

# CONCLUSIONES

7º Congreso de Movimientos de Renovación Pedagógica  
Congrés dels Moviments de Renovació Pedagògica  
Congresso de Movimentos de Renovaçom Pedagógica  
Pedagogi Eralkakuntzarako Kongresua  
Congresu de Movimientos de Renovacion Pedagógica



La edición de este libro  
ha sido patrocinada  
por el MINISTERIO DE  
EDUCACION Y CIENCIA

## INDICE

JUSTIFICACION Y CONTENIDOS .....	13
PARTICIPANTES .....	15
COMISION ORGANIZADORA .....	15
M.R.P. QUE HAN PARTICIPADO EN EL CONGRESO .....	16
PRESENTACION DEL CONGRESO .....	20
<b>CONCLUSIONES (versión castellana)</b>	
<b>1. ESCUELA .....</b>	<b>27</b>
— Bases pedagógicas de la Escuela Pública .....	29
• Bases teóricas .....	29
• Una escuela para todos .....	32
• Una escuela hecha por todos .....	34
• Transformación de la escuela .....	35
• Escuela y Lengua .....	40
— Curriculum Escolar .....	49
• Introducción .....	49
• Investigación y medio .....	49
• Desarrollo del niño en la expresión .....	51
• Areas de expresión .....	53
— Niveles Educativos .....	59
• Ciclo único de educación básica .....	59
• Escuelas Infantiles .....	65
• Enseñanzas Medias .....	72
— Gestión, participación y organización escolar .....	81
• Organización de Centros .....	81
• Organización del profesorado .....	84
• Relaciones con los padres .....	87
• Conclusiones .....	89
— Tipos de Escuela y educación compensatoria .....	91
• Educación Compensatoria .....	92
• Escuela rural .....	96
• Educación especial e integración .....	100
• Educación de adultos .....	104
<b>2. FORMACION DEL PROFESORADO .....</b>	<b>107</b>
— Acuerdos .....	109
— Formación inicial .....	109
— Formación permanente .....	111
— Otras conclusiones .....	115
<b>3. MOVIMIENTOS DE RENOVACION PEDAGOGICA .....</b>	<b>117</b>
— Antecedentes de los M.R.P. .....	119
— Objetivos .....	119
— Actividades .....	120
— Definición y aspectos organizativos .....	121
— Relaciones entre M.R.P. .....	122
— Relaciones M.R.P./Administración .....	122

## CONCLUSIONES (versión en catalán)

<b>1. ESCOLA</b> .....	<b>127</b>
– Bases pedagògiques de l'Escola Pública .....	129
• Bases teòriques .....	129
• Una escola per a tots .....	131
• Una escola teta per tots .....	133
• La transformació de L'escola .....	135
• Escola i Llengua .....	140
– Curriculum Escolar .....	147
• Introducció .....	147
• Investigació i medi .....	147
• Desenvolupament del nen en l'expressió .....	149
• Areas d'expression .....	151
– Nivells educatius .....	157
• Cicle unic d'educació bàsica .....	157
• Escoles bressol .....	162
• Ensenyament mitja .....	169
– Gestió, participació i organització escolar .....	177
• Organització de centres .....	177
• Organització del professorat .....	180
• Relacions amb els pares .....	183
• Conclusions .....	185
– Tipus d'escola i educació compensatoria .....	187
• Educació compensatoria .....	187
• Escola rural .....	191
• Educació especial i integració .....	195
• Educació dels adults .....	197
<b>2. FORMACIÓ DEL PROFESSORAT</b> .....	<b>201</b>
– Acords .....	203
– Formació inicial .....	203
– Formació permanent .....	205
– Altres conclusions .....	208
<b>3. MOVIMENTS DE RENOVACIÓ PEDAGÒGICA</b> .....	<b>209</b>
– Antecedents del M.R.P. ....	211
– Objectius .....	211
– Activitats .....	212
– Definició i aspectes organitzatius .....	213
– Relacions entre els M.R.P. ....	213
– Relacions M.R.P. – Administració .....	214

## CONCLUSIONES (versión en euskera)

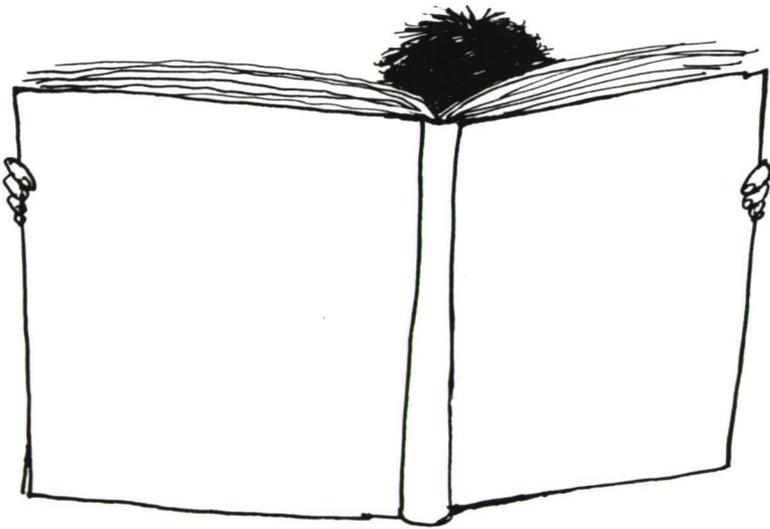
<b>1. ESKOLA</b> .....	<b>219</b>
– Escola Publikoaren Pedagogikoak .....	221
• Teoriazko Oinarriak .....	221
• Guztientzako Eskola .....	224
• Guztiok eginiko eskola .....	226
• Eskolaren Eraldakuntza .....	226
• Eskola eta hizkuntza .....	232
– Kurriculun .....	239
• Sarrera .....	239
• Ikerkuntza eta ingurua .....	239
• Haurraren bilakaera adierazpidean .....	241
• Adierazpen arloa .....	243
– Heziketa mailak .....	249
• Oinarrizko heziketarako ziklo bakarra .....	249
• Haur-eskolak .....	254
• EE.MM. ....	261
– Zentruen antolamendua .....	271
• Zentruen gestiorako .....	272
• Irakaslegoaren antolamendua .....	274
• Gurasoekiko harremanak .....	277
• Ondorioak .....	279
– Heziketa egokitzaila .....	281
• Heziketa egokitzaila .....	282
• Batzordea: Nekazal eskola .....	285
• Heziketa berezia eta integrazioa .....	289
• Nagusien heziketa .....	292
<b>2. IRAKESLEGOAREN HEZIKETA</b> .....	<b>195</b>
– Akordioak .....	295
– Hasierako keziketari dagokionez amaitzen .....	297
– Heziketa iraunkorrari dagokionez amaitzen .....	299
– Beste Ondorio batzuk .....	302
<b>3. PEDAGOGIAREN BERRIKUNTZARAKO MUGIMENDUAK</b> .....	<b>303</b>
– PBM - en lehenak .....	305
– PBM - en helburuak .....	305
– PBM - en ekitzak .....	306
– PBM - en definizioa eta antolaketa alderdiak .....	307
– PBM - en arteko erlazioak .....	307
– Administaritza - PBM - en arteko erlazioak .....	308

## CONCLUSIONES (versión en galego)

<b>1. ESCOLA</b> . . . . .	<b>312</b>
– Bases pedagógicas de Escola Pública . . . . .	315
• Bases teóricas . . . . .	315
• Uma escola para todos . . . . .	318
• Uma escola feita por todos . . . . .	320
• Transformaçom da escola . . . . .	321
• Escola e Língua . . . . .	326
– Curriculum Escolar . . . . .	333
• Introduçom . . . . .	333
• Investigaçom e meio . . . . .	333
• Desenvolvimento do menino na expressom . . . . .	336
• Areas de expressom . . . . .	337
– Niveis Educativos . . . . .	343
• Ciclo único de educaçom básica . . . . .	343
• Escolas Infantis . . . . .	349
• Ensinos Médios . . . . .	356
– Gestom, participaçom e organizaçom escolar . . . . .	365
• Organizaçom de Centros . . . . .	365
• Organizaçom do professorado . . . . .	368
• Relaçom com os pais . . . . .	370
• Conclusom . . . . .	373
– Tipos de Escola e ducaçom compensatória . . . . .	375
• Educaçom Compensatória . . . . .	375
• Escola rural . . . . .	380
• Educaçom especial e integraçom . . . . .	383
• Educaçom de Adultos . . . . .	386
<b>2. FORMAÇOM DO PROFESSORADO</b> . . . . .	<b>389</b>
– Acordos . . . . .	391
– Formaçom inicial . . . . .	391
– Formaçom permanente . . . . .	393
– Outras conclusom . . . . .	396
<b>3. MOVIMENTOS DE RENOVAÇOM PEDAGOGICA</b> . . . . .	<b>397</b>
– Antecedentes dos M.R.P. . . . .	399
– Objectivos . . . . .	399
– Actividades . . . . .	400
– Definiçom e aspectos organizativos . . . . .	401
– Relaçom entre M.R.P. . . . .	402
– Relaçom M.R.P./Administraçom . . . . .	402

## CONCLUSIONES (versión en asturianu)

<b>1. ESCUELA</b> . . . . .	<b>409</b>
– Parafites pedagoxiques de la Escuela Pública . . . . .	409
• Parafites teoriques . . . . .	409
• Una escuela pa toos . . . . .	412
• Una escuela fecha por toos . . . . .	414
• La tresformacion de la escuela . . . . .	415
• Escuela y Llingua . . . . .	420
– Curriculum escolar . . . . .	427
• Astragal . . . . .	427
• Investigación y rueldu . . . . .	427
• Desendolque del ñeñu na expresion . . . . .	429
• Fara d’expresion . . . . .	431
– Niveles educativos . . . . .	437
• Ciclu unicu d’educancia básica . . . . .	437
• Escueles infantiles . . . . .	443
• Ensiñances Medies . . . . .	450
– Xestión, participación y cadarma escolar . . . . .	459
• Encadarmamientu de centros . . . . .	459
• Encadarmamientu del profesorau . . . . .	462
• Relaciones co los pas . . . . .	464
• Conclusiones . . . . .	467
– Tribes d’escuela y educancia compensatoria . . . . .	469
• Educancia compensatoria . . . . .	469
• Escuela rural . . . . .	473
• Educancia especial y inxerimientu . . . . .	477
• Educancia d’adultos . . . . .	480
<b>2. FORMACION DEL PROFESORAU</b> . . . . .	<b>483</b>
– Astragal . . . . .	485
– Formacion d’aniciu . . . . .	485
– Formacion de contínu . . . . .	487
– Otres conclusiones . . . . .	490
<b>3. MOVIMIENTOS DE RENOVACION PEDAGOGICA</b> . . . . .	<b>493</b>
– Antecedentes de los M.R.P. . . . .	493
– Actividaes de los M.R.P. . . . .	494
– Defenicion y aspeutos d’organizamientu de les M.R.P. . . . .	495
– Tratu entre los M.R.P. . . . .	495
– Tratu entre M.R.P. y Almenistracion . . . . .	496
<b>ANEXOS:</b>	
I. Discurso de clausura . . . . .	500
II. Documento base sobre: “La Escuela Pública” . . . . .	511
III. Datos informativos . . . . .	515





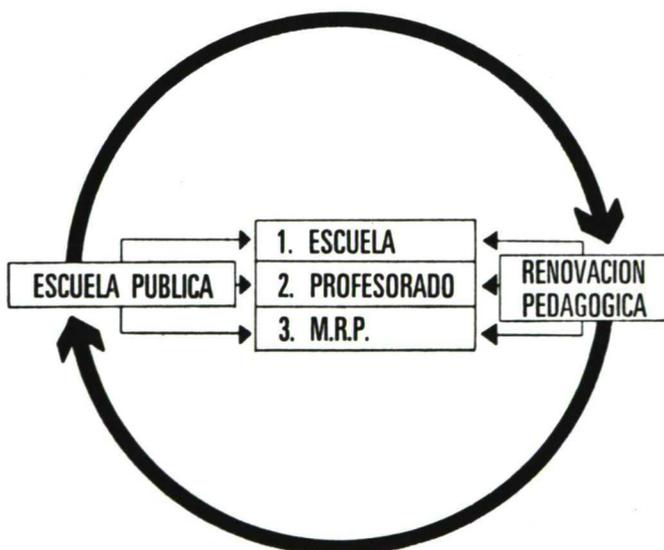
## JUSTIFICACION Y CONTENIDOS

Los Movimientos de Renovación Pedagógica del Estado Español celebraron su primer congreso bajo el lema: Renovación Pedagógica para la Escuela Pública.

Este encuentro tuvo lugar en Barcelona del 5 al 10 de diciembre de 1983. Se eligió Barcelona en reconocimiento a la labor de Catalunya en el resurgimiento de la Renovación Pedagógica desde el año 1965 y con motivo del 70 aniversario de la Primera Escuela de Verano organizada por la Diputación de Barcelona en 1914.

Los Movimientos de Renovación Pedagógica trabajan desde hace años por la mejora de la calidad en la educación, partiendo de la práctica diaria y de la formación permanente de sus miembros, los educadores. Su actividad más relevante son las Escuelas de Verano.

El Congreso fue un encuentro de afirmación de los M.R.P. y de puesta en común de todo lo realizado a lo largo de unos años. Se abordó en él la Renovación Pedagógica para la Escuela Pública a través del desarrollo de tres temas fundamentales: Escuela, Profesorado y Movimientos de Renovación Pedagógica, los tres desde la doble vertiente, pedagógica y de política educativa. A grandes rasgos, el esquema es:



Asimismo se presentaron en el Concurso las experiencias más significativas realizadas por los M.R.P. en el campo educativo.

Distintos especialistas, españoles y extranjeros, expusieron temas generales de interés para la educación: Educación para la Paz y el desarme, Nueva Sociedad Nuevos Valores, Ciencia y Tecnología en relación con la Escuela y dos Mesas Redondas: La Renovación Pedagógica en el Mundo y Posición de los Sindicatos, que se han declarado a favor de la Escuela Pública, en el tema de la Renovación Pedagógica.

## OBJETIVOS DEL CONGRESO

Fueron:

1. Dar a conocer a la sociedad y a maestros y profesores qué es la Renovación Pedagógica y, en consecuencia, qué son los Movimientos de Renovación Pedagógica, qué hacen, qué incidencia tienen en la acción educativa, cuáles son sus fines, etc. Es importante el tener en cuenta que se partía de un trabajo continuado, realizado en años anteriores y en circunstancias muy difíciles.
2. Encontrar un estilo de comunicación propio, para informar a la sociedad sobre cuál es el tipo de renovación pedagógica que hará de la escuela un lugar de educación creativa y de cualidad para todos los niños y jóvenes del país.
3. Constituir una plataforma para un debate y profundización sobre el modelo de Escuela Pública que se desea: Contenidos pedagógicos, formación del profesorado, adecuación de los métodos a las necesidades de una escuela obligatoria, etc., con todas las consecuencias reivindicativas que ello implica con respecto a las Instituciones de la Administración Educativa del Estado y la de las Autonomías.
4. Buscar las líneas básicas y formular la justificación de la necesidad de relación de los M.R.P. entre sí y de éstos con la Administración Autonómica y la del Estado.

## METODOLOGIA DEL CONGRESO

Durante el trimestre anterior a la realización del Congreso, los M.R.P. aportaron a la organización un conjunto de documentos de trabajo sobre la temática citada, y realizados para este fin.

Los documentos eran de dos tipos:

- Ponencias, que aportaban puntos de vista trabajados en los M.R.P. y propuestas para debatir en el Congreso.
- Comunicaciones, que aportaban experiencias realizadas (1).

Todas las ponencias, agrupadas por temas y subtemas, pudieron ser conocidas por los miembros de los M.R.P. A pesar de que fotocopiadoras y correos no funcionaron con excesiva fidelidad ni celeridad, al final todos pudieron dar una mirada a los temas que interesaban.

Durante los días del Congreso por las mañanas, los congresistas se agruparon por temas en grupos de trabajo, debatían el contenido y redactaban los resúmenes de trabajo que ahora publicamos. Un primer resumen de los trabajos fue aprobado en la sesión plenaria el penúltimo día del Congreso y los extractos del resumen fueron leídos en la sesión de Clausura.

---

(1) Todas las Ponencias y Comunicaciones se publican en volumen aparte por la Excm. Diputación de Barcelona.

Durante los días del congreso, por la tarde, tuvieron lugar las comunicaciones de experiencias, unas en la forma tradicional, otras como exposición, representación, vídeo, etc.

## **PARTICIPANTES EN EL CONGRESO**

Participaron en el Congreso 503 miembros de los M.R.P., repartidos como sigue por Comunidades Autónomas.

– Andalucía	41
– Aragón	19
– Asturias	18
– Baleares	17
– Canarias	19
– Castilla-La Mancha	24
– Castilla-León	32
– Catalunya	102
– Euskadi	30
– Extremadura	19
– Galiza	24
– La Rioja	17
– Madrid	46
– Melilla	2
– País Valencià	30
– Región Murciana	17
– MCEP	

Asistieron también como invitados al Congreso, 3 personas por cada Comunidad Autónoma, elegidas por los M.R.P. de cada una de ellas, invitados de instituciones oficiales. En total, un centenar. Ministerio de Educación, Consejería de Enseñanza, ICEs, E. U. de Formación del Profesorado, etc.

## **COMISION ORGANIZADORA DEL CONGRESO**

La Comisión Organizadora del Congreso estuvo formada por:

- Ferran AGUILO, *representante de los M.R.P. de la C.A. de las Islas Baleares.*
- Marcelino CABEZAS, *representante del M.R.P. de la C.A. de Castilla y León.*
- Joan DOMENECH, *representante de los M.R.P. de la C.A. de Catalunya.*
- José Luis GAMBOA, *representante del M.R.P. de la C.A. de Aragón.*
- Fidel GARCIA-BERLANGA, *representante de los M.R.P. de la C.A. País Valencià.*
- Juan José GARCIA VERA, *representante de los M.R.P. de la C.A. Andalucía y del Colectivo Andaluz de Pedagogía Popular.*

- Carlos HERANS, *representante de Acción Educativa de Madrid.*
- José Luis LOPEZ LILLO, *representante del M.R.P. de la C.A. Región Murciana.*
- Jordi MADUPELL, *representante de l'Associació Mestres Rosa Sensat. Barcelona.*
- Andrés NUÑEZ DE LEMUS, *representante del M.R.P. de la C.A. de Extremadura y de la Asociación Pedagógica de la Escuela de Verano de Extremadura.*
- Inmaculada ORTEGA, *representante del M.R.P. de la C.A. de La Rioja.*
- Luis OTANO, *representante del M.R.P. de la C.A. de Euskadi.*
- José PAZ, *representante de la ASPG de Galiza.*
- Bernardo PEREZ, *representante de los M.R.P. de la C.A. de Asturias.*
- Enrique PEREZ SIMON, *representante del M.C.E.P.*
- Jesús Angel RAMACHA, *representante de los M.R.P. de la C.A. de Madrid.*
- Manuel Angel REY, *representante de los M.R.P. de la C.A. de Galicia.*
- Isabel SUAREZ, *representante de los M.R.P. de la C.A. de Islas Canarias.*
- Manuel TORRERO, *representante de los M.R.P. de la C.A. de Castilla-La Mancha.*

Y los miembros del Programa Movimientos de Renovación Pedagógica, de la Subdirección General de Perfeccionamiento del Profesorado:

- José Antonio FERNANDEZ.
- Helena María JUAREZ.
- Marta MATA.
- Roberto REY.
- María Josep UDINA.



## MOVIMIENTOS DE RENOVACION PEDAGOGICA QUE HAN PARTICIPADO EN EL CONGRESO

ANDALUCIA	n.º de asistentes
- Grupo de Puerto Real (Cádiz) . . . . .	1
- Asociación de antiguos alumnos de la Escuela de Formación del Profesorado de E.G.B. (Córdoba) . . . . .	3
- Escuela de Verano de Granda . . . . .	2
- Grupos Pedagógicos de Jaén . . . . .	4
- Grupo de Axarquía de Málaga . . . . .	1
- Colectivo de Renovación Educativa de Andalucía - Málaga . . . . .	4
- Colectivo Andaluz de Pedagogía Popular - Sevilla . . . . .	11
- Grupo de Peñafior - Sevilla . . . . .	1
	27

	n.º de asistentes
<b>ARAGON</b>	
– Escuela de Verano de Aragón . . . . .	19
<b>ASTURIAS</b>	
– Colectivo Pedagógico de Asturias . . . . .	10
– Asociación Asturiana de Profesores de Lenguas Extranjeras . . . . .	2
– Coordinadora de Enseñantes de Asturias . . . . .	4
– Colectivo de Maestros de Llanes . . . . .	2
	<hr/> 18
<b>BALEARES</b>	
– Asociación Illeña de Renovació Educativa (AIRE) . . . . .	16
<b>CANARIAS</b>	
– Escuela de Verano de Canarias . . . . .	18
<b>CASTILLA-LEON</b>	
– Concejo Educativo . . . . .	32
<b>CASTILLA-LA MANCHA</b>	
– Escuela de Verano de Albacete . . . . .	5
– ACIDE . . . . .	5
– Escuela de Verano de Cuenca . . . . .	4
– Escuela de Verano de Guadalajara . . . . .	5
– Jornadas Pedagógicas de Toledo . . . . .	5
	<hr/> 24
<b>CATALUÑA</b>	
– Rosa Sensat . . . . .	27
– Grup de Mestres de Lleida . . . . .	7
– Casal del Mestre de Sta. Coloma de Gramenet . . . . .	4
– Moviment Educatiu del Maresme . . . . .	5
– Associació de Mestres del Camp de Tarragona . . . . .	4
– Grup de Mestres del Penedes . . . . .	4
– Grup de Mestres de l'Alt Urgell . . . . .	2
– Moviment de Mestres per una escola de Catalunya de l'Alt Emporda . . . . .	4
– Moviment de Mestres de Sabadell . . . . .	6
– Associació de Mestres "Alexandre Galí" de Terrasa . . . . .	1
– Casal del Mestre de Granollers . . . . .	1
– Grup de Mestres de l'Anoia . . . . .	1
	<hr/> 66

	n.º de asistentes
<b>EUSKADI-NAVARRA</b>	
– ADARRA . . . . .	30
<b>EXTREMADURA</b>	
– Escuela de Verano de Extremadura . . . . .	20
<b>GALICIA</b>	
– Universidade Popular de Verao de Corcubión . . . . .	1
– Escola de Vran de Lugo . . . . .	1
– Associação Socio-Pedagógica Galega (AS.PG.) . . . . .	2
– Escola de Verao “Jornadas do Ensino da Galiza” . . . . .	9
– Nova Escola galega . . . . .	1
– Escola Viva - Escuela de Verano de Pontevedra . . . . .	5
– Escola de veran de Galiza - Vigo . . . . .	5
	<hr/>
	24
<b>LA RIOJA</b>	
– Escuela de Verano de La Rioja (EVERI) . . . . .	17
<b>MADRID</b>	
– Colectivo Pedagógico de Alcalá de Henares . . . . .	6
– Taller de Pedagogía de Alcorcón . . . . .	3
– Colectivo Escuela abierta - Getafe . . . . .	9
– Acción Educativa . . . . .	24
– Colectivo de Renovación Pedagógica de Móstoles . . . . .	3
	<hr/>
	45
<b>MELILLA</b>	
– C.R.E.M. . . . .	2
<b>MURCIA</b>	
– Escuela de Verano de la Región Murciana . . . . .	17
<b>PAIS VALENCIA</b>	
– Escola d’Estiu del País Valenciá - Elx (Alicante) . . . . .	10
– Escola d’Estiu del País Valenciá - Castellón . . . . .	7
– Escola d’Estiu del País Valenciá - Valencia . . . . .	13
	<hr/>
	30
M.C.E.P. . . . .	46

**ESKOLA**  
**ESCOLA**  
**ESCUELA**



## PRESENTACION DEL CONGRESO POR JORDI MADUELL, DE LA COMISION ORGANIZADORA

Honorable Conseller Joan Guitart, Excm. Sra. M. Aurèlia Capmany, Consejala de Enseñanza y Cultura, en nombre del Alcalde de Barcelona, Sr. Pasqual Maragall.

Amigas y amigos:

En nombre de la Comisión Organizadora del Congreso, leeré unas reflexiones que pretenden ser el dibujo del espíritu (cosa harto difícil), el tono general, las líneas marco de este primer Congreso de Movimientos de Renovación Pedagógica del Estado.

En una de las sesiones preparatorias, el pasado verano, en Saifores pensábamos en lo que no tenía que ser este Congreso.

A medida que hemos avanzado, hemos ido pensando más en lo que podía ser. **Venimos a este Congreso a trabajar** a aportar y a recibir. Los Congresos tienen una determinada imagen social, probablemente injusta pero justificada quizás, que no queremos copiar.

Venimos a trabajar para nosotros mismos y también porque somos conscientes de que no podemos decepcionar en primer lugar al resto de compañeros y compañeras que nos han traído, no podemos decepcionar a todos los que están trabajando en la Escuela en todo el Estado y no podemos tampoco decepcionar a la sociedad, que espera y tiene derecho a que la Renovación Pedagógica en la actual Escuela Pública sea un hecho generalizado.

Y finalmente, no podemos decepcionar al Ministerio de Educación y Ciencia, que nos ha pedido colaboración para mejorar la Escuela.

Queremos decir que éste es un Congreso del Estado plural, en el que las nacionalidades tienen un papel visible, y que ya desde ahora reivindicamos el reconocimiento, sin fantasmas y los medios de reconstrucción en la Escuela de todas las Culturas del Estado y por lo tanto, de todas las lenguas.

Salvador Espriu lo explica bien en su poema:

“Diversos son los hombres y diversas las hablas  
y han convenido muchos nombres a un solo amor.

La vieja y frágil plata se convierte en tarde  
parada en buena luz sobre los campos.

La tierra, con trampas de mil finos oídos,  
ha cautivado a los pájaros de los cantos del aire.

Sí, compréndela y asúmela, también,  
desde los olivos,  
el alta y sencilla verdad de la oscura voz del viento:

Diversas son las hablas y diversos los hombres,  
y convendrán muchos nombres a un solo amor.

El trabajo que venimos a hacer, los deberes hechos en casa, tratarán temas inagotables y discutibles: las Bases Pedagógicas de la Escuela, los maestros y la vida, y las relaciones de los Movimientos, serán los bloques en los que enmarcaremos la tarea de estos cinco días.

## PRESENTACIÓ DEL CONGRÉS PER JORDI MADUELL, DE LA COMISSIÓ ORGANIZADORA

Honorable Conseller Joan Guitart  
Regidora d'Ensenyament i Cultura, en nom de  
l'Alcalde de Barcelona, Sr. Pasqual Maragall

Amigues i amics:

En nom de la Comissió Organitzadora del Congrés llegiré unes reflexions que volen ser el dibuix de l'expert (cosa molt difícil), el to general, les línies marc d'aquest primer Congrés de Moviments de Renovació Pedagògica de tot l'Estat.

En una de les sessions preparatòries, a l'estiu a Saïfores, dèiem què és allò que aquest Congrés no havia de ser.

A mesura que hem anat avançant, hem anat imaginat més allò que podia ser. **En aquest Congrés venim a treballar:** a aportar-hi i a rebre-hi. Hi ha una imatge social dels Congressos, segurament injusta però potser justificada, que no volem copiar.

Venim a treballar per nosaltres mateixos i també perquè som conscients que no podem decebre en primer lloc a la resta dels companys i companyes que ens han enviat, no podem decebre tots els companys que ara mateix estan treballant a l'Escola arreu de tot l'Estat i no podem decebre tampoc la societat, que espera i té dret, que la Renovació Pedagògica en l'actual Escola Pública sigui un fet generalitzat.

I, finalment, no podem decebre el Ministeri d'Educació i Ciència, que ens ha demanat col.laboració per millorar l'Escola.

Volem dir que aquest és un Congrés de l'Estat plural, on les nacionalitats hi tenen un paper visible, i que ja des d'ara reivindiquen el reconeixement sense fantasmes, i els mitjans de reconstrucció en l'Escola, de totes les Cultures de l'Estat i per tant de totes les llengües.

Diversos són els homes i diverses les parles,  
i han convingut molts noms a un sol amor.

La veula i fràgil plata esdevé tarda  
parada en la claror damunt els camps.

La terra, amb paranys de mil fines orelles,  
ha captivat els ocells de les cançons de l'aire.

Sí, comprèn-la i fes-la teva, també,  
des de les oliveres,  
l'alta i senzilla veritat de la presa veu del vent:

"Diverses són les parles i diversos els homes,  
i convindran molts noms a un sol amor".

La feina que venim a fer, els deures fets a casa tractaran temes inegotables discutibles: les Bases Pedagògiques de l'Escola, el Mestre i la vida, i les relacions dels Moviments, seran els blocs en els quals emmarcarem la feina aquests cinc dies.

Somos conscientes y queremos recordarlo, de que somos diferentes, diferentes en cuanto a experiencia fundamentalmente, y sabemos también que estamos todos con el espíritu abierto exigente y comprensivo, para caminar hacia el objetivo que hemos asumido: la Escuela Pública, que queremos asimismo, sirva a los propios Movimientos de Renovación Pedagógica.

Por la continuidad, con el dato cualitativo que supondrá este trabajo. Por el fortalecimiento de cada Movimiento, por la utilización fructífera de los contactos nacionales y estatales de los maestros y profesores. Por el reconocimiento de nuestra existencia. Por la Administración del Estado y de los respectivos gobiernos autónomos y en consecuencia, por la definición de las vías de diálogo y colaboración.

Quisiéramos también recordar en este acto, que los Movimientos no tenemos la exclusiva o el monopolio de la Renovación Pedagógica y que somos conscientes de ello. Y no sólo eso. Los maestros y profesores debemos encontrar nuestros lugares de actuación, y encontrar asimismo formas de colaboración, con las Escuelas de Formación Inicial del Profesorado, Facultades de Ciencias de la Educación, ICEs. Es importante asimismo que sepamos encontrar formas de relación con los Colegios Profesionales, también, así como con las Asociaciones de Padres y sus Federaciones y con los Sindicatos.

Y termino:

Queremos hablar, en el Congreso, de un proyecto de Escuela, que algunos quieren remitir al mundo imaginario, y que, en cambio nosotros, queremos que se realice. Queremos un Congreso lo más unitario posible, que sea resultado de una apertura, respeto y diálogo completos.

Queremos ser escuchados como Movimientos puesto que tenemos muchas razones para ello, y no queremos tener más hasta ahora. Queremos decir que este Congreso está compuesto por maestros y profesores y que esto, aquí, significa personas comprometidas en el espacio y el tiempo actuales, y que nos interesa todo para ser adultos entre los niños.

La organización de este Congreso, formada por maestros como tú y como yo, está aquí para facilitar el trabajo. Exigídselo todo para darles parte de ello.

Para continuar la tarea y terminar estas reflexiones, no he encontrado mejor cosa que un poema de Miquel Martí i Pol:

## AHORA MISMO

Ahora mismo voy a enhebrar la aguja  
con el hilo de un propóstio callado  
y me pongo a remendar. Ningún prodigio  
anunciado por insignes traumaturgos  
se ha cumplido, y los años pasan pronto.

De nada a poco, y con el viento en contra,  
largo camino de angustia y de silencios.

Estamos donde estamos: mejor saberlo y decirlo,  
pisar firme la tierra y proclamarnos  
herederos de un tiempo de dudas y renunciadas  
en que los ruidos ahogan las palabras  
y con muchos espejos deformamos la vida.

De nada valen añoranzas y lamentos,  
ni el toque de displicente melancolía  
que nos poenmos por jersey o por corbata  
al salir a la calle. Apenas tenemos  
lo que tenemos: el espacio de historia  
concreta que nos toca, y un minúsculo  
territorio donde vivirla. Pongámonos  
de pie una vez más, y que se oiga  
la voz de todos solemne y claramente.

Gritemos quiénes somos y que todos  
lo escuchen.

Y al terminar, que se vista cada uno  
como le plazca buenamente, y ¡aprisa!  
que está todo por hacer y todo es posible.

Som conscients i ara ho recordem, que tots som diferents, diferents d'experiència sobre-tot, i també sabem que tots anem amb l'esperit obert exigent i comprensiu per caminar vers l'objectiu que tots hem assumit: l'Escola Pública, i volem també que aquest serveixi per als propis Moviments de Renovació Pedagògica.

Per la continuïtat, amb el salt qualitatiu que suposarà aquesta feina. Per l'enfortiment de cada Moviment, per la utilització fructífera dels contactes nacionals i estatals dels mestres. Per reconeixement de la nostra existència. Per l'Administració de l'Estat i dels respectius governs autonòmics i en conseqüència, per la definició de les vies de diàleg i col.laboració.

Volem també recordar en aquest acte, que els Moviments no tenim l'exclusiva o el monopoli de la Renovació Pedagògica i que d'això en som conscients. I no només això. Els mestres hem de trobar els llocs d'actuació, i trobar també les formes de col.laboració, amb Escoles de Formació Inicial del Professorat, Facultats de Ciències de l'Educació, ICEs, IMEs, i Ajuntamento en general. Cal que trobem formes de relació amb els Col.legis Professionals, també, amb les Associacions de Pares i les seves Federacions, i amb els Sindicats.

I acabo:

Volem parlar, al Congrés, d'un projecte d'Escola, que molts volen remetre al nòm imaginari, i que en canvi, nosaltres, volem que es realitzi. Volem un Congrés el màxim d'unitari, com a resultat d'un màxim d'obertura, respecte i diàleg.

Volem que se'ns escolti com a Moviments posat que tenim moltes raons i no en voldríem tenir més encara. Volem dir que aquest Congrés el componem persones mestres i que això, aquí, vol dir persones compromeses en l'espai i el temps actual i que ens interessa tot per ser adults entre els infants.

L'organització d'aquest Congrés, formada per mestres com tu i com jo, és aquí per facilitar la feina. Exigiu-los-hi tot, per donar-los-hi part.

Per continuar la feina i acabar aquestes reflexions, no he trobat res millor que un poema de Miquel Martí i Pol:

## ARA MATEIX

Ara mateix enfilo aquesta agulla  
amb el fil d'un propòsit que no dic  
i em poso a apedaçar. Cap dels prodigis  
que anunciaven traumaturs insignes  
no s'ha complert, i els anys passen de pressa.

De res a poc, i sempre amb vent de cara,  
quin llarg camí d'angoixa i de silencis.

I som on som; més val saber-ho i dir-ho  
i assentar els peus en terra i proclamar-nos  
hereus d'un temps de dubtes i renúncies  
en què els sorolls ofeguen les paraules  
i amb molts miralls mig estrafem la vida.

De res no ens va l'enyor o la complanta,  
ni el toc de displicent malenconia  
que ens posem per jersei o per corbata  
quan sotim al carrer. Tenim a penes  
el que tenim i prou: l'espai d'història  
concreta que ens pertoca, i un mínuscul  
territori per viure-la. Posem-nos  
dempeus altra vegada i que se senti  
la veu de tots solemnement i clara.

Cridem qui som i que tothom ho escolti.

I en acabat, que cadascú es vesteixi  
com bonament li plagui, i via fora!  
que tot està per fer i tot és possible.



# ESCUELA



## CONCLUSIONES

## **1. ESCUELA**

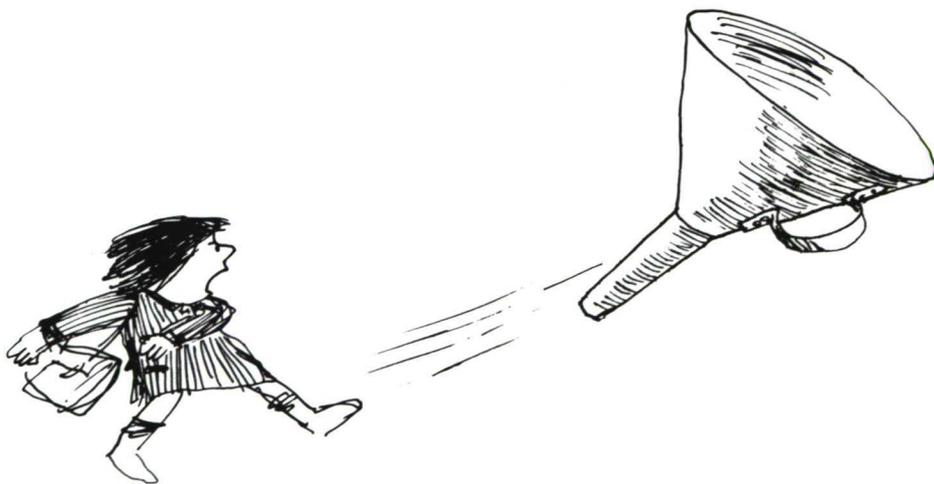
- Bases pedagógicas de la Escuela Pública
  - Bases teóricas
  - Una escuela para todos
  - Una escuela hecha por todos
  - Transformación de la escuela
  - Escuela y Lengua
- Curriculum Escolar
  - Introducción
  - Investigación y medio
  - Desarrollo del niño en la expresión
  - Areas de expresión
- Niveles Educativos
  - Ciclo único de educación básica
  - Escuelas Infantiles
  - Enseñanzas Medias
- Gestión, participación y organización escolar
  - Organización de Centros
  - Organización del profesorado
  - Relaciones con los padres
  - Conclusiones
- Tipos de Escuela y educación compensatoria
  - Educación Compensatoria
  - Escuela rural
  - Educación especial e integración
  - Educación de adultos

## **2. FORMACION DEL PROFESORADO**

- Acuerdos
- Formación inicial
- Formación permanente
- Otras conclusiones

## **3. MOVIMIENTOS DE RENOVACION PEDAGOGICA**

- Antecedentes de los M.R.P.
- Objetivos
- Actividades
- Definición y aspectos organizativos
- Relaciones entre M.R.P.
- Relaciones M.R.P./Administración



# 1. ESCUELA



## **BASES PEDAGOGICAS DE LA ESCUELA PUBLICA**

En este I Congreso de Movimientos de Renovación Pedagógica, partimos del documento sobre "Bases Pedagógicas de la Escuela Pública" que elaboraron los M.R.P. en su encuentro celebrado en Sevilla en 1978 (1).

En estos cuatro años hemos vivido y trabajado en contacto con unas realidades sociales y culturales que nos han sensibilizado en determinados aspectos y que nos han permitido enriquecer y abrir nuevas perspectivas a aquellas bases que se aprobaron en Sevilla.

La renovación pedagógica que pretendemos es llegar a la transformación de la escuela, no a su simple mejora. Las bases pedagógicas deben llevar a la definición de un nuevo modelo educativo para la Escuela Pública.

Sabemos que la escuela responde a un contexto sociopolítico, pero entendemos que la escuela puede contribuir a la propia transformación por su dinamismo interno y a influir en el conjunto de la transformación social.

Las aportaciones de este grupo de trabajo, Bases Pedagógicas para la Escuela Pública, no constituyen un trabajo completo y acabado. Se apuntan algunos elementos nuevos que los M.R.P. han ido elaborando y se han de ir incorporando al proyecto de Escuela Pública y al modelo en que ésta se fundamenta.

## **BASES TEORICAS**

Se ha pretendido renovar la escuela partiendo de unos objetivos pedagógicos determinados y de una motivación exterior al niño; se han querido cambiar las conductas del niño con premios y castigos.

La base teórica de esta práctica está estrechamente vinculada a la psicología conductista.

Esta orientación utiliza el aprendizaje como fenómeno psicológico básico que puede ser medido, claramente observado y además inducido, sustituido o cambiado por refuerzos externos.

Todo ello constituye el soporte de una tecnología pedagógica que no se preocupa de conocer al alumno sino de actuar eficazmente, poniendo el énfasis en objetivos precisos y el control de resultados, negando la complejidad de la realidad, que queremos comprender.

Desde una perspectiva pedagógica, se presta una atención especial al cultivo de la eficiencia y productividad, basándose en el entrenamiento y la instrucción, en la promesa implícita de conseguir un éxito social posterior.

Proponemos la búsqueda de otras fundamentaciones que sean recurso para el desarrollo de los procesos cognitivos y de la personalidad integral del niño y de la niña.

Que se olvide la obsesión por acumular conocimientos, para poner el acento en el desarrollo de los procesos del conocimiento, en los que la creatividad, la opción individual y grupal, la explotación de lo imprevisto y de nuevos caminos tengan su primacía. Y que la técnica pedagógica se base en lo que la niña y el niño quieren, pueden y necesitan.

---

(1) El documento se incluye como anexo de estas Conclusiones.

Lo que quieren o les interesa lo irán seleccionando según lo que descubran en su medio.  
Lo que pueden dependerá de su desarrollo madurativo.

Lo que necesitan estará determinado por el desarrollo científico y las demandas sociales y grupales.

Frente al modelo transmisivo, proponemos un modelo constructivo de escuela, en la que los niños sean capaces de construir con los demás su propia realidad.

Consideramos que es necesario cambiar los valores y actitudes que tradicionalmente han primado en la escuela:

- Ante la deducción como único medio de conocimiento de la realidad, la posibilidad intuitiva.
- Ante el lenguaje lógico-abstracto, como exclusivo modo de comunicación, proponemos potenciar los distintos modos de comunicación verbal y no verbal.
- Frente al único desarrollo de la capacidad intelectual, queremos potenciar la imaginación, los diversos modos de percepción y sensación, el desarrollo de todo lo corporal.
- En lugar de la realidad de la ciencia como dominio destructivo de la naturaleza, presentar la posibilidad de una relación armónica con ella.
- En lugar de actitudes autoritarias, jerárquicas, competitivas, individualistas, proponemos actitudes tiernas, afectivas y solidarias.

**Por todo ello es necesaria una escuela que contemple la totalidad del niño/a en su realidad.**

## **UNA ESCUELA ENMARCADA EN LA REALIDAD HISTORICA, SOCIAL, CULTURAL Y LINGÜÍSTICA**

Es necesario enraizar la escuela en el medio en el que vive el alumno, entendiendo éste como el conjunto de elementos históricos, geográficos, naturales, humanos y sociales que en su pasado, presente y proyección de futuro componen la cultura de un pueblo.

Es contradictorio con la educación integral la posición de valores foráneos, el colonialismo en su acepción cultural, del tipo que sea, tanto del adulto sobre el niño, del hombre sobre la mujer, como de una nacionalidad, una lengua o un habla sobre otra.

Entre las personas y los pueblos, no existen unos más cultos que otros, sino momentos diferentes de distintos procesos de formación. Entenderlo así significa acabar con los complejos de superioridad e inferioridad cultural.

Es misión de la educación la defensa y potenciación de la identidad cultural de cada pueblo como sistema diferencial de valores y como particular aportación a la cultura universal, eliminando las relaciones de dominación de unas culturas sobre otras. La educación ha de desarrollar la capacidad crítica para la recepción de los elementos positivos y rechazar los negativos de la cultura de los demás pueblos.

Como sea que la enseñanza ha de vincular al ser humano con su medio y siendo el Estado Español un conjunto de culturas nacionales, aquélla ha de fomentar el respeto a la existencia, integridad y desarrollo de cada una de ellas.

En el proceso de aprendizaje, es necesario partir de lo concreto para llegar a lo general, de la propia experiencia para llegar a la colectividad, arriagar a la persona con su entorno. Esto significa:

- Que en su historia el niño parte de su localización temporal, que en su inicio no llega más allá de ayer y de mañana, continúa con los hechos que jalonan su propia vida y luego la de su pueblo, para terminar con la de los demás pueblos con los que conforman la historia universal de la humanidad. Saltarse cualquiera de estos pasos, falsificarlos o trastocarlos para responder a intereses ajenos a los del individuo, es lo mismo

que construir un rompecabezas con la falta de piezas fundamentales o en lugares que no les corresponden.

- Que en lo geográfico hay que partir de la localización espacial en la que se encuentra la persona. Cualquier falsificación que dificulte la plena localización geográfica, es pues, una mentira que tiene como resultado la imposición de la desorientación y la inseguridad propias del colonizado.
- Que el hombre en la naturaleza, de la que forma parte, ha de romper con la relación establecida hasta ahora sobre ella, relación de dominación, para sustituirla por relaciones de reciprocidad.
- Que en lo humano y social, se parte de las relaciones que establece con sus padres o seres queridos más cercanos, para ir ampliando su marco a medida que se crean nuevos lazos afectivos que culminan con la solidaridad de los hombres entre sí, con la naturaleza y el entorno.

La autonomía de pensamiento y de expresión, así como la libertad afectiva son importantes para la educación integral de la persona y para la creación de una condición, que le posibilite hacer una aportación al bagaje cultural de la colectividad.

La solidaridad y la reciprocidad entre los hombres y de éstos con la naturaleza, es indisoluble en una formación integral.

La educación como uno de los mecanismos de desarrollo de la identidad cultural es patrimonio de toda la colectividad, tanto en la participación de su organización como en el disfrute de sus beneficios.

En consecuencia, no basta el dominio de la lectura, la escritura y las cuatro reglas fundamentales, para considerar a una persona como alfabetizada. Es parte integrante de la alfabetización la formación en torno a la identidad cultural, de tal manera que la persona se encuentre en condiciones de hacer su aporte a la misma.

### **Una escuela que ayude al niño a afirmar sus opciones a partir de lo vivido**

La educación no es adoctrinamiento, por tanto, enseñar religión debe desaparecer como tal. La ética no tiene sentido como asignatura sino, en todo caso, como una práctica convivencial realizada en la acción a través de la organización de la clase, de la participación en la gestión del centro y abierta a los conflictos presentes en el medio y realizada en el análisis de esta acción.

De forma transitoria se aceptaría en la educación media la existencia de un tiempo, en el que sin una programación obligatoria ni estricta y sin calificaciones, se traten con libertad los problemas que preocupan a los alumnos/as.

### **Educar para la paz**

La sensibilización ante la amenaza de una supuesta confrontación nuclear y la precariedad que ofrece el complejo y terrible entramado de la disuasión como fórmula de paz posibilitan iniciar un proceso de introducción en la escuela de la paz como valor ético.

Sin embargo, esta intención puede quedar distorsionada y convertir el tema paz en un dilatado ejercicio de la desesperanza. He aquí algunas observaciones sobre nuestro quehacer.

- Dificultad de comprensión del concepto paz como valor ético más amplio, rico y positivo que el simple enunciado de ausencia de guerra.
- Sugestión, impulsada por los medios de comunicación social, que ejerce la exquisita tecnología de guerra y las formas violentas de comportamiento sobre los niños y jóvenes.

- Valoración peyorativa de paz, pacifismo, etc., que se intuye como algo pasivo, luego quizás “femenino”.
- Un justificado pesimismo ante las propias expectativas personales y la condición humana en general que se traduce en afirmaciones como “la humanidad ha prosperado gracias a la guerra”, “ésta es algo inherente al hombre”, etc., de manera que el entrañable ideal de la paz concebida para ser perpetua queda descalificado.
- Una cotidianeidad escolar en la que no son habituales formas de relación, tanto entre alumnos/as como entre profesores/as, basadas en el respeto, la cooperación y la solidaridad.
- Escasa conciencia por parte del profesorado y de la Administración educativa de las propias responsabilidades y de la gran importancia de esta temática.

A través de nuestra pequeña experiencia resulta posible esbozar algunas pautas de trabajo:

- Es preciso acercarse a un modelo de escuela como el diseñado, en el que cada estudiante pueda solventar sus conflictos mediante prácticas no violentas tales como el debate instituido, el diálogo, el trabajo en equipo, la ayuda mutua, etc.
- Desarrollar el potencial creador y solidario del alumno/a.
- Establecer un tiempo específico dentro del horario escolar que permita la utilización de una metodología interdisciplinar que combine la teoría con la práctica así como la programación de diversas actividades.
- Profundizar en el estudio teórico de la paz procurando eludir visiones moralistas. Conceder la importancia precisa a organismos como la UNESCO, ONU, objeción de conciencia, movimientos pacifistas, medios de comunicación de masas, etc. Dar a entender que la instauración de la paz es un largo **proceso** que afecta a TODA la humanidad.

El conjunto de estas observaciones quizás permita abrigar una práctica educativa no estigmatizada ya por el vocablo paz sino que esa persona, que procede suavemente de la escuela, devenga con actitudes éticas antes de políticas o de gobernabilidad.

## UNA ESCUELA PARA TODOS

### **Una escuela que respete la individualidad de cada niño e integre a los llamados diferentes**

Cada niño tiene necesidades relativas al propio desarrollo y aspira definir en cada momento las conductas que las satisfacen. Estas necesidades son múltiples y la escuela no es un marco capaz de acogerlas. La escuela actual sistematiza la reducción de las dimensiones personales manteniendo y potenciando las que reproducen un modelo social determinado y prepotente.

Todo el potencial que presupone un niño como proceso constante no es tenido en cuenta por una escuela que parte de una concepción mutilada y parcelaria y viene a ser la antítesis de lo que en realidad debiera ser; un medio donde el niño se desarrolla globalmente, donde puede esbozar la definición de su propia identidad atendiendo a la multiplicidad de posibilidades que su realidad presenta.

En una sociedad que busca como resultado de la educación unos valores que sirvan al sistema económico dominante y en la que se educa en la competencia, tales actitudes crean en las personas sentimientos de rechazo, fracaso y frustración.

Proponemos que los planes y objetivos educativos se orienten a conseguir:

- Que el niño/a sea tenido en cuenta como realidad individual.

- Que el niño/a conozca y acepte su propia identidad y desarrolle sus posibilidades al máximo.
- Que sea capaz de utilizar las mencionadas posibilidades ante distintas situaciones cada vez más rápidamente cambiantes, para adaptarse a las realidades que le toca vivir.

Defendemos una educación integral (una educación de todos los aspectos y potencialidades de la persona). No tiene sentido una escuela centrada únicamente en los conocimientos o la ciencia. La actividad educativa ha de abordar igualmente el desarrollo armónico, el equilibrio afectivo, la adquisición de valores o de hábitos, etc.

Al menos entre los 0 y los 16 años estamos ante una educación básica y todas las etapas educativas tienen una importancia específica y decisiva para el desarrollo final del individuo. Cada una tiene sentido en sí misma y no en función de la que le sigue.

Cada alumno no es un personaje individual que, además, está en evolución. La escuela ha de organizarse partiendo de las etapas y períodos por los que el niño/a pasa; a la vez debe respetar ritmos de maduración diferentes. Reconocer las diferencias no significa renunciar al logro de unos objetivos comunes. La escuela trabaja con mecanismos diferenciados para que al final del período 0-16, todos alcancen una "educación básica" similar (o equivalente).

La educación no es posible sin partir de la realidad que el niño trae a la escuela. Sólo es posible evitar el conflicto si la escuela asume el medio habitual del niño, conectando con su entorno cotidiano.

La educación en la escuela no es un simple proceso individual. Cada alumno es miembro de un grupo y éste interviene de forma clave en el hecho educativo.

Una escuela que reconoce la diferencia, la pluriformidad de los ritmos, no debe estructurarse de forma que agudice y consagre la marginación de los más desfavorecidos (aulas especiales cerradas, agrupación por niveles, etc.), sino destinar sus recursos a hacer posible una educación a partir de realidades diferentes.

Para conseguir estos objetivos se consideran urgentes, entre otras muchas, las siguientes medidas:

- La elaboración de una nueva LEY DE EDUCACION BASICA, que proporcione las grandes orientaciones educativas desde 0 a 16 AÑOS. Dicha ley ha de superar las contradicciones de los actuales ciclos, la infravaloración existente respecto a algunas enseñanzas (Escuelas Infantiles, F.P., etc.); pero, sobre todo, ha de posibilitar la revisión del concepto educación básica y su universalización en este conjunto de años, como educación integral, al alcance de todos, adaptada a la realidad individual y social, determinante para el propio desarrollo.
- Avanzar en la consideración, como un único "cuerpo" de EDUCADORES, de todos los que intervienen en la enseñanza de 0 a 16, de forma que sea posible —salvando los matices organizativos que sean necesarios la actuación coherente y continuada, en la línea de lo espuesto anteriormente. Se evitaría así el recurrir y cargar el fracaso sobre el nivel escolar anterior.
- La pregunta sobre las soluciones al "fracaso escolar" debe reconvertirse en esta otra: ¿cómo hacer de la escuela una institución para todos? La actividad básica para iniciar esta transformación es la OBSERVACION SISTEMATICA, que permite el conocimiento de la idiosincracia y la evolución de cada niño, el descubrimiento del medio en el que habitualmente se mueve, la consideración de las nuevas exigencias que le plantea la sociedad.

Finalmente debemos llamar la atención sobre la llamada "educación compensatoria". Cuando hablamos de una escuela compensadora de las desigualdades, nos referimos a la función de la educación escolar como reequilibradora de las diferencias de estimulación que, según el contexto social, tiene el niño/a. El actual decreto sobre el tema debe reorientarse para posibilitar que los recursos añadidos que proporciona sean integrados totalmente

en el equipo educativo, imposibilitando su uso directo y exclusivo con los núcleos de alumnos ya desfavorecidos y marginados.

### **Una Escuela que compense la desigualdad femenina**

La escuela refleja y reproduce esquemas de la sociedad patriarcal y que este problema no se resuelve con exigir la coeducación, especialmente si es entendida como educación mixta, es decir en una escuela en que niños y niñas reciban juntos la misma educación.

Queremos recordar a los M.R.P. que el problema del SEXISMO ya fue planteado en diversos momentos y lugares. Fue comprendido, aceptado, pero no ha sido objeto de posteriores consideraciones, estando actualmente el tema en "hibernación".

Así sometemos a la reflexión de todos los hombres y mujeres de los M.R.P. los siguientes puntos:

- Eliminar de leyes y libros de texto cualquier rasgo de sexismo todavía existente.
- Sensibilizar a maestros y maestras de la magnitud del problema, e inducirles a un cambio de actitudes frente a la niña y al niño, posibilitando una igualdad real.
- Conseguir cauces para compensar y apoyar a la niña, dada su actual situación de inferioridad.
- Impartir en las áreas de pretecnología aquellas materias que preparan para la vida, y esto para ambos sexos tanto las consideradas masculinas tradicionalmente como las femeninas.
- Introducir en los libros de Historia, Filosofía, Literatura, las aportaciones de la mujer mujer al curso de la cultura, actualmente olvidadas.
- En los libros de ciencias, introducir la información sexual no limitada a la reproducción, teniendo en cuenta que el tema de la sexualidad no solamente se vea desde el punto de vista masculino.
- Afirmamos el derecho de los hombres a acceder a los puestos de maestros de preescolar.

## **UNA ESCUELA HECHA POR TODOS**

### **A propósito de la función del maestro frente al grupo clase**

Independientemente de que el maestro sea consciente de ello, el grupo clase es una realidad que constituye el marco inmediato del desarrollo personal y, precisamente por eso puede facilitar, inhibir u obstruirlo.

Puede hablarse, entre otros, de los siguientes campos de interacción:

- El afectivo: en el que aparecen los conflictos de aceptación.
- El del poder: que aparece bajo diversas formas de influencia, autoridad, jerarquización.
- El de la organización: en el que se establece la dialéctica del rol informal y la función atribuida.
- El de la acción: que cubre el vasto campo de las realizaciones del grupo y en el que la acción en un sentido amplio deviene trabajo en la medida en que se elabora su intencionalidad.
- El de las valoraciones: el ámbito de la palabra y del análisis, donde es posible que el grupo edifique sus propias opciones.

La acción del maestro frente a esta dimensión de la realidad, puede articularse en torno a tres ejes:

- A. La elaboración de un proyecto y su posterior puesta a disposición del grupo a fin de que éste se lo apropie.
- B. La regulación de los conflictos.
- C. La instauración de la comunicación del intercambio de persona a persona en base a lo que cada uno es y evitando el enmascaramiento personal tras los roles adjudicados.

Estos ejes de actuación convergen en la búsqueda de un doble resultado: por una parte la realización personal de cada miembro del grupo —y la satisfacción que se obtiene de ello— y por otra, la consecución de aquellas finalidades que el grupo hace suyas.

La continuidad en el tratamiento de un grupo-clase a lo largo de su historia, requiere un claustro constituido en equipo de trabajo y dotado de un proyecto propio. Lo que implica modificaciones sustanciales de los mecanismos de provisión de plazas. Asimismo el tratamiento de la problemática de los grupos-clase se puede llevar a cabo más allá de ciertas condiciones cuantitativas que afectan a: número de alumnos/aula, número de profesores/grupo, número de alumnos o grupos/centro.

## LA TRANSFORMACION DE LA ESCUELA

Conviene, antes de entrar en el tema de los límites o de la alternativa de la Renovación Educativa, pararnos un poco a delimitar o, si se quiere, a llenar de contenido dicho término.

Así, lo primero que nos parece interesante reseñar es que la transformación educativa no es un paso mecánico, estático, de una época negativa A a otra positiva B, de la antigüedad a la modernidad, sino que la transformación educativa ha de entenderse como un proceso permanente y múltiple, un proceso continuado de transformaciones variadas y distintas.

¿Qué tipo de transformaciones?

Existe, en este sentido, un amplio consenso en no hablar de transformaciones en sentido estrecho: cambio de técnicas didácticas, sino referirnos a un proyecto más amplio y a la vez profundo: la transformación de los roles educativos.

Este enunciado hace referencia a la necesidad de superar la actual tendencia hacia el didactismo, hacia el cursillo que reproduce la misma relación jerárquica de la escuela; el que sabe y los que no saben, el que da y los que reciben, por entender que así se pierde de vista la perspectiva de ruptura con la escuela, y el didactismo se convierte en un fin en sí mismo.

La transformación educativa es mucho más amplia: transformación de actitudes y de roles, transformaciones legislativas (en este sentido se debería ver la legislación no sólo como reflejo de lo ya conseguido, sino como acicate y motor de la transformación), transformaciones, en fin que en muchos casos están en relación directa con la transformación social sin que esto deba entenderse de forma mecánica, ni con el optimismo pedagógico que cree poder transformar desde el aula la sociedad, ni el determinismo social que cree que el cambio socioeconómico produce efectos inmediatos en el aula. El proceso ha de ser dialéctico y es dentro de este proceso donde la profesionalidad y la renovación didáctica tiene un lugar como parte del compromiso por la transformación social y cultural.

## PROBLEMAS DE LA TRANSFORMACION EDUCATIVA

La transformación educativa, así entendida, choca con distintos obstáculos tanto internos como externos, que, a efectos operativos, hemos subdividido en tres apartados:

- A. Problemas estructurales (de carácter socioeconómico y político).
- B. Problemas institucionales (la escuela como institución).
- C. Problemas de relaciones individuales.

### **A. Problemas estructurales**

Aunque estos problemas escapan muchas veces a nuestras posibilidades de actuación es conveniente esbozarlos para encuadrar nuestra práctica transformadora.

En primer lugar se ha constatado la insuficiente relación medio-escuela. Al menos en tres sentidos: **Uno**, la necesidad de que la escuela se acerque al medio, se adapte a las realidades concretas y específicas que componen su entorno.

**Dos**, superando el desfase actual escuela-vida, introduciendo las nuevas realidades sociales y tecnológicas de una sociedad en cambio permanente (educación para el ocio, para los medios audiovisuales, para la telemática, etc.).

**Tres**, posibilitando al alumno una actitud crítica frente al medio y los medios de comunicación que influyen negativamente al reproducir valores e ideologías sociales no acordes con nuestros ideales de escuela pública (competitividad, machismo, belicismo, consumismo, etc.).

En segundo lugar se ha considerado la incidencia de la crisis económica, en un doble aspecto: por un lado la reducción del gasto público dedicado a educación, mientras que observamos con preocupación como se dedica cada vez más dinero a proyectos belicistas.

Por otro lado la crisis económica y sus efectos contribuyen a una supervaloración de los títulos académicos y la elevación consiguiente de la selectividad y de los filtros posibilitando en nuestros alumnos actitudes nihilistas y de pasividad social así como otras competitivas e insolidarias.

En tercer lugar se señala la existencia de un marco administrativo-legal que condiciona negativamente la escuela. Así queremos destacar la necesidad de la descentralización entendida en un doble aspecto: el estrictamente administrativo y el proyecto alternativo de valores que contribuye a profundizar en la democracia renovando los métodos educativos y potenciando la participación y el debate.

### **B. Problemas institucionales**

Sin entrar muy a fondo en este tipo de problemas que son tema de trabajo de otras comisiones creemos conveniente destacar:

Por un lado, el excesivo número de alumnos por aula, y por otro, la falta de medios y recursos o su deficiente utilización. No nos referimos sólo a los medios materiales sino también a la ayuda multidisciplinar.

Las graves deficiencias en la preparación inicial del profesorado y la ausencia de un sistema coherente del reciclaje y por tanto la falta de una metodología adecuada.

La provisionalidad del trabajo docente y la inestabilidad de sus claustros, es decir la ausencia en definitiva de auténticos equipos pedagógicos y al mismo tiempo el desarraigo cultural y la desconexión con el medio que produce la movilidad de plantillas.

Los problemas de gestión y participación democrática en el gobierno del centro con particular atención a las contradicciones que genera la participación de los padres, complementada con la resistencia de la actual inspección a los esfuerzos de renovación.

Los límites que fijan unos programas excesivamente determinados que dificultan la relación escuela-entorno y el trabajo creativo a partir de los intereses y necesidades del alumno.

Las actuales condiciones laborales y la escasez de horas de programación dificultan la renovación así como los hábitos rutinarios de trabajo que fomenta el puesto vitalicio ante la ausencia de estímulos y controles democráticos.

### C. Problemas individuales de relación maestro-alumno

Cualquier proyecto de cambio educativo debe culminar en el cambio de actitudes individuales de la relación entre educadores y educandos partiendo del principio del más absoluto respeto al niño.

En términos generales se puede explicar las actitudes antilibertadoras que adopta el maestro en razón de tres causas:

- a) La relación transferencial por la que el niño transfiere al maestro su necesidad de afecto creando relaciones de dependencia.
- b) Por el autoritarismo entendido como miedo a la libertad (intentos de identificar al alumno con el maestro como forma de evasión de la soledad).
- c) Y el conformismo, la adaptación servil a los dictados institucionales y sociales.

Es evidente que estas actitudes arraigadas muchas veces en la personalidad del educador son difíciles de cambiar y mucho más si no se cuenta con su concurso voluntario.

## ALTERNATIVAS

Frente a estos problemas y en el mismo orden que el apartado anterior, hemos visto necesario:

### A. Dotar al trabajo educativo de nuevos valores alternativos

El **Laicismo** entendido como pluralismo y respeto democrático a todas las ideologías, por lo que creemos necesario eliminar el curriculum tanto la religión como la ética, sin negar el derecho a que sean impartidas en los centros religiosos o de catequesis. No obstante denunciarnos que en la actualidad el alumno no tiene capacidad para elegir si acude o no a la clase de religión y si siguen permitiendo los libros confesionales de claro carácter anti-constitucional. Asimismo proponemos eliminar del resto de libros las referencias religiosas innecesarias, eliminando también los símbolos y nomenclaturas religiosas de las escuelas, así como evitar que se utilicen a los niños en cuestionamientos, permitiendo la profundización de material didáctico para una celebración laica de la semana santa, la navidad, etc.

La **Coeducación** entendida no sólo como enseñanza mixta, sino como una educación no sexista, para la que proponemos:

- Eliminar de los libros de texto toda referencia a estructuras tradicionales, o aquéllas que no presenten variedad de opciones sexuales, morales, familiares, etc.
- Introducir la historia del movimiento feminista en el área de sociales.
- Igualar las enseñanzas de la pretecnología, trabajos manuales, hogar, educación física, etc.
- Introducir la educación sexual, teniendo en cuenta las diferentes edades, potenciando la expresión de emociones y la necesidad del placer como algo positivo para los sexos.
- Fomentar el acceso de hombres al preescolar para que los niños adquieran otra imagen de la figura masculina.
- Convertir todos los centros, mantenidos con fondos públicos, en mixtos.
- Penalizar cualquier tipo de discriminación (madres solteras, homosexualidad...).

- Igualar los beneficios de la seguridad social, ayuda familiar, etc.

El **Pacifismo** educando a los niños en la no violencia y fomentando actitudes de solidaridad y colaboración, de convivencia democrática y erradicando cualquier programa belicista o de conocimiento acrítico y propagandístico de lo militar o de su industria bélica.

Relacionamos además este tema con la urgente necesidad de salvar el Planeta, desarrollando también una conciencia ecológica que conozca y combata los peligros de destrucción del medio ambiente. Por lo que se vuelve a insistir en la necesidad de que se reduzcan los gastos militares y se aumenten notablemente los de educación y cultura, si se quiere de verdad profundizar en la transformación social.

## **B. Enraizar críticamente la escuela en su medio**

Lo que exige una verdadera voluntad y un proyecto de descentralización administrativa que vaya más allá de la comarca o el ayuntamiento y posibilite un mayor campo de competencias a los consejos escolares de centro permitiendo su coordinación.

En cualquier caso se hace imprescindible una Ley de Régimen Local que dote de competencias en el terreno educativo a los municipios. Esta descentralización debe ir complementada con un esfuerzo inverso: el de lograr que la escuela incida en el medio, en el más cercano mediante la investigación y divulgación de los resultados; en el más lejano (más media e imagen que transmite del niño) buscando los mecanismos que permitan el acceso del niño a esos medios, de manera que dejen de ser unidireccionales. Esta reivindicación es un derecho inalienable en el camino de la profundización de la democracia. Al mismo tiempo, tenemos que posibilitar el acceso de todos a la Ciencia y a los medios de comunicación.

## **C. Renovar la escuela**

En la perspectiva de una mayor atención a la educación por parte de los poderes públicos se propone:

La reducción del número de alumnos por unidad, teniendo en cuenta tres criterios:

- La integración del niño discapacitado que debe ser ya una realidad, tiene que suponer clases más reducidas.
- La cifra no puede ser la misma en zonas rurales o culturalmente deprimidas (ZAE).
- Hay que considerar también el espacio, el del número de metros cuadrados por niño. En este mismo sentido es importante tender a una adecuación arquitectónica a las necesidades de la nueva Educación, así como garantizar la seguridad del inmueble.

El aumento del profesorado de apoyo y la dotación adecuada de personal no docente (administrativos) para liberar al profesorado de tareas burocráticas y permitirle una mayor dedicación y racionalización de su jornada escolar y la mejor atención a niños con dificultades.

La puesta en práctica del Cuerpo Unico de Profesores.

El desarrollo de la investigación y experimentación educativa a partir del propio Centro, tomando como base el mismo proceso de descentralización. Proponemos la elaboración de los programas desde los propios centros, ligándolos a las necesidades e intereses de cada comunidad y a los trabajos de investigación y reciclaje del profesorado. De esta manera perdería su función el libro de texto, que debe ser sustituido por los materiales de trabajo elaborados por equipos pedagógicos o M.R.P. En cualquier caso los programas no deben ser obligatorios, sino orientativos, entendiéndose que los actuales presentan unos contenidos excesivamente tecnicistas. Asimismo el currículum deberá elaborarse de forma globalizada.

Posibilitar el reciclaje del profesorado aprovechando las infraestructuras actuales para

facilitar cursillos e intercambios en el extranjero, actividades multidisciplinarias, reducción de la jornada en la perspectiva de conseguir el año sabático.

Acabar con la doble titulación en E.G.B., al mismo tiempo que ampliamos la escolaridad obligatoria a Preescolar y hasta los 16 años.

Transformar radicalmente el actual sistema de Inspección, de manera que cumpla una doble función: la de impulsar la renovación educativa, dotándola de medios suficientes, y una segunda, secundaria, de control administrativo.

Fomentar la sensibilización acerca de la realidad lingüística plural del estado. Al mismo tiempo se solicita que el Gobierno Central no fije las horas de dedicación, ni los criterios de adquisición de las lenguas, sino que en todo caso fije unos mínimos.

Sustituir las notas por informes.

#### **D. Crear una dinámica de aula participativa**

Partiendo de la vida, intereses y valores de nuestros alumnos, para convertirlos en el sujeto de la educación, estimulando la relación grupal.

Promoviendo un trabajo activo, experimental y creativo.

Teniendo en cuenta los distintos momentos de maduración psicológica.

Potenciando la Asamblea como cauce de expresión y mecanismo de regulación de los conflictos de intereses entre los alumnos.

### **POR UNA LEGISLACION QUE FAVOREZCA LA ESCUELA PUBLICA**

Parte fundamental de la transformación educativa es la creación de un marco legal que favorezca y potencie la Escuela Pública. Con estos objetivos se ha valorado el proyecto de LODE y se ha llegado a las siguientes conclusiones:

Expresamos nuestra disconformidad con el proceso de elaboración y discusión del Proyecto de Ley en el que las propuestas de las Asociaciones de Padres, Sindicatos, y M.R.P. han estado casi ignoradas y en cambio se ha cedido a las presiones ejercidas por la jerarquía eclesiástica y la patronal del sector privado.

La LODE nos parece insuficiente y tiene elementos que pueden ser regresivos y dificultan el camino hacia la escuela pública.

Creemos necesario que en la Ley se recoja la obligatoriedad y gratuidad del reciclaje del profesorado organizado por la Administración.

Dentro de este campo solicitamos que el art. 14 incluya en los requisitos mínimos para la reacción de Centros docentes aquellos criterios que sobre número de alumnos, instalaciones, servicios de apoyo, etc., hemos reivindicado los M.R.P.; así como que se amplíe, profundice y flexibilice la optatividad y autonomía que se confiere a los centros en el art. 15, en relación con el currículum.

Consideramos que el Consejo del Estado es criticable al menos por tres aspectos: en cuanto a su composición, su operatividad y por su falta de articulación con los consejos de ámbito territorial inferior.

En lo que se refiere a la planificación se manifiesta el redical rechazo a las implicaciones que se siguen de los art. 28 y 49.4 al considerar que así se consolida la existencia de los centros concertados, que una política educativa no progresista mantendría la subsidiaridad del Estado con respecto a la red privada, que sale reforzadas sin que al mismo tiempo se articulen posibilidades de integración en la red pública de aquellos centros privados que los deseen y cumplan determinadas condiciones.

Sobre los centros concertados se mantiene la posición de caminar hacia su extinción.

Si se siguen subvencionando actualmente se debe dejar bien claro que es con carácter provisional, y sólo a aquellos centros que se comprometan con ir hacia su integración en la escuela pública. En estos casos se establecerán los mecanismos adecuados de control social de la gestión administrativa y económica.

En el tema de la gestión democrática, a pesar de algunos avances, se critica la persistencia de la figura del Director con atribuciones que limitan las del propio Consejo Escolar. Se señala como particularmente negativo el que se le conceda la jefatura del centro y la capacidad de nombrar equipos directivos, por entender que esto supone un freno a la capacidad de autoorganización de los centros y a la búsqueda de modelos adecuados a las distintas realidades y situaciones (por ejemplo la escuela rural).

El proyecto de ley establece la intervención de las CC.AA. pero al mismo tiempo, atribuye al Estado competencias muy importantes que en ciertos momentos pueden condicionar la enseñanza en cada zona del Estado. Si al Estado le corresponde la programación, la coordinación y la ordenación del sistema educativo, la aprobación de los contenidos básicos y la regulación para la obtención de títulos, la alta inspección, etc., no podremos decir que esta ley amplíe las competencias de las CC.AA., sino que mantiene la misma estructura de delegación periférica administrativa.

Señalamos la contradicción que se da ante la proclamación de la libertad de cátedra. Por una parte el art. 18 habla de neutralidad ideológica, y por otra el art. 22 establece el carácter propio de los centros concertados.

Creemos que una educación para la libertad y la democracia no debe tener ninguno de estos límites, sino que ha de reconocer el pluralismo ideológico de los docentes y discentes, y en cualquier caso, no aceptamos que existan diferencias de modelos de gestión entre los centros sostenidos con fondos públicos. Asimismo creemos que es importante fomentar la pluralidad y el trabajo en equipo de la comunidad escolar.

Se solicita que la ley recoja la ampliación de la escolaridad en preescolar y hasta los 16 años, rechazando así la adicional V y se articule legalmente la potenciación de los centros donde se integren todos los niveles educativos.

## **ESCUELA Y LENGUAS**

### **PLANTEAMIENTO GENERAL**

El Estado Español es un estado plurilingüe. El reconocimiento legal y social de cada una de las lenguas que lo configuran es un derecho ineludible para conseguir un Estado realmente plural y democrático.

De acuerdo con este planteamiento proponemos las siguientes consideraciones respecto al tratamiento de la lengua en la escuela:

#### **En cada nacionalidad la lengua y los contenidos de la enseñanza deben ser los suyos propios**

La escuela es uno de los instrumentos básicos de nivelación e inserción social, y por lo tanto debe responder a las distintas realidades de los alumnos a los que acoge, sea cual sea su procedencia social, cultural o lingüística, para integrarlos en la nacionalidad en la que viven.

Consideramos un error la discriminación entre escuelas catalana, vasca, gallega... y escuela castellana.

Cada nacionalidad debe tener una alternativa única de escuela: su propia escuela, evitando de este modo cualquier discriminación o marginación por razones de lengua o de cultura.

Hablamos de la escuela única en cuanto a lengua y contenidos normalizados, pero consideramos que deben existir variantes en cuanto a planificación y metodología. Es evidente que los modelos lingüísticos serán distintos en cada nacionalidad, en cada escuela e incluso en cada clase, puesto que deben poder atender y ajustarse a las distintas realidades. Pero siempre se debe ir caminando hacia la escuela propia como único objetivo.

En este campo, deben potenciarse todas las experiencias e investigaciones que se realicen y extender los resultados.

### **Necesidad del mantenimiento de la unidad cultural según el área lingüística, junto con la reconstrucción nacional**

Consideramos que el mantener la unidad cultural dentro de cada realidad nacional del Estado Español, es algo imprescindible para la supervivencia de cada una de las lenguas respectivas. Cualquier intento de desmembración es un atentado directo a la desaparición de la lengua propia de cada una de las nacionalidades del Estado Español. Los límites fronterizos representan un obstáculo más de la unidad cultural.

La unidad cultural comporta, asimismo, contemplar la lengua con una única normativa para la lengua escrita y variedad de realizaciones para la lengua oral. Se deben respetar las variedades de la lengua hablada y hallar los recursos pedagógicos que permitan relacionar la lengua oral —plura— con la lengua escrita —única—.

Todo ello se concreta:

**En Galicia.** Actualmente existen problemas respecto a la normativa. Históricamente Galicia ha sufrido siglos de castellanización con la consiguiente desmembración del área lingüística. Recuperar hoy el gallego como una variedad del galego-portugués, en normativa, literatura, cultura, etc., es un objetivo importante.

**En los Países Catalans.** Se ha sufrido también el problema de la desmembración lingüística. En el País Valencià y en Les Illes se intenta establecer normativas distintas a las de la propia lengua, el catalán. Nosotros reafirmamos la unidad lingüística de este área y rechazamos cualquier intento de desmembración. Vemos asimismo positivamente la recuperación de la lengua aranesa.

**En Euskadi.** Actualmente la normativa lingüística está unificada; queda pendiente la reconstrucción nacional, puesto que Navarra ha quedado al margen del marco autonómico.

**En Asturias.** Se ha iniciado también un proceso de normalización de la propia lengua.

### **El trabajo de normalización no puede hacerse únicamente desde la escuela**

Únicamente es posible reconstruir la identidad propia de cada nacionalidad, dentro de un marco socio-cultural propio. La realidad de nuestra sociedad exige unas medidas decididas de normalización de los medios de comunicación (prensa, TV, radio) y de todo el marco social. El niño debe poder captar la necesidad del conocimiento y uso para la comunicación, de la lengua propia de la nacionalidad en la que vive.

### **Sensibilización hacia el respeto a todas las lenguas del Estado**

Vemos la necesidad de crear, desde cada nacionalidad del Estado Español, un clima de sensibilización hacia todas las lenguas que se hablen. Una sensibilidad que no se reduzca al respeto, sino que vaya dirigida a obtener la posibilidad real de aprender las distintas lenguas

en el caso de cambio de residencia y disponibilidad de aprender la lengua propia del lugar donde se habita. Es importante fomentar este clima principalmente en zonas de habla castellana, en las que no se vive ni conoce el problema de la discriminación lingüística.

Creemos que sería muy positiva la creación de cátedras de las distintas lenguas del Estado en todas las Universidades de España.

### **Reciclaje del profesorado**

El reciclaje a nivel lingüístico y cultural es hoy por hoy necesario, debido a la situación anómala que hemos vivido durante muchos años. Dicho reciclaje debe ser obligatorio, pero realizado a través de propuestas motivadoras que favorezcan la participación, la comprensión y la estimación del idioma y de la cultura.

El reciclaje no debe ir únicamente dirigido a los profesores de lengua, sino a todos los profesores, con el fin de conseguir una auténtica recuperación de la identidad de cada nacionalidad. Queremos hacer especial mención a la necesidad de reciclaje de los inspectores.

Es necesario garantizar y exigir el ejercicio profesional de un maestro reciclado en lengua y contenidos propios de la nacionalidad; lo contrario sería no emplear correctamente los fondos públicos.

Se valora como necesario un presupuesto y una organización para el reciclaje, de manera que entre en el horario laboral de los maestros y profesores. No nos parece correcto que el coste recaiga sobre el voluntarismo de los profesionales. Respecto a la organización concreta, existen diversas posibilidades, válidas todas ellas, y creemos que es positivo que se potencien distintas experiencias e investigaciones, dando publicidad a sus resultados.

Se debe revisar periódicamente la planificación, organización y presupuestos del reciclaje, y adecuarlo a las diferentes realidades, siempre cambiantes.

Consideramos imprescindible una planificación y reestructuración del actual reciclaje, puesto que no cumple las funciones que debería. En la mayoría de los casos se convierte en una simple obtención de título que no sirve más que para el currículum personal.

En cuanto a los futuros maestros se refiere, reclamamos la responsabilidad ineludible de las Escuelas Universitarias en el sentido de formarlos con el fin de que ejerzan dignamente su profesión en la lengua y contenidos propios de su nacionalidad. Consideramos absolutamente necesario que los maestros terminen su carrera completamente reciclados.

### **Las escuelas autóctonas y la renovación pedagógica**

En la historia de los últimos veinte años hemos visto cómo la escuela autóctona y renovadora ha sido posible en las diversas nacionalidades a partir de muchos esfuerzos de maestros y padres en el marco de la iniciativa privada. El futuro próximo debe ser la integración de dichas escuelas en la red pública, aunando los esfuerzos que se están realizando también en el marco de la escuela oficial para llegar a la consecución de la ESCUELA PÚBLICA PROPIA DE CADA NACIONALIDAD.

La renovación pedagógica tiene en cuenta el enraizamiento de la escuela en el medio, y este principio implica forzosamente el planteamiento de la recuperación lingüística y cultural del medio donde se halla la escuela.

La renovación pedagógica exige, asimismo, tener en cuenta la escolarización de 0 a 6 años. Son edades no obligatorias en la enseñanza, pero todos sabemos que son una fuente de discriminación y selectividad posteriores. Es imprescindible también en estas edades, un planteamiento serio para el tratamiento de la lengua y la cultura autóctonas.

## **Metodología y medios didácticos**

Las metodologías deben estar en función de la consecución del objetivo último de construcción de la escuela propia de cada nacionalidad. Cada una de las metodologías debe responder a la composición cultural y lingüística del grupo de alumnos al cual va a ser aplicada. En todos los casos consideramos fundamental el trabajo sistémico oral que se debe hacer desde la Escuela Infantil y el parbulario y el apoyo especial de profesorado en aquellas escuelas en las que la composición lingüística de los alumnos reclama una atención especial.

Cualquier metodología debe prever la normalización de lengua y contenidos en la escuela y posibilitar, a través del folklore, las fiestas populares, salidas y excursiones y actividades complementarias, la vivencia de la cultura del país.

Asimismo la metodología debe tener en cuenta a todos los sectores implicados en la escuela:

- a) niños, conociendo su realidad concreta;
- b) maestros, creando un equipo pedagógico coherente;
- c) padres, informándoles y creando actitudes positivas con respecto a la tarea que la escuela lleva a cabo;
- d) PND, creando actitud de colaboración con la escuela;
- e) sociedad, reclamando la normalización del entorno social.

Constatamos insuficiente y aún a veces ausencia de medios didácticos adecuados para llevar a cabo la normalización. Falta asimismo, un conocimiento más profundo de la lingüística aplicada y, consiguientemente, una preparación más sólida de los profesores de reciclaje. Es necesario potenciar la creación de Departamentos de lingüística aplicada y promover investigaciones en este campo.

En la elaboración de métodos y recursos, debe de existir libertad de ideología, sin que la Administración ejercite ningún tipo de censura.

Finalmente, vemos necesario organizar desde los M.R.P. unas Jornadas de Normalización Lingüística, con el fin de profundizar más en este campo.

## **ALGUNOS ASPECTOS LEGISLATIVOS DEL TRATAMIENTO DE LA LENGUA EN LAS DIFERENTES REALIDADES NACIONALES**

Constantamos que la recuperación nacional que todos deseamos debe estar impulsada por una amplia movilización popular en la cual los maestros y profesores y la escuela participen con sus propios recursos. Sabemos que los postulados sobre la normalización de las diferentes lenguas preceden a la legislación, y que la legislación suele avanzar al ritmo de las presiones populares.

Las distintas legislaciones que en la actualidad regulan el tratamiento de la lengua de cada nacionalidad son insuficientes. Somos consciente de que cualquier legislación sobre la lengua responde a un planteamiento político concreto. En este sentido nos duele la poca sensibilidad que el Gobierno del Estado manifiesta hacia este tema, y vemos que los gobiernos autónomos adoptan medidas poco decididas en pro de la recuperación nacional a corto plazo.

Pasamos a continuación a analizar algunos aspectos de la legislación actual de cada nacionalidad con respecto al tratamiento de la lengua:

## **GALIZA**

En cuanto al Decreto de normativización de la lengua gallega:

La normativa que se utiliza a nivel oficial en Galiza no es satisfactoria en la medida que no respeta debidamente la tradición del idioma gallego escrito ni contempla la necesaria coordinación entre las diferentes realizaciones (o variantes) del sistema.

Esta normativa oficialista supone la ruptura con la lengua histórica, además del aislamiento de las restantes normas del área lingüística. Conduce, por ello, a una dialectización del idioma gallego y a una desorbitación del mismo de su naturaleza y propia situación normal, además de una subordinación (o sometimiento) al castellano, idioma oficial del Estado.

En cuanto a la ley de normalización de la lengua gallega:

Impide la recuperación del idioma gallego al limitar las posibilidades de su uso normal en la escuela, y especialmente al establecer una práctica del bilingüismo que obstruye el desarrollo normal de la lengua del país, situando a nuestro idioma nacional como secundario en la comunidad gallega.

En consecuencia, deben derogarse las disposiciones vigentes en Galicia en materia de normativización y normalización de la lengua gallega.

## **ASTURIAS**

Estando actualmente en Asturias en un proceso de estudio y trabajo en el campo legislativo, en lo que se refiere a la cuestión lingüística, es de interés decir una vez más que las leyes que desarrollan estas situaciones han de apoyarse en un concepto de justicia equilibradora que mantenga, ayude y extienda el uso de la lengua específica de Asturias y que nos permita superar la situación disglósica en la que estamos insertos.

El alcance de estas propuestas vendría dado por el logro inmediato de un decreto de bilingüismo que sustente el prestigio y el respeto hacia la lengua Asturiana, haciendo que pueda ser instrumento de trabajo en todas las partes de la sociedad, superando de inmediato el miedo por su empleo. Las medidas dirigidas a desarrollar este proceso en el campo escolar se apoyarán en las propuestas que año tras año se dan a conocer con carácter de conclusiones en las sesiones de las Jornadas Pedagógicas del Verano.

El empeñarse en un tratamiento adecuado del tema lingüístico en la escuela de Asturias tiene que estar muy lejos de ofertas que no recojan la dignificación real de la lengua y la efectividad pedagógica.

Pensamos que de un modo urgente hay que trabajar en estas tareas:

- a) Darle empuje, en la escuela, a la labor de reciclaje y formación del profesorado.
- b) Iniciar una política de apoyo a las producciones editoriales en asturiano.
- c) Tomar medidas apropiadas en lo que se refiere a los órganos de comunicación social, alejándose de interpretaciones raquíticas cuando no sin sentido, que relegan el empleo del bable para los temas más simples.

## **PAISOS CATALANS**

### **PAIS VALENCIA**

**“Lei d’ús i ensenyament del valencià.” Críticas y alternativas:**

Esta ley no define que la lengua del País Valencià es la misma que se habla en el Principado de Catalunya y en las Islas Baleares, es decir, la lengua catalana.

En el artículo 18 excluye a los territorios de habla castellana de la obligatoriedad de la enseñanza del catalán.

Nuestra alternativa, con el fin de no perpetuar la división lingüística y cultural del País Valencià, es que esta enseñanza sea obligatoria.

Otro aspecto que según nuestro entender debía haber sido uno de los ejes fundamentales de la ley es el reconocimiento del derecho de los niños de zonas de lengua catalana a recibir la enseñanza de dicha lengua. La escuela valenciana debe ser una escuela en catalán. Por otra parte, nos parece confuso el término empleado de "lengua habitual" cuando la denominación correcta debería ser "lengua propia".

El artículo 23, apartado 2, le da al reciclaje un carácter voluntario por parte del profesorado. Está claro, desde nuestro punto de vista, que para conseguir la normalización es que ese reciclaje tenga carácter obligatorio.

Los términos empleados para tratar la política lingüística en los medios de comunicación son de carácter ambiguo y poco operativo: "velará", "impulsará", "fomentará".

La Generalitat debería hacer uso de su potestad, para reglamentar la normalización del uso de la lengua en los medios de comunicación en los que tiene competencias.

El artículo 29 dice "propiciará la enseñanza del valenciano a sus funcionarios". Afirmamos que se debería establecer el criterio de obligatoriedad del conocimiento del catalán para todos los funcionarios de la Generalitat Valenciana.

## ILLES BALEARS

Actualmente nos regimos por el Decreto de 25 de octubre de 1979 y la O.M. de noviembre de 1979.

No tenemos todavía ley de normalización.

En cuanto al Decreto de bilingüismo:

- Debería eliminarse del Título Preliminar, la expresión "modalidades insulares de la lengua castellana", así como deberían eliminarse de todos aquellos artículos en que aparezca.

Art. 1. Apartados 3, 4 y 5. Dice que la Comisión Mixta tiene plenos poderes en materia de educación. El Estatut d'Autonomia elimina esta competencia. Es necesario replantear las "excepciones" del catalán: deberían ser mínimas.

Art. 5. La elaboración de programas y orientaciones metodológicas es una tarea atribuida a la Comisión Mixta, que no ha hecho nada en cuatro años de decreto-ley:

- No ha potenciado la realización de iniciativas.
- Ha censurado cuanto le ha parecido "catalanista", incluso material de enseñanza elaborado en Les Illes Balears.

Art. 6. Horario: Se indica que en preescolar y EGB se deben dar 3 horas aproximadamente de catalán. Ello supone la posibilidad legal de dar 1, 2 ó 3 horas. En BUP son 3 las horas obligatorias y en FP primer grado, 2.

En BUP se deben dar 4 horas obligatorias de lengua castellana, y 3 de idioma extranjero. Es decir, que el catalán tiene el mismo tratamiento que un idioma extranjero, a pesar de que el Estatut haga constar que la lengua propia de Balears es el Catalán.

Art. 7. Según este artículo, en los Boletines pone "Lengua de las Baleares", cuando debería poner "Català".

Art. 8. El Decreto no llega ni a BUP nocturno ni a COU.

Art. 9. No hay catalán en FP nocturna.

Art. 10. No potencia la enseñanza en catalán, sino que le pone barreras.

Arts. 11, 12 y 13. Titulación y adscripción del profesorado. En principio admite cualquier titulación de los PP CC pero en algunos casos debe haber unas convalidaciones absurdas.

Art. 14. Pone en manos de la inspección la correcta aplicación del decreto y, por tanto, la enseñanza del catalán.

Conclusiones generales:

El Estatut d'Autonomía, aprobado el 1 de marzo de 1983, supera y por tanto, convierte en obsoletos los Reales Decretos 2193/79 de 7 de septiembre, así como las O.M. que los desarrollan, así como también el Real Decreto de convocatoria de oposiciones a cátedra y agregaduría de Institutos de BUP y escuelas de FP.

Es necesario, pues, derogar las disposiciones legales antedichas, y sustituirlas por otras que consigan el techo máximo que concede l'Estatut en lo referente a la competencia exclusiva de la Comunidad Autónoma en materia de enseñanza de la lengua propia.

Exigimos del Parlament Balear la ley de normalización del uso del catalán que, por lo menos consiga el mismo techo y sea equiparable a la legislación de la Generalitat de Catalunya.

## CATALUNYA

En Catalunya la Renovación Pedagógica ha estado siempre unida a la lucha por conseguir una escuela catalana, tanto en lo que se refiere a la lengua como a los contenidos.

Uno de los objetivos prioritarios de los movimientos de maestros ha sido conseguir un marco legal que hiciera posible la expansión de todas las experiencias encaminadas a integrar en una misma cultura y una misma lengua a todos los niños y niñas de Catalunya.

La publicación de diversos decretos previos a la ley de normalización lingüística, si bien manifestaban una preocupación por parte de la administración, conseguía sin embargo poca altura de techo en cuanto a la recuperación de la lengua nacional.

La primera ley de Normalización lingüística se aprobó en el Parlament de Catalunya por unanimidad el 18 de abril de 1983. El 30 de agosto se publicó un decreto que regula la aplicación de la ley en el ámbito de la enseñanza no universitaria.

Valoramos como positiva la aparición de la ley y del decreto que la desarrolla y denunciamos la actitud del Gobierno Central al hacer un requerimiento sobre algunos de los artículos del decreto. Rechazamos cualquier modificación que vaya en detrimento de conseguir una escuela realmente catalana.

Citamos a continuación las lagunas y ambigüedades de la ley del decreto, que más nos preocupan:

- a) No nos parece adecuada la legislación en el caso de los alumnos que acrediten residencia temporal en Catalunya. Son casos concretos que requieren asimismo soluciones concretas. Consideramos también poco claro el término "temporal".
- b) La expresión "lengua habitual" permite distintas interpretaciones, algunas de las cuales pueden dar lugar a la consolidación de la situación lingüística actual, claramente desfavorable a la lengua propia del país.
- c) Consideramos que inclusive en el caso de aquellas escuelas que ya han programado una extensión progresiva de la lengua catalana a partir del Ciclo Medio de EGB, no podemos aceptar que en el Ciclo Superior se determinen las asignaturas que hay que dar en lengua catalana, puesto que la enseñanza debería darse en la lengua propia del país.

d) Si queremos que todos los centros tengan el "profesorado idóneo", tal como señala el artículo décimo en el primer apartado, es imprescindible que el reciclaje de maestros y profesores sea obligatorio y de calidad. Es necesario también realizar un esfuerzo para que el reciclaje se pueda realizar dentro del horario laboral. Estos aspectos no son contemplados por el decreto.

Al margen de la valoración de esta ley que afecta únicamente a la lengua, queremos reivindicar un marco legal más amplio que contemple la Escuela Infantil como única forma de conseguir que el proceso de recuperación lingüística en el ámbito de la escuela, sea más real.





## **CURRICULUM ESCOLAR**

### **INTRODUCCION**

De los 0 a los 16 años se debe posibilitar al escolar una formación básica, una capacidad crítica y una autonomía personas que le permita elegir con responsabilidad su papel en la sociedad. Todo ello es mucho más importante que el centrarse (como ocurre normalmente) en un curriculum básicamente instruccionalista.

Nos interesa potenciar en el escolar las capacidades intelectuales que le enseñen a pensar. La ciencia interesa como herramienta, no como cantidad de conocimientos.

El curriculum debe estar centrado en el niño y su entorno. Debe tener un desarrollo espiral, sin que los profesores y maestros pierdan de vista la estructuración de los procesos de aprendizaje.

El trabajo escolar debe encaminarse hacia el descubrimiento y la indagación.

La realidad es global y desborda, en muchas ocasiones, las disciplinas individuales. La existencia de un equipo de maestros hará posible el trabajo interdisciplinar.

### **INVESTIGACION Y MEDIO**

Existen dos maneras de entender el medio:

Una, lo interpreta como recurso didáctico, y otra, elegida como base para este congreso, donde la manera de interpretar el medio se concibe desde un todo complejo y globalizador que presupone un nuevo modelo de escuela. En él, el niño, la escuela y la sociedad interactúan y se encuentran. De ahí se desprende una nueva forma de concebir la escuela por parte de los maestros, lo cual a su vez genera un nuevo diseño curricular.

Somos los maestros y profesores quienes debemos decidir qué curriculum propondremos en la escuela, entendiéndolo como técnica de instrumentalización que nos hace reflexionar. Esto significa descubrir, observar, analizar, descodificar y transformar procesos que nos conducen a vivir el medio.

Debemos integrar al niño en su cultura y proyectarle a niveles más elevados, con lo cual la cultura popular se convierte en científica. Esto supone un profundo conocimiento de medio por parte de los maestros y profesores y el realizar una investigación y recopilación de los recursos que en él se encuentran. Se hace necesaria una evaluación cualitativa atendiendo a los procesos cognoscitivos de la ciencia y a los estadios de desarrollo intelectual de los alumnos.

#### **Definición del medio**

Podemos definir el medio como una concreción del espacio y el tiempo en la que los alumnos se sienten implicados así como los profesores y la comunidad. Esta implicación se concreta en los niveles: espacial (entorno físico), emotivo (intereses del niño) y psicoevolutivo.

El concepto de medio va ampliándose a medida que el niño sigue su proceso de maduración.

## Investigación del medio

Entendemos la investigación como:

- a) Científico-natural. No se debe confundir la imagen del científico academicista con la ciencia del mundo escolar. Esta debe recoger los intereses del niño, donde: interrogación-manipulación, observación-búsqueda, elaboración-conclusiones, están presentes en las secuencias que toda metodología científica posee.
- b) Investigación transformadora. Es aquella investigación que analiza causas, halla soluciones, toma decisiones, proyectando futuras intervenciones en el medio donde cultura, razón y progreso no entren en contradicción.

Finalmente, el crear hábitos científicos en el niño, le ayudará a vivir en democracia.

## Diseño de curriculum

Entendemos el curriculum como "una propuesta educativa, democrática, consensuada, particular y operativa" (Scurati).

La función de maestros y profesores no es transmitir ni ejecutar las decisiones de la administración sino que, desde una reflexión donde teoría y práctica se integren, se llegue al diseño del curriculum.

A la vista de estas consideraciones, creemos que el curriculum escolar no debería ser diseñado ni siquiera en unos programas mínimos, sino que se debería dar plena autonomía curricular a cada comunidad escolar para elaborar planes de trabajo de acuerdo con sus intereses. Ello no supone dejadez o espontaneísmo, antes al contrario, teniendo en cuenta que la metodología que se utilice debe ser científica. Nada queda al azar. Cada maestro jugará un papel fundamental como animador, coordinador y sugeridor de su grupo.

Esta argumentación no presupone que en el momento de diseñar un curriculum no se deba proceder a una selección de contenidos, cuyos criterios serían, entre otros:

- Territorialización de la enseñanza.
- Criterios actuales.
- Criterios flexibles.
- Criterios cotidianos, en contraposición a instituciones.
- Que tengan en cuenta al individuo y sus problemas reales.
- Favorecedores de la visión estructural de la realidad.
- Dinámicos.
- Polémicos.
- De acuerdo con la evolución del niño.
- Gratificantes tanto para el alumno como para el profesor o maestro.
- Logocéntricos, entendiendo este término como actualización epistemológica. (Conocer el concepto y la problemática de la ciencia en cuestión.)

## Recursos y organización

Ante la diferente problemática de los distintos niveles del sistema educativo, proponemos que a medio plazo, y previa reestructuración del sistema, se establezcan nuevas fórmulas de formación y perfeccionamiento del profesorado, Inspección, etc., que pudieran hacer viable la siguiente alternativa:

- Superación del actual diseño curricular que organiza los contenidos en áreas concretas.
- Flexibilidad de horarios.
- Eliminación de programas cerrados.
- Potenciación de los equipos pedagógicos.
- Estabilidad del profesorado para la cristalización de proyectos eficaces y duraderos.
- Transformación de la Inspección para que sea potenciadora y animadora, en vez de controladora.
- Disminución del número de alumnos por clase.
- Aumento del módulo por escuela.
- Ensayo de criterios evaluatorios de tipo cualitativo donde la autonomía del profesor no choque con la selectividad del sistema.
- Aplicación de una Pedagogía Popular en la que Escuela y Comunidad no sean entidades aisladas, donde puedan llevarse a cabo proyectos de trabajo que tengan consecuencias sociales, así como generar la creación de centros de documentación y de animación, colaborando en la inserción de la comunidad en el medio.

### **Papel de los Movimientos de Renovación Pedagógica**

Se considera que el reciclaje no debería operar a nivel vertical. Es decir, que no sea una mera transmisión de técnicas puntuales y aisladas sino que, desde la propia comunidad escolar, comarca, concejo, etc., busquen los caminos de transformación (nuevos modelos educativos curriculares...). Tal propuesta supone encontrar mecanismos dentro del horario y calendario que faciliten la formación del profesorado: Escuelas de Verano, Seminarios, Congresos, Año Sabático.

Los M.R.P. deberían ayudar con su actitud de reflexión y trabajo a fomentar el cambio del modelo educativo que se desea, sin mesianismos ni paternalismos.

### **DESARROLLO DEL NIÑO EN LA EXPRESION**

Entendemos la expresión como una manifestación de SER en el mundo, que implica:

- a) La apropiación de los diversos elementos de la expresión (vivencias y percepciones).
- b) La reflexión interior que integra, de forma específica, sensación y pensamiento.
- c) La proyección y comunicación de esta reflexión que implica los estados de ánimo, pulsiones, emociones y conflictos.

La maduración del niño y su desarrollo integral tiene lugar en su entorno, en el que hay que tener en cuenta:

- 1) Al propio niño, tanto sus procesos perceptivos (visual, sonoro; táctil, kinestésico, etcétera), como sus procesos reflexivos, físicos, sociales y emocionales.
- 2) El medio físico y social.

Es difícil concebir la actividad expresiva en la escuela si esta actividad no es fundamentalmente lúdica, ya que el juego es el motor de los aprendizajes vivenciados que son los auténticamente asumidos por el niño.

Pensamos que la expresión es una actividad **global**, y que como tal debe trabajarse en la escuela. Considerando que el hombre es cuerpo, y que a través del cuerpo se estructura todo, se debe concluir que el hecho psicomotor no es una forma de expresión, sino una concepción del desarrollo, núcleo a partir del cual se deben contemplar los lenguajes expresivos. A su vez, el desarrollo psicomotor acontece gracias al juego, al contacto con el otro,

al lenguaje, al conocimiento, al entorno... Esto es particularmente básico en Preescolar y Ciclo Inicial. En los siguientes Ciclos, la globalización irá derivando en una necesaria interdisciplinariedad.

Proponemos un trabajo de expresión globalizador, donde se vaya del lenguaje del cuerpo al trabajo expresivo en sus distintas manifestaciones (lengua oral y escrita, lenguaje teatral, musical, plástico y matemático), que contenga un refuerzo afectivo y donde la motivación nos viene dada por el mismo proceso globalizador.

Por ello exigimos la necesidad de revalorización de la expresión a nivel de programaciones oficiales, formación inicial y permanente de los docentes, proyectos educativos, etc., potenciando el valor de las áreas expresivas dentro del curriculum escolar, sacándolas del triste papel de "marfías" en que los horarios, programas y especialidades las sitúan.

En orden a esto presentamos como **propuesta**:

- 1) Que se admitan y potencien la elaboración y puesta en práctica de los proyectos educativos, en la línea del marco pedagógico expuesto, y se facilite la adscripción de docentes comprometidos con dichos proyectos a los Centros en los que vayan a desarrollarse.
- 2) Que la única forma de evaluación sea la observación y seguimiento por parte del maestro de la evolución madurativa del niño y de sus procesamientos de aprendizajes, sin manipulaciones ni correcciones del trabajo expresivo del alumno.
- 3) Que no se permita el evaluar en el expediente del alumno actividades que no se están realizando en la escuela (dramatización, música, pintura).
- 4) Exigimos el espacio adecuado, el material suficiente y el número de alumnos por grupo idóneo (28 como máximo, tal como está aceptado por España en los acuerdos internacionales).
- 5) Que los cursos de perfeccionamiento del profesorado —oficiales y no oficiales— se centren más en la filosofía pedagógica de la expresión y la globalización con las demás áreas del aprendizaje que en las simples técnicas, dando a éstas un tratamiento de medios o instrumentos para conseguir lo anterior.
- 6) Nos parece imprescindible:
  - a) Que los llamados actualmente especialistas tengan la posibilidad de realizar su trabajo en la escuela.
  - b) Que los especialistas no docentes posean fundamentos psico-pedagógicos o que su trabajo se concrete en ser un apoyo al maestro a nivel de recursos.
  - c) Que se llegue posteriormente al maestro especialista a través de la formación inicial en las correspondientes escuelas universitarias de formación del profesorado, y que esta formación esté en consonancia con los presupuestos anteriormente señalados.
  - d) Que no se autoricen los libros de texto dirigidos al alumno como método sistemático de trabajo, en las áreas de expresión ya que fomentan las ideas regresivas, de imitación, dependencia, fijación de estereotipos adultos, etc.
  - e) Que se modifique la nomenclatura de las áreas sustituyendo el término de educación artística por el de área de expresión.
- 7) Exigimos que se rectifiquen la desconexión entre los objetivos de cada ciclo para evitar que éste se convierta en una unidad cerrada en la que no se contemplan los niveles de dificultad ni los procesos de maduración.
- 8) Que se haga efectiva de pleno derecho la libertad de cátedra que reconoce las leyes.
- 9) Teniendo en cuenta la situación geográfica, histórica y socio-económica de Canarias y otras zonas deprimidas exigimos que se arbitren las medidas especiales que permitan

la investigación y desarrollo de su identidad cultural y en concreto, de los Movimientos de Renovación Pedagógica que posibiliten este dinamismo.

## **AREAS DE EXPRESION**

### **A. Area de expresión lingüística**

La formación lingüística del niño comporta su inserción en el proceso de comunicación humana. La escuela tiene la función específica de sistematizar las situaciones de comunicación que el niño vive cotidianamente.

Considerando que cada uno de los países del Estado español tiene una realidad lingüística diferente, el tratamiento del aprendizaje de la lengua escrita deberá adaptarse a esta realidad (véanse las conclusiones del Grupo Escuela y Lengua). Cada país encontrará su proceso teniendo en cuenta los siguientes criterios pedagógicos:

- Respetar la evolución madurativa y afectiva del niño.
- La reflexión sobre el lenguaje deberá partir del código oral (folklore, expresión libre del niño...) para llegar posteriormente a la lengua escrita.
- La escuela deberá partir del nivel lingüístico del alumno como plataforma para hacerle avanzar y profundizar en los distintos aspectos del lenguaje.
- En el proceso de comunicación el lenguaje es un código extraordinariamente complejo y el lenguaje escrito lo es doblemente por lo que es indispensable asegurar el dominio del lenguaje oral antes de iniciar el aprendizaje de la lengua escrita.
- No se exigirá el dominio del código escrito de una segunda lengua hasta tener bien afianzado el aprendizaje de la primera.
- Así como no se ve positivo circunscribir el aprendizaje de la lengua escrita a un método concreto con pasos y material prefijado, consideramos necesario trabajar con una metodología amplia, variada y progresiva y con una gran riqueza de recursos.
- Es necesario asegurar el contacto del niño con los libros desde mucho antes de su incorporación a la escuela ya que el libro ha de satisfacer una necesidad afectiva y vital.
- Hay que hacer una selección de los libros basándose en su calidad estética, su adecuación lingüística y rigor científico, en su caso.
- La escuela ha de dedicar un tiempo (dentro del horario escolar) a la lectura y recreación de la literatura de ficción.
- El contacto con el libro debe seguir un proceso que al inicio tendrá carácter lúdico para pasar después a etapas lectoras y recreadoras.
- El estudio de la lengua no ha de fundamentarse en la memorización de conceptos abstractos sino que deberá partir de la expresión, la comprensión y la reflexión sobre el lenguaje.

### **La Lengua extranjera en el currículum escolar**

Vemos conveniente iniciar más tempranamente el aprendizaje oral de una lengua extranjera (en los países y áreas lingüísticas donde no convivan ya dos lenguas), considerando el estudio de una segunda lengua no solamente desde el punto de vista utilitario, sino como camino para adentrarse en una nueva visión del mundo que enriquece y extiende los horizontes individuales.

Hay que hacer que el niño viva el mayor número de situaciones en contacto con su medio y con otros medios para llegar a adquirir un mejor y mayor conocimiento de la segunda lengua.

Hay que señalar el poder de reforzamiento que la segunda lengua tiene en relación con el área de lenguaje.

### **Biblioteca escolar**

Al hablar de biblioteca escolar nos referimos concretamente a la biblioteca con la que deben contar los centros, que a diferencia de las demás que reciben lectores, debe procurarse de formar a los alumnos.

La biblioteca es uno de los elementos con que cuenta la escuela para desarrollar sus objetivos. Concretamente realizará las siguientes funciones:

- fomentar los hábitos de comportamiento social, ético...
- como recurso didáctico al servicio de los maestros;
- para dar a conocer los mecanismos de funcionamiento de la biblioteca para que, una vez fuera de la escuela, los chicos puedan buscar el material y la documentación que precisen en cualquier otra biblioteca;
- deberá cumplir además la función de animadora del libro fomentando así el placer por la lectura.

Para que la biblioteca se convierta en un elemento vivo y aglutinador de la escuela se necesita: una persona, un local y un presupuesto.

### **Propuestas**

- La Administración debería dar sólo unas orientaciones generales y posibilitar la existencia de grupos pedagógicos en las escuelas que se encarguen de realizar sus propuestas y experiencias de trabajo adaptadas al medio en que se hallan en lo que a lengua se refiere.
- Que las escuelas ofrezcan más de una opción de idioma extranjero, que se dé la preparación debida al profesorado de lengua extranjera y dotar a los centros de recursos (facilitar los intercambios, correspondencia gratuita...).
- Fomentar, a través de las Instituciones Públicas, campañas de información y formación dirigidas a las familias, educadores... que creen el gusto por la lectura y hagan ver la necesidad que el niño tiene de establecer contacto con los libros.
- Eliminar la sobrecarga de lengua escrita que se da a partir del Ciclo Medio, evitando el exceso de copia mediante la revisión de los textos escolares (posibilitar la edición de cuadernos de trabajo...).
- Que todas las escuelas tengan una Biblioteca de centro que deberá contar con las siguientes condiciones:
  - un local adecuado y suficiente, único, donde se recojan todos los documentos de la escuela: libros, revistas, audiovisuales... y que sea para uso exclusivo de la biblioteca;
  - una persona responsable que asegure la continuidad, preparada especialmente, con dedicación exclusiva dentro del horario escolar;
  - un presupuesto anual suficiente.
- Introducir antes, a nivel oral, el estudio de una segunda lengua (en los países y áreas geográficas donde no convivan dos lenguas).

## **B. Area de expresión matemática**

### **Consideraciones previas**

Análisis de la situación actual:

Es evidente que la Matemática es una de las áreas que más incide en el fracaso escolar de todos los niveles de enseñanza.

Si se realiza un análisis de la situación actual, se observa que se está dividiendo la matemática en apartados, sin interrelación entre los distintos bloques temáticos, sin conexión con otras ciencias y desconectada de la vida.

Se dan las matemáticas de espaldas a la realidad: no se analiza el entorno del alumno y la enseñanza que se da no suele partir de la matematización de los aspectos de la vida real.

El divorcio que existe con frecuencia en todas las materias, en lo que se enseña y lo que el alumno utiliza, se acentúa considerablemente en este área. Se enseñan conceptos demasiado abstractos en muchos casos, sin contacto con el mundo en el que se desarrollan. Esto provoca una falta de motivación para su aprendizaje.

Se favorece una enseñanza mecanicista y no se tiene en cuenta el grado de abstracción que el alumno puede alcanzar.

Por otro lado, existe una formación deficiente del profesorado, derivada de la inadecuada preparación recibida en las Escuelas de Magisterio. Los maestros y profesores suelen desconocer métodos y técnicas didácticas así como los materiales adecuados para la enseñanza de las matemáticas, por lo cual se siguen los textos al pie de la letra, y representan el único instrumento que da seguridad al profesor o maestro. Ante esta situación, el maestro se siente obligado a cubrir un programa sin tener en cuenta al alumno y desconociendo la más de las veces los programas de los niveles anteriores y posteriores.

La reciente implantación de programas renovados en los ciclos inicial y medio de E.G.B. no implican un cambio positivo en la enseñanza de la matemática, sino que más bien inciden en ella negativamente, debido, entre otras razones, a un exceso de contenidos y a una inadecuación de los mismos a las edades y necesidades de los niños a quienes van dirigidos.

El programa de Ciclo Superior no está coordinado con los de los niveles anteriores ni con los posteriores. A ello hay que añadir que, en la mayoría de los casos, el profesor de matemáticas de la segunda etapa, no tiene la formación didáctica y científica suficiente para dar la materia, puesto que al ser una de las áreas rechazadas, se suele asignar como profesor de matemáticas al último que se incorpora al centro.

Si a todo ello le añadimos la rigidez de la distribución de los horarios, la limitación espacial del aula y la falta de versatilidad, así como la pasividad a que induce el libro de texto (fichas que suplen la manipulación pero no el proceso natural de adquisición de conceptos), las actividades tediosas y la falta de globalización, podemos deducir la ineficacia de este sistema y comprender la influencia que tiene en el fracaso escolar y personal del alumno, potenciándose así las desigualdades, al exigir un nivel de abstracción que muchos niños no han conseguido aún, por falta de estímulos culturales en su ambiente.

### **Características de la programación del área de matemáticas**

La programación de las matemáticas debería ser:

- Flexible, en oposición a la rigidez que dan los contenidos mínimos obligatorios.
- Sistemática y progresiva, cíclica y en espiral.
- Adaptada a las características de los alumnos y a sus etapas evolutivas, teniendo en cuenta los distintos grados de abstracción en las diferentes edades.
- Que contemple, en parello, los aspectos lógico, cuantitativo y espacial.
- Que posibilite la interdisciplinariedad.
- Que parte del entorno para volver a él.
- Que contemple sólo los conceptos que el alumno pueda realmente asimilar.
- Que sea elaborada por todo el profesorado con el asesoramiento de un psicólogo escolar.
- Que permita la evaluación cualitativa.

## Aspectos metodológicos

Las matemáticas tienen como herramienta fundamental las abstracciones y los símbolos, que únicamente pueden ser comprendidos y utilizados si son el resultado final de un proceso en el que, partiendo de la experiencia de lo concreto y ante la necesidad de expresarla, se van eliminando aspectos cualitativos hasta llegar, mediante la abstracción y la generalización, a los conceptos y símbolos.

Para que este proceso se realice, las experiencias deben ser ricas y variadas, puesto que a través de ellas se inicia la abstracción. Asimismo deben ser diversas las formas de expresión y deben ser también intercambiables y no impuestas. En la expresión se establece un puente entre lo intelectual y lo afectivo, puesto que la afectividad tiene como vía de expresión el simbolismo. Nuestra tarea consistirá en facilitar la expresión libre.

Durante los primeros años de escolaridad, el punto de partida será siempre lo concreto, con variedad y riqueza de situaciones y materiales. A medida que el niño va adquiriendo un pensamiento lógico y formal, se empezarán a plantear cuestiones más abstractas y formales. No obstante, la acción y la manipulación no deberán ser sustituidas nunca.

Se utilizará el lenguaje de expresión matemática de acuerdo con los niveles expresivos de cada edad obtenido, al principio, por convenio de grupo, para ir acomodándose a los convenios generales a medida que va surgiendo dicha necesidad.

Debemos tener presente que el proceso de aprendizaje pasa por tres fases: receptiva, organizativa y expresiva, es decir: se comprende, se interioriza y se aplica a la práctica.

Al proponer las actividades a realizar, los maestros deben posibilitar que los niños lleguen a hacer descubrimientos, comunicarlos a los demás y comprobarlos. Por lo tanto hay que tener en cuenta aquellas actividades que más fácilmente provoquen tales descubrimientos. La fijación de conocimientos y destrezas que se han descubierto personalmente es más fácil y duradera que la de los que han sido transmitidos simplemente.

Nuestro trabajo deberá tener en cuenta, por lo menos, los siguientes principios:

- Promover la satisfacción personal del alumno, mediante actividades agradables y gratificantes.
- Fomentar la creatividad.
- Teniendo en cuenta su importancia como materia formativa, debe tener un enfoque antidogmático y relativista.
- No deberá utilizarse como instrumento de selección social.

Enumeramos una serie de recursos que pueden ser útiles para poner en práctica cuanto hemos señalado hasta aquí:

- Aprovechar todas las visitas culturales y excursiones para observar los aspectos matematizables de las mismas.
- En la clase debe haber variedad de libros de consulta tanto para el maestro como para los alumnos.
- Tener en cuenta la historia de la matemática.
- Tener a disposición del maestro las experiencias que se han realizado en este campo.
- Crear en el aula el taller de matemáticas, rincones manipulativos, etc.
- Disponer de materiales didácticos y utilizarlos. Pueden ser adquiridos en un comercio o, mejor aún, confeccionados en los propios centros, teniendo en cuenta la conveniencia de que haya variedad de material natural, estructurado y simbólico, con el fin de manipular para trabajar todos los niveles de asimilación.
- Uso variado de materiales para la expresión.
- Recurrir a las otras áreas de expresión, plástica, teatro, etc., para plasmar conceptos que se vayan asimilando.

## Propuestas

A nivel de formación general se propone:

- Fomentar, promover e incentivar la investigación educativa.
- Crear centros de investigación que abarquen desde el Centro de Enseñanza al ámbito estatal, pasando por los M.R.P., donde se investigue, se analice, se actualicen y se propongan métodos de trabajo.
- Potenciar el intercambio de experiencias educativas entre los diferentes M.R.P. y de éstos con otros grupos de trabajo.
- Dotar a los centros de enseñanza de personas especializadas en psicopedagogía y cuidar que los miembros de los equipos docentes en cada centro se complementen entre sí.
- Arbitrar tiempos de reciclaje del actual profesorado y los mecanismos necesarios para que en un breve plazo accedan a esta formación todos los maestros y profesores actualmente en ejercicio.
- Que distintos maestros cualificados gracias a su experiencia, línea renovadora y en contacto con la realidad escolar, sean quienes den clases de matemáticas en las Escuelas de Formación del Profesorado de E.G.B.
- Declarar el parvulario como nivel obligatorio de educación, con el fin de asegurar el dominio de los conceptos básicos cuantitativos y espacial-temporales.



## NIVELES EDUCATIVOS

### CICLO UNICO DE EDUCACION BASICA

#### JUSTIFICACION DEL CICLO UNICO

##### Marco de Referencia

La educación básica es aquel período en el cual la influencia educativa es determinante o decisiva para el desarrollo global del individuo. Llevar al niño hasta la plena formación de la inteligencia y del carácter, es el objetivo de esta educación. Es decir, conducirlo en las diversas fases que lo transformarán en un adulto.

Cada etapa —según M. Wallon— es un sistema de relaciones entre las posibilidades del niño y el medio, sistema que hace que se especifiquen recíprocamente. El medio —conjunto de estímulos por los cuales se ejerce y regula la actividad del niño— no puede ser el mismo en todas las edades. Es labor de la sociedad, de la escuela y en último término del maestro, crear un medio favorable para el desarrollo pleno y armónico del niño.

Por ello consideramos:

- La necesidad de un plan educativo que asegure una continuidad de 0 a 16 años. Unificado en sus objetivos, que evite cualquier ruptura y selectividad durante el proceso educativo. Que rompa definitivamente con el esquema de que cada etapa educativa es solamente una preparación para la siguiente (Escuela Infantil → Parvulario → E.G.B. → E. Media → etc.) en lugar de formar parte de la educación integral del niño en cada momento de su evolución. Que vele por este individuo en etapa de formación, objeto de muchos derechos y pocas obligaciones, para que llegue a ser un ciudadano activo que pueda asumir cada vez más obligaciones en una sociedad solidaria.

No podemos admitir un sistema educativo que genere una selección y provoque un sentimiento de fracaso. El sistema educativo debe contemplar un proceso madurativo no uniforme y velar por los diferentes niños con procesos distintos de maduración.

- Como Movimientos de Renovación Pedagógica, deseamos una Reforma Escolar global y pedimos a la Administración que la ponga en marcha porque toda renovación pedagógica está relacionada con una estructura escolar determinada y va unida a unos maestros que la impulsarán o la dejarán fracasar. La pedimos "global" porque estamos convencidos de que las reformas parciales contraponen intereses muy válidos y enfrentan a cuerpos de enseñantes.

##### Una ley marco

Ha llegado el momento de una Ley-marco que asegure una política educativa coherente de 0 a 16 años. Que asegure el seguimiento del alumno hasta su total formación humana y técnica.

Una ley que contemple experiencias, investigaciones, estudios individuales y colectivos de muchos profesionales de la enseñanza. Que recoja el resultado de Seminarios, cursos y grupos de trabajo de los M.R.P. y otros. Que nos haga avanzar hacia un cuerpo único de

enseñantes a partir de una situación diversificada, superando enfrentamientos y recelos y que nos permita abordar, sin traumas ni falsos fracasos el paso de un ciclo educativo al siguiente.

Esta ley marco deberá tener unas características tales que permitan:

- a) Fijar los objetivos esenciales de cada ciclo, su duración y denominación.
- b) Contemplar la adecuada preparación de los profesores que tendrán que impartirla.
- c) Prever las modificaciones necesarias en los Centros actualmente existentes.
- d) Marcar unas orientaciones de las que pueda desprenderse una programación continuada, sin rupturas inútiles al pasar de una estapa a otra.
- e) Llegar realmente a las aulas.
- f) Encontrar soluciones diversas, dentro de unas orientaciones básicas y que acoja posibles distintas experiencias positivas.
- g) Dar cabida a realidades pedagógicas diferentes, como son diferentes las realidades de cada nacionalidad y región española.
- h) Evitar el desconcierto y pérdida de energías que pueden suponer las reformas parciales, que comprometen todo el planteamiento global del proceso educativo.



### Esquema

En el cuadro presentamos gráficamente nuestra propuesta de Ciclo único con el marco de referencia del cual hemos partido.

<b>RAGOS ELEMENTALES DE LA PERSONALIDAD</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dependencia de los padres.</li> <li>- Simbiosis y progresiva diferenciación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Proceso de interiorización y sus tensiones emocionales.</li> <li>- Superación de la etapa del NO.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Autonomización progresiva.</li> <li>- Socialización en el grupo (formal e informal).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Socialización entre iguales y vivencia del rol sexual.</li> <li>- Afirmación por oposición al adulto.</li> </ul>		
<b>ORGANIZACION INTELCTUAL DOMINANTE</b>	Actividad manipulativa y motriz.	Iniciación de la percepción de la realidad.	Percepción de la realidad a través de operaciones mentales concretas.	Percepción de la realidad a través de operaciones abstractas (formales). ↑		
<b>CICLO EVOLUCITO BASICO</b>	Primera infancia		Segunda infancia		Preadolescencia	Adolescencia
			Infancia Intermedia	Madurez infantil		

<b>CICLO EDUCATIVO ACTUAL</b>			Preescolar	Ciclo inicial	Ciclo medio	Ciclo superior	Enseñanza secundaria											
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	
<b>CICLO EDUCATIVO UNICO DE EDUCACION BASICA</b>	Escuela infantil		Parvulario		Ciclo inicial		Ciclo medio		Ciclo superior		Ciclo preadolescente							
	Primera etapa		Segunda etapa		Segunda etapa		Tercera etapa		Cuarta etapa		Cuarta etapa							
<b>APRENDIZAJES ESPECIFICOS</b>	Aprendizaje de la independización.		Dominio de técnicas instrumentales (lectura, escritura, cálculo...).		Dominio de sistemas operativos de comprensión de la realidad.		Dominio de sistemas conceptuales.		Organización de los conocimientos.									

NOTA.—Por cuestiones de terminología, entendemos por etapas los cuatro bloques educativos, que no hay que confundir con la denominación actual.

## ETAPAS EDUCATIVAS DEL CICLO UNICO Y ORGANIZACION EN CICLOS

Desde el punto de vista pedagógico creemos en la conveniencia de limitar una etapa educativa cuando se pueda asegurar que la mayoría de los alumnos han podido alcanzar el nivel y características que definen dicho período.

Asimismo una organización en etapas tendría que reconocer que el sujeto humano no evoluciona de forma lineal y acumulativa, sino que durante distintos períodos de su vida presenta características específicas que lo hacen distinto a cómo era en el período anterior y de cómo será en el posterior. Los ciclos educativos diseñados sobre los ciclos evolutivos representan unidades más amplias que los "cursos" y permiten una adaptación y flexibilidad mayor de los procesos de aprendizaje, al ritmo evolutivo de los alumnos.

### 1.ª Etapa Educativa (0-3 años. Escuela Infantil)

Es la etapa que corresponde a la Escuela Infantil.

Los motivos que hacen que la defendamos como un derecho del niño, son:

1. La evolución de la sociedad.
2. El conocimiento científico de la importancia de las edades tempranas.

Podemos considerar los 3 años como el hito de una etapa educativa. El niño de 3 años ha cubierto un período, al final del cual ha alcanzado un nivel de autonomía personal suficiente como para establecer relación con el lenguaje del mundo del adulto y tener conciencia de sí mismo como persona distinta a las demás.

La Escuela Infantil es la institución o pequeña colectividad que acoge los niños hasta los tres años, en un ambiente casi hogareño y cubre las necesidades primarias que en este período de vida pasan por cuatro coordenadas generales: salud física, estabilidad, actividad y comunicación. Coordenadas que garantizan un desarrollo positivo de las diferentes funciones: sensoriales, motrices, lingüísticas, lógicas, etc., que irán configurando las capacidades y la personalidad del niño, al tiempo que creando un proceso irreversible en su progreso.

El problema de la educación de los más pequeños no se ha abordado aún en toda su amplitud, por lo cual creemos que esta etapa, convirtiéndose en el primer nivel de un sistema educativo, puede y ha de dar respuesta adecuada al derecho a la educación de los más pequeños.

### 2.ª Etapa Educativa (3-8 años. Incluye el actual Parvulario y Ciclo Inicial)

La etapa de 3 a 8 años hay que plantearla como un conjunto educativo determinado por el proceso de integración a la actividad docente y escolar, en función de mantener una continuidad educativa con la Escuela Infantil o la familia, de la cual proviene.

El niño de 3 años ha empezado a saber que él es un individuo, comienza a formarse una imagen de sí mismo y de los demás. Entra en un período en el cual las tensiones emocionales y afectivas marcarán todos sus aprendizajes. Básicamente dotado de un proceso preoperatorio de abordar la realidad, llegará a la objetivización, en buena parte en función de las actividades escolares. Durante toda esta etapa es necesario atender la formación integral del niño en sus aspectos de estabilidad afectiva y emocional, comunicación, expresión, convivencia, juego, fundamentos del pensamiento, habituación, desarrollo físico, atención a su salud y conocimiento del entorno.

También será necesario iniciarlo en los contenidos e instrumentos culturales adecuados a la edad, lectura, escritura, matemáticas, experiencias... No obstante, la metodología tendrá que ser pensada en función de la estimulación del desenvolvimiento de las capacidades específicas (percepción, memoria, coordinación, etc.) que le permitirán adquirir estos

aprendizajes instrumentales. En esta etapa pueden distinguirse dos ciclos con una frontera poco marcada y flexible:

- a) **De los tres a los cinco años.** Dada la gran plasticidad del niño en esta edad y la importancia del desarrollo personal y social, la educación debe basarse esencialmente en el juego, en las experiencias sensitivas y motrices y en la adquisición de hábitos sociales.
- b) **De los 5 a los 8 años.** la educación en esta edad debe dirigirse a dotar al niño de una progresiva capacidad de objetivación y concreción de sus descubrimientos, continuar trabajando globalmente la personalidad del niño y comenzar a introducirle en aquellas adquisiciones que serán la base de un total desenvolvimiento en nuestro medio cultural.

### **3.ª Etapa (8-12 años)**

Corresponde al actual Ciclo Medio y 6.º de E.G.B.

Entre los 8 y los 12 años, los límites de la etapa vienen marcados por la estabilización que supone la entrada en la infancia intermedia y el comienzo de las transformaciones preadolescentes. La superación de muchas de las tensiones emocionales del período anterior, el descubrimiento y fortalecimiento de lo inconsciente, el descubrimiento del mundo exterior, conducen a un estadio en el cual se incrementa la socialización y se produce la objetivización del pensamiento.

De nuevo podemos, esquemáticamente, subdividir la etapa en dos ciclos:

- a) La infancia intermedia.
- b) La madurez infantil.

En la primera, que abarca fundamentalmente los cursos de 3.º y 4.º, se mantienen algunas de las características del período anterior. En la segunda, 5.º y 6.º, aparecen algunos conflictos de oposición que indican los posteriores conflictos adolescentes.

Toda la etapa está dominada por la profunda influencia del adulto (maestros, familia, etcétera) por la disponibilidad de energías de cara al aprendizaje, por la organización intelectual ligada a la realidad y a su manipulación.

La experiencia y las investigaciones psicopedagógicas nos demuestran claramente que el 6.º curso ha de estar en esta sección y que no tiene sentido situarlo en el ciclo superior, como está oficialmente establecido. Las transformaciones preadolescentes no empiezan nunca hasta bien entrado el 7.º curso.

### **4.ª Etapa (12-16 años)**

Corresponde al actual 7.º y 8.º de E.G.B. y 1.º y 2.º de B.U.P. y F.P.

Esta cuarta etapa tiene que estructurarse de forma coherente con la evolución psicológica, intelectual, afectiva, de sociabilidad, etc., del alumno y requiere unos contenidos y una metodología específicos, pero ligados al de las etapas anteriores, y con unos objetivos propios que sobrepasen la estricta superación de la actual división entre B.U.P. y F.P.

Hay que reformular el objetivo mismo de la educación en esta etapa, para pasar de un sistema escolar profundamente marcado por unos objetivos de carácter elitista y selectivo, a un sistema basado en las necesidades de desenvolvimiento individuales y colectivas de los adolescentes.

Esta etapa viene determinada por cambios en la relación, imitación del adulto, por las alteraciones en el área emocional y del yo, por las variaciones en las relaciones de grupo, por el peso de la vida de la calle, por la entrada progresiva en el tipo de razonamiento llamado normal o abstracto. Ninguno de estos aspectos se da en forma clara y mayoritaria en las chicas y chicos de 6.º.

En esta etapa distinguimos también dos ciclos, teniendo en cuenta que la frontera que los separa ha de ser, como en los demás, poco marcada y muy flexible. Estos dos ciclos son:

- a) El actual 7.º y 8.º de E.G.B.
- b) 1.º y 2.º de B.U.P. y F.P. (Tronco común EE.MM.).

Habría que tener en cuenta:

Tres grandes bloques de programación en cada una de las áreas y asignaturas y en el conjunto del ciclo:

- a) Bloque común obligatorio.
- b) Bloque complementario optativo.
- c) Bloque obligatorio distinto según el medio en el cual se encuentre la escuela.

La tendencia tendría que ser iniciar la etapa con un predominio del bloque común, hasta llegar al de la parte optativa al final del ciclo.

Introducción sistemática del mundo tecnológico y práctico (talleres, tecnología), desde el primer curso como parte de una formación humana y científica integrales no como un adiestramiento manual. Esta área se considera pieza clave en la evolución intelectual y en la introducción de elementos de motivación para que se continúe la escolarización en medio de las dificultades pre-adolescentes.

Invertir la idea de que se está en unos años de enseñanza puramente instructiva, recuperando también para este ciclo el papel fundamental educativo de la enseñanza.

## **CUERPO UNICO DE ENSEÑANTES Y ESPACIOS ESCOLARES**

Todo lo dicho anteriormente no tendría valor si se mantiene la estructura de cuerpos y el sistema de formación actual. Las escuelas de Formación del Profesorado tendrían que preparar a quienes habrán de dedicarse a la enseñanza, proporcionándoles una formación básica común que capacite legalmente para trabajar en todo el ciclo único de educación. Es evidente que para impartir la enseñanza en las diferentes etapas y ciclos es necesaria una especialización adecuada, pero queremos remarcar que la especialización no hay que entenderla como un compartimento cerrado que imposibilite el movimiento del profesorado. Aparte de los estudios de las Escuelas de Enseñantes, es necesario una formación permanente que contemple todas estas cuestiones.

Respecto a los edificios escolares, es necesaria una reconversión de los espacios actuales, independientemente de los de nueva creación.

Somos conscientes de las dificultades y complejidad que esto supone. No hemos profundizado en el tema debido a la limitación del tiempo y porque consideramos que otras comisiones lo han trabajado más a fondo.

## **DOCUMENTOS UTILIZADOS**

- L'Organització en cicles a l'educació Bàsica.  
Associació de Mestres "Rosa Sensat"
- "Del cómo, por qué, para qué de las escuelas infantiles"  
Acción Educativa.
- "Les nostres seccions"  
Escola d'Estiu "Rosa Sensat" 1982
- "Escuelas Infantiles" M.C.E.P.
- "El papel de los M.R.P. en la reforma de las enseñanzas medias"  
ADARRA

- "Cicle Pre-adolescent. Tronc comú"  
Perspectiva Escolar número 52
- "El Tronc comú"  
Document de l'Escola d'Estiu 1976
- "Problemas clave en la reforma de las E.E.M.M."  
Coordinadora de Enseñantes de Asturias
- "Criteris psicopedagògics per a l'organització de l'últim cicle d'E.G.B."  
Grup de Treball de 2.<sup>a</sup> etapa "Rosa Sensat".

## ESCUELAS INFANTILES

Se acordó la estructuración del trabajo en tres Bloques Temáticos, aceptado por todos:

### Bloque Temático 1:

- A) Definición y delimitación de la Escuela Infantil y planteamiento del ciclo o etapa.
- B) Bases psicopedagógicas.
- C) Objetivos.

### Bloque Temático 2:

- A) Organización del Centro y de la clase.
- B) Programación y metodología.
- C) Areas específicas de desarrollo.

### Bloque Temático 3:

- A) Relación con los padres.
- B) Profesorado: capacitación y formación permanente.
- C) Evaluación.

## BLOQUE TEMATICO 1

### A) Definición y delimitación de la Escuela Infantil

Definimos la Escuela Infantil como el primer nivel educativo que acoge y educa niños de 0 a 8 años, y que debe organizarse en dos ciclo: de 0 a 3 y de 3 a 8 años.

Consideraciones:

- a) No debemos perder de vista la "gran etapa" educativa, de 0 a 16 años. En este marco, debemos definir los niveles intermedios, tomando como base las etapas evolutivas.
- b) Cuiéndonos al tema que nos ocupa, vemos la necesidad de delimitar la etapa de Escuela Infantil de los 0 a los 8 años, con subdivisión: 0-3 y 3-8, sin romper la unidad de la etapa, en base a sus planteamientos y objetivos más específicos. La Escuela Infantil debe depender del M.E.C. o de las Comunidades Autónomas y la ley debe contemplarla como una unidad, independientemente de que por razones de infraestructura no sea posible en este momento ponerla en práctica. Mientras, y como paso intermedio, se propone que la Escuela Infantil acoja a los niños hasta los 6 años. Se rechaza el término pre-escolar considerándolo poco adecuado.
- c) En los primeros cursos de E.G.B. el trabajo educativo debe estar muy coordinado con el de la Escuela Infantil. Para ello, es imprescindible la comunicación, colaboración y coordinación entre los profesionales de los niveles implicados, como única manera de evitar el paso brusco de una etapa a otra.

- d) La subdivisión 3-8 no debe ser absorbida por la E.G.B. sino que debe ser considerada como de la Escuela Infantil. No creemos conveniente una "escolarización" prematura de los chicos de estas edades, que supondría un nivel de exigencia y unos contenidos inadecuados y perjudiciales para su desarrollo.
- e) La necesidad de cuidar el paso a la E.G.B. se hace evidente si pretendemos un proceso educativo "sin saltos". Por ello consideramos necesario que se legisle las condiciones de realización de este paso: bases psicopedagógicas, contenidos curriculares, orientaciones, etc.
- f) El modelo de Escuela Infantil que hemos ido desarrollando a lo largo del tiempo, debe servir de base y enfoque para la elaboración de la ley. Se debe por tanto recoger y desarrollar este modelo, que en sus características concretas debe adaptarse a las necesidades de cada realidad: autonomía, social, etc.

Se considera que en los planteamientos y necesidades de esta etapa, deben intervenir esencialmente los municipios, para lo cual deben estar dotados de presupuestos y fondos unificados para las Escuelas Infantiles, en cantidades que se ajusten a la realidad.

## **B y C) Bases psicopedagógicas y objetivos**

### **B) Bases psicopedagógicas**

#### **0-3 años:**

- a) Educación física: satisfacción de las necesidades primarias. Autonomía motriz. Psicomotricidad.
- b) Educación afectiva.
- c) Educación del pensamiento.
- d) Educación social.

#### **3-8 años:**

- a) Educación física: evolución motriz.
- b) Educación afectiva. Relación.
- c) Educación del pensamiento: Verbalización adquirida - potenciación de la expresión no verbal.
- d) Educación social.

#### **Objetivos (relacionados con las Bases psicopedagógicas):**

- a) Autonomía del niño en sus acciones. Autonomía y coordinación motriz.
- b) Seguridad y equilibrio emocional.
- c) Estructuración de la capacidad de conocimiento.
- d) Socialización.

Como paso previo a cualquier tipo de análisis en partes diferenciadas, se considera la necesidad de contemplar al niño como un todo global, difícil de parcializar. La interrelación que existe entre las bases psicopedagógicas es tan clara, que deben tomarse necesariamente como punto de partida concreto a la hora de afrontar un trabajo de planificación y estudio.

Se evidencia la importancia que tiene la relación en sí misma, en el proceso de desarrollo. El niño, en base a la relación que establece con el mundo exterior —objetos, adultos, otros niños— irá desarrollando la creación y afianzamiento de su propio yo, su capacidad de pensamiento y abstracción, su mundo social, su afectividad. Debido al papel relevante de la relación, se considera urgente y necesario darle en la escuela un contenido real, que la sitúe en su justo lugar y que le dé la importancia que tiene.

El juego se plantea como forma fundamental de globalización y como algo intrínseco al niño. Lo contemplamos como vehículo de acción y desarrollo en sus dos etapas: juego motórico de 0 a 3 años, y juego simbólico de 3 a 8. Es asimismo una vía más válida para la canalización de las distintas actividades.

### **C) Objetivos**

Teniendo muy en cuenta estos aspectos, que consideramos esenciales, en la concepción de la etapa, consideramos que se deberán alcanzar los siguientes objetivos:

#### **1. Desarrollo del cuerpo**

- Satisfacción de las necesidades primarias: alimentación, sueño, higiene...
- Condiciones que favorezcan el crecimiento y la maduración orgánica.
- Actividad y estabilidad motórica. Psicomotricidad.

#### **2. Desarrollo de la afectividad**

- Conocimiento y aceptación de sí mismo.
- Relaciones positivas con los demás niños y adultos.

#### **3. Desarrollo del pensamiento**

- Educación de los sentidos en relación con la actividad autónoma.
- Capacitación intelectual, estética, de comunicación y creación.
- Necesidad de un ambiente rico en estímulos para que, mediante la expresión, la comprensión y la motricidad, se vaya realizando la estructura del pensamiento.
- Apoyo al proceso de conocimiento por parte del niño, de cuanto le rodea: es decir, apoyo a la "descentración" del niño.

#### **4. Desarrollo de la sociabilidad**

- Autonomía y libertad personal.
- Aprendizaje de la convivencia, participación, respeto y aprecio a los demás.

## **BLOQUE TEMATICO 2**

### **A) Organización del centro y de la clase**

Consideraciones:

- a) Es necesario un estudio en profundidad de las condiciones de ubicación de los centros, y la planificación de su distribución en base a las demandas y necesidades reales existentes.
- b) Se debe hacer un estudio serio del diseño de los espacios y equipamiento.
- c) En el momento de planificar la construcción y distribución de espacios, se debería consultar a los profesionales que trabajarán en él, con el fin de que participen en diseño, distribución y equipamiento de locales.
- d) Necesidad de que la escuela esté ubicada en el barrio de residencia de los niños, que permita el conocimiento de este barrio y el del resto de la población. Es importante que la escuela pueda utilizar los servicios de la comunidad a la que pertenece: transportes, centros culturales y deportivos, etc.).
- e) Para una buena gestión de la escuela, es imprescindible la estabilidad de las plantillas.

## 1. Organización del centro

- a) **Espacio.** Debe estar diseñado con el objetivo prioritario de fomentar y potenciar la acción educativa. Para ello, debe contemplar todos los aspectos relacionados con la higiene, ventilación, iluminación, adecuación térmica y acústica, orientación, aire libre..., así como los de seguridad y posibilidad de relación entre los miembros del grupo.

Es importante que el edificio tenga una estructura lo más parecida posible a una casa: cálido, agradable, acogedor. Se debería considerar también la posibilidad de recuperación de objetos abandonados o en desuso.

El espacio deberá posibilitar la existencia de una unidad por clase y un módulo, o edificio por ciclo.

También es importante que el espacio interior y el exterior estén al alcance del niño sin obstáculos.

El espacio interior debe tener 15 m<sup>2</sup> en el ciclo de 0 a 3 años y 10 m<sup>2</sup> en el de 3 a 8 años. Estos tamaños son relativos a cada una de las clases.

- b) **Relación edades-número** de niños por clase o agrupamiento.

De 0 a 1 año, 5 niños.

De 1 a 2 años, 10 niños.

De 2 a 3 años, 14 niños.

De 3 a 4 años, 20 niños.

De 4 a 5 años, 20 niños.

De 5 a 6 años, 20 niños.

De 6 a 7 años, 20 niños.

De 7 a 8 años, 20 niños.

Según las características de cada centro, se pueden variar el número de niños por agrupamiento, poner uno o varios educadores en cada grupo y agrupar a los niños por criterios distintos de los de edad, siempre garantizando la calidad del trabajo a realizar tanto con el grupo en su conjunto como con cada niño en particular. En cualquier caso debe evitarse la masificación.

## 2. Organización de la clase

Se plantean dos posibilidades distintas de organización:

1. Modelación del espacio de tal forma que permita el desarrollo de distintos tipos de trabajo: individual, en pequeños grupos, el grupo clase entero, grupo escuela..., y teniendo en cuenta la relación entre el espacio que se utiliza y el desarrollo de las actividades.
2. Trabajar por las mañanas con el grupo clase y, por las tardes realizar actividades con niños de distintas edades, tal como ellos elijan.

En cualquier caso, espacio y material deben tener la flexibilidad suficiente para admitir las variaciones necesarias en cada momento, en función de cada grupo y de cada actividad. Asimismo, espacio y material deben ir variando y adaptándose a las necesidades de los niños.

## B) Programación y metodología

### 1. Programación

Para programar en la Escuela Infantil, deben contemplarse tanto los objetivos generales del grupo como los límites específicos de cada edad. Creemos, en cambio, que es contra-

producente la programación estricta de las actividades del niño, y los tiempos de duración de cada una de ellas.

La programación debe contrastarse siempre con la evaluación constante de las situaciones del educador, de la clase y de los niños. Este contraste permitirá la modificación de lo programado y la adaptación a nuevas situaciones en base a los intereses del niño o del grupo.

Consideramos dos objetivos como fundamentales en toda programación, para el desarrollo adecuado del niño: la adaptación y la conciencia de grupo.

Para el desarrollo de una programación, deben ser analizados los aspectos siguientes: norma, modelo, ambiente, actividades y material.

Finalmente, entendemos que la programación es un marco de referencia, pero nunca debe agobiar.

## 2. Metodología

Cualquier planteamiento metodológico debe ser:

- activo y participativo
- global y centrado en el interés del niño
- lúdico
- investigador y basado en la experiencia
- individualizado y socializante.

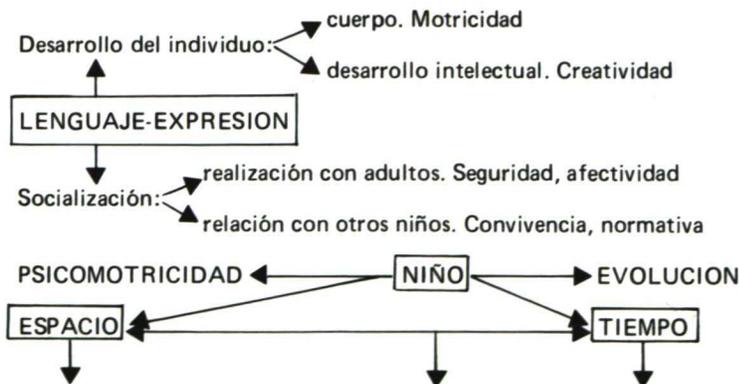
## C) Areas específicas de desarrollo

Se plantean dos propuestas metodológicas con estructuras distintas, pero coincidentes en la de tomar las áreas como un todo global:

1. División de las áreas específicas en:

- Desarrollo del pensamiento lógico-matemático-físico.
- Comunicación-expresión-lenguaje.
- Psicomotricidad.
- Desarrollo social y natural.
- Arte y cultura.

2. Las áreas de desarrollo son el resultado de la relación que se establece entre el niño y las coordenadas espacio-tiempo:



Espacio concreto.  
Geometría.  
Espacio externo:  
Escuela, casa, barrio,  
ciudad, campo. MEDIO.

NATURALEZA

Localización temporal.  
Unidades temporales.  
Ciclos. Ritmo.

Entre todas las áreas, consideramos la de lecto-escritura como la más necesitada de definición y ponderación. Pensamos que el niño puede acceder a ella a lo largo del ciclo de 3 a 8 años; pero para ello es necesario dejar que siga su propio ritmo de evolución, que vaya asentando las bases que luego apoyarán el desarrollo de este área, sin exigencias ni angustias, que viva un ambiente motivador y que le sirva para canalizar convenientemente a lo largo de este ciclo, su necesidad de comunicación no verbalizada, contemplando todas sus posibilidades (procesos y niveles distintos de simbolización) hasta llegar al dominio de la lecto-escritura.

Es fundamental respetar el proceso de maduración del niño, para lo cual es preciso romper la barrera real (que no legal) que una gran parte de las escuelas de E.G.B. pone mediante la no admisión del niño que a los 6 años no sabe leer.

### BLOQUE TEMATICO 3

#### A) Relación con los padres

Convenimos en la necesidad de mantener relación con los padres teniendo en cuenta que la escuela es un vehículo de información e intercambio en base a las siguientes consideraciones:

- a) Necesidad de una escuela abierta a los padres como parte implicada en el proceso educativo del niño.
- b) Potenciación de la información mutua entre padres y escuela para llegar a un mejor entendimiento del ambiente en el que el niño se desarrolla.
- c) Evitar acciones y actitudes contradictorias entre la familia y la escuela.

Como formas de relación concretas, se han propuesto distintas experiencias, como son fiestas, entrevistas individuales, asambleas de escuela y de grupo, salidas, participación en la gestión, en actividades, etc. Pero, sin dudar de la validez que puedan tener todas ellas, pensamos que existen realidades muy distintas como para definir un modelo único de aspectos y de actividades. En cualquier caso se debe contemplar al niño como objeto último y mediador de la relación.

Se apunta la posibilidad de creación de escuelas de padres, sin que haya un acuerdo general sobre ello. En estas escuelas de padres, el educador no debe tener un papel protagonista.

#### B) Profesorado: capacitación y formación permanente

La formación del educador de Escuela Infantil debe enfocarse hacia tres aspectos fundamentales:

- a) Formación inicial, en la Escuela Universitaria que contemple:
  - Contenidos teóricos que le den una base sólida para el posterior desarrollo de su función.
  - Una formación práctica que potencie actitudes y recursos.
  - Un estudio de profundización sobre la práctica realizada.

- b) Una formación permanente, mediante el trabajo en equipo como medio de formación, la creación de seminarios permanentes, asistencia a cursos de reciclaje, etc.
- c) Información y conexión constante con la realidad del entorno: conocimiento de la ley, problemas que pueden plantearse y posibles soluciones, etc.

Estos distintos aspectos de la formación deben tener en cuenta dos tipos de contenidos esenciales:

- a) Unos contenidos filosóficos que plantean:
  1. La formación-transformación por encima de la instrucción.
  2. La formación global por encima de la especializada.
  3. La formación cotidiana y permanente.
- b) Unos contenidos curriculares, que consideramos deben ser objeto de un estudio serio y que contemple fundamentalmente un modelo de maestro (no un maestro modelo) en quien confluya el conocimiento y el equilibrio personal.

En cuanto a quién o quiénes deben ser los encargados de asumir el profesorado en este tipo de formación, entendemos que no todo maestro está capacitado para ser profesor de la Escuela Universitaria, pero sí creemos que todo profesor de Escuela Universitaria debería estar capacitado para ser maestro. Por ello proponemos que no se pueda acceder a la docencia en una Escuela Universitaria sin un período previo de experiencia educativa en la escuela y que periódicamente se debe volver a ella con el fin de no estar desconectado de la realidad.

Por último, como puntos importantes a los cuales se debe dar salida en la actualidad, consideramos la urgencia de reconversión del profesorado de Escuelas Infantiles en situación de intitulados, con respeto a su puesto de trabajo. Consideramos asimismo la necesidad de potenciar la labor investigadora del educador y del maestro en general.

### **C) Evaluación**

Consideramos la evaluación como necesaria para crear un marco de referencia que permita analizar una evolución del proceso de desarrollo del niño. El resultado de cualquier evaluación debe siempre garantizar una continuidad y no generar angustias de ningún tipo. Tampoco debe dar como resultado el "etiquetado" del niño o del adulto.

La evaluación debe contemplar objetivos y límites, no para justificar déficits o acciones determinados, sino como forma de estudio de las causas que se derivan de una actuación y como replanteamiento del papel del educador.

La evaluación debe ser individualizada, no comparativa, y debe referirse a procesos completos y no a unidades temporales que pueden ser establecidas de forma arbitraria.

Creemos que la evaluación debe estudiar en profundidad los aspectos siguientes:

#### **1. Desarrollo del niño:**

- a) Pautas de observación.
- b) Sistematización de su desarrollo.
- c) Operativización de las relaciones.
- d) Equipos de apoyo en la prevención de fracasos y problemas.

#### **2. Educadores:**

- a) Sensibilidad.
- b) Autoevaluación a través del niño.
- c) Crítica objetiva propia, de los compañeros, de las pautas, de los roles sexuales.

### 3. Escuela.

- a) Organización y funcionamiento.
- b) Relaciones con los padres.

En general, hay muchos aspectos en los que es necesario profundizar. Se han propuesto el juego, la formación permanente del educador, las áreas específicas de desarrollo, la labor investigadora del educador... y muchos más, con lo cual el debate sigue abierto.

## ENSEÑANZAS MEDIAS

### NECESIDAD DE LA REFORMA DE E.E.M.M.

#### El sistema educativo actual

El reconocimiento de la existencia de una profunda crisis en las EE.MM. es una valoración casi unánime.

Esta crisis se produce como consecuencia del fracaso que supone el que los alumnos no logren los objetivos que figuraban en la Ley General de Educación, que intentaba plasmar un sistema educativo coherente con los intereses de la ideología dominante. Es evidente que el fracaso lo es del sistema, que no logra cubrir los objetivos que se había propuesto; no es nunca del alumno, que muestra, con un "fracaso escolar", la inadecuación del propio sistema educativo.

La estructura educativa vigente consta de una doble vía, con objetivos diferenciados, pero ni el B.U.P. logra sus objetivos de proporcionar una formación integral, educar para la vida y preparar para el acceso a estudios superiores, ni la F.P. capacita para el ejercicio de una profesión ampliando a la vez la educación integral. Este doble fracaso se debe a que ni la estructura planteada, ni los objetivos a cubrir, son los que pide la sociedad actual.

Con todo lo dicho, se configura una enseñanza radicalmente opuesta a lo que debe definir lo que entendemos por Escuela Pública.

A pesar de todo, la crisis no es necesariamente un factor negativo, pues pensamos que el sistema educativo debe integrar sus propias crisis, haciendo de la reforma un estado permanente, en el sentido de adaptarse continuamente a la exigencias de la realidad social.

Las consecuencias de la situación que venimos analizando son las siguientes:

- Para los alumnos. El sistema no considera el multifacetismo del alumno; la escuela sólo atiende aspectos de su personalidad, no respondiendo por tanto a sus exigencias globales. En este sentido el sistema educativo actúa apriorísticamente buscando la clasificación en roles, en coherencia con la ideología dominante. La visión del mundo que recibe el alumno es parcial, y alejada del medio en el que vive. No se le prepara para la vida activa porque o bien no se aborda en el BUP o porque la profesionalidad que ofrece la FP es obsoleta e inadecuada a la situación actual del sistema productivo.
- Para los profesores. A la carencia generalizada de una preparación específica para la educación, se unen las condiciones de todos conocidas en que se desarrolla el trabajo en el centro educativo: excesivo número de alumnos por aula, excesivo número de grupos por profesor, etc. Lo que trae como consecuencia, la imposibilidad de una enseñanza personalizada y activa.
- Para la sociedad. El sistema actual no sólo es incapaz de reducir la discriminación social sino que su propia estructura agudiza esta discriminación. Además, la urgente necesidad social de ciudadanos con preparación polivalente y una vasta formación básica para que puedan adaptarse prácticamente a la sociedad moderna, queda insatisfecha por la propia imposibilidad estructural del sistema educativo.

## Los problema específicos

Aún considerando las diferencias que puedan darse entre el BUP y la FP, podemos señalar los siguientes problemas específicos de las EE.MM.:

- Currículos sobrecargados que producen una metodología pasiva y memorística, incapaz de lograr el interés del alumno.
- Olvido del componente afectivo del alumno, como consecuencia de la no consideración de su multifacetismo.
- Bajo desarrollo de las capacidades que deberían permitir un aprendizaje continuo, la capacidad de síntesis, el razonamiento abstracto, etc.
- Elección y especialización prematura del alumnado.
- Alejamiento del medio en que está inserto el centro, con sus consecuencias de ausencia de alicientes y parcelación de la realidad.
- Excesiva proliferación de títulos y cuerpos administrativos diferentes entre el profesorado, con una secuela de intereses y enfrentamientos corporativos.
- Organización inadecuada de los centros: los Departamentos, Seminarios y Divisiones no cumplen el papel de integrar teoría y práctica, ni logran la necesaria coordinación e interdisciplinariedad. Por otra parte, la jerarquización ha impuesto un freno a la democratización y ha favorecido la burocratización.

## Nuevas necesidades sociales

Los cambios demográficos y la crisis económica de la última década han agudizado la crisis del sistema educativo al poner en cuestión la utilidad social de la enseñanza secundaria. El desempleo, la aceleración de los cambios tecnológicos y la crisis del modelo taylorista de organización del trabajo, suponen conjuntamente una nueva demanda social para el sistema educativo.

Estas exigencias se concretan en los siguientes puntos:

- Ampliación del período de educación obligatoria y gratuita al menos hasta los 16 años.
- Preparación adecuada a las nuevas exigencias de la vida activa. Esto se concreta en la necesidad de no especialización, potenciando el desarrollo de las capacidades y destrezas básicas, integrando la tecnología como cultura y dando una orientación básicamente integradora, instrumental y ligada al medio y a las distintas áreas del saber.

Esta preparación debe ser necesariamente polivalente, superando la actual estructura de ramas de la FP, entendiendo la cultura tecnológica como comprensión global de procesos tecnológicos elementales, y como capacidad de resolución de situaciones. Esta polivalencia favorecerá además la capacidad de adaptación en el mundo laboral a los cambios de actividad que van a ser necesarios.

- Necesidad de superar el modelo de enseñanza centralista que transmite el sistema actual, para responder a la realidad de la actual estructura del Estado Español. Esto implic cuestionar ese modelo de Estado e integrar oficialmente en el currículo el estudio y vivencia de las culturas, de las que forma parte cada lengua, del medio donde habita el alumno. Complementariamente, parece conveniente que desde cualquier comunidad exista la posibilidad de conocer y estudiar la cultura de otras comunidades del Estado.

## OBJETIVOS DEL CICLO 14/16 AÑOS

### Objetivos generales

Aceptamos las concepciones pedagógicas actuales, que tienden a considerar el ciclo de 0-16 años como un único proceso, en el que los distintos momentos del desarrollo psicológico del niño habrán de marcar tanto los objetivos como la metodología de cada uno de los ciclos que se pueden diferenciar. Por lo tanto, la etapa que va de los 14 a los 16 años habrá que considerarla como continuación de las etapas anteriores, constituyendo con ellas un todo unitario. De este modo podríamos señalar como objetivos generales de este ciclo:

- Maduración del desarrollo personal, psicológico y social.
- Estructuración de las distintas áreas del saber.
- Orientación tanto en el campo escolar, como para el trabajo y el ocio.

### Objetivos específicos

- Garantizar la escolaridad a todos los adolescentes de 14 a 16 años.
- Asegurar una formación básica común a todos ellos integrando teoría y práctica.
- Actuar como instrumento orientador del futuro profesional del alumno.
- Definir claramente las situaciones de entrada, los objetivos operativos a cubrir y las diferentes opciones de salida.
- Garantizar al alumno una formación humana, crítica y creadora, que le permita formar parte de una sociedad de personas libres y responsables, personas del S. XX, capaces de hacer, del cada vez mayor tiempo libre, un elemento de realización y progreso.
- Garantizar una formación científica y tecnológica generadora de estructuras mentales que permitan asimilar los constantes cambios a que nos obliga la revolución tecnológica, asegurando una formación polivalente que evite una prematura especialización.

### El acceso

Concebimos la escolarización, al menos hasta los 16 años, como un derecho y una obligación de todo ciudadano. No procede, por tanto, que le sean exigidos determinados requisitos que le impidan acceder al último ciclo de la formación inicial. Debe ser la Escuela la que se adapte al alumno y a su multifacetismo, y no a la inversa.

Esta generalización va a tener, en nuestra opinión, consecuencias importantes:

- Antes del ciclo: permitirá que el ciclo anterior, en la Formación Inicial (últimos cursos de la actual E.G.B.) se haga más igualitario, eliminando la función que ahora tiene de seleccionar alumnos.

La superación del fracaso escolar habrá de plantearse ciclo a ciclo, estableciendo mecanismos compensadores que permitan una igualdad de oportunidades de hecho y no sólo de derechos. Descartemos, pues, la repetición de curso como medio de recuperación de alumnos. Posibles desfases que se detecten en los procesos de algunos alumnos, se arbitrarán actividades de consolidación, que permitan la integración sin dificultades en el ciclo siguiente. En cualquier caso habrá que garantizar que estos mecanismos no se conviertan en un canal de escolarización paralelo, para lo cual deberán establecerse determinadas medidas, como: limitar el número de alumnos por ciclo y centro que reciben este tratamiento, limitar el número de veces que cada alumno debe recibirlo, etc.

Es evidente que para poder llevar a cabo este planteamiento, hay que dotar a los centros de la infraestructura adecuada.

- Durante el ciclo: la generalización creará el clima necesario dentro del ciclo para que se investigue y consiga poco a poco una escuela con tratamiento diferenciado a cada alumno, donde cada cual progrese a su ritmo, sin verse penalizado por ello, libre ya de la carga que suponía que el único fin de este ciclo fuera la preparación para el siguiente.

Somos por tanto, partidarios de un solo canal, el ciclo único, que a través de su currículum asuma la diversidad de situaciones e intereses del alumno.

- Después del ciclo: la generalización permitirá sentar, a medio plazo, las bases para la continuidad en escalones superiores a los que se accederá con igualdad de oportunidades.

## El currículum

El currículum que se establezca para este ciclo queda condicionado por los objetivos generales arriba mencionados: formar parte del ciclo educativo de 0 a 16 años, el carácter orientador, que debe acoger a todo el alumnado del ciclo anterior, etc. por eso pensamos que deben establecerse las siguientes condiciones para su elaboración:

- a) Que sea capaz de asumir la problemática de la homogeneidad-heterogeneidad del alumnado (en el nivel, madurez, procedencia, cultura, etc.) garantizando una única formación básica común. Asumirá la heterogeneidad como elemento dinámico de maduración individual a través de la socialización. Asumirá la homogeneidad, para atender problemáticas individuales, organizar el apoyo, atender la diversidad de intereses, etc.
- b) Que sea equilibrado, esto es, que tengan cabida en él el desarrollo de capacidades, habilidades y destrezas múltiples. Frente a una escuela actual, centrada casi exclusivamente en las capacidades de tipo lógico verbal, proponemos otra que aborde para todos el multifacetismo (físico, manual, creativo, lógico...) de la persona.
- c) Que asuma oficialmente las realidades de las diversas culturas —la lengua entendida como parte de ellas— de los pueblos que forman el Estado.
- d) Que utilice un sistema de evaluación que incida sobre el proceso de aprendizaje y desarrollo de capacidades, habilidades y destrezas, valorando el progreso del alumno y la información sobre su situación. Este sistema, que orientaría al alumno sobre hacia dónde encaminar sus esfuerzos, es opuesto al actual, en el que la evaluación equivale exclusivamente a sancionar si se ha llegado o no al nivel establecido de antemano.
- e) Que esté desarrollado por un profesorado que trabaje en equipo educativo. Esto conlleva a su vez, junto con las necesarias medidas de organización del centro, un sistema de formación y reciclaje del profesorado que le capacite para llevar a cabo una pedagogía diferencial.
 

Específicamente es necesario desarrollar la capacitación, para, entre otras cosas:

  - La adaptación a las situaciones del alumno y desarrollo de metodologías de apoyo.
  - La programación por capacidades y habilidades, más que por contenidos.
  - Relacionar sus enseñanzas con el entorno y el trabajo interdisciplinar y globalizador.
- f) Que posibilite una autonomía del centro para establecer parte del currículum de acuerdo con el entorno en que está establecido y las posibilidades del profesorado. Para evitar que esto pueda acarrear distorsiones del currículum por intereses particulares, será preciso garantizar el equilibrio del currículum y que se cumplan los objetivos de orientación y formación básica global.
- g) Que permita una autonomía al alumno para la confección de parte del currículum. La edad del alumnado aconseja que la elección se dé con el asesoramiento de las instan-

cias encargadas de la Orientación, entre las que destacamos el equipo de tutores y el gabinete psicopedagógico.

h) Que no condicione la elección que el alumno deberá hacer ante las diversas salidas que se establezcan para el ciclo de 0 a 16 años.

Por último, queremos insistir en la necesidad de que el currículo que se establezca para los 14/16 años, se coordine con el de los 12/14, dentro de un planteamiento global de la enseñanza secundaria para preadolescentes.

### **Planteamientos de las áreas**

Cualquier planteamiento que se haga de una programación destinada a desarrollar el currículum, tendrá que asumir una interdisciplinariedad real y explícita.

Esto exigirá que todas las materias se traten en grandes bloques temáticos, así como la necesidad de confeccionar tales bloques para ser desarrollados en un tiempo bien definido o determinado.

Para ambos logros se debe contar con el alumno, es decir, se debe partir de sus centros de interés, tanto a la hora de ofrecerle un número suficiente de materias que éste pueda elegir e integrar libremente en el bloque temático, como permitiéndole que decida cuál es el momento más oportuno para realizarlas. De este modo, el alumno elabora su propio programa.

Todo este trabajo debe tener en cuenta que los contenidos de las distintas materias han de tener relación, para que los alumnos puedan obtener resultados tangibles durante el proceso de aprendizaje y desarrollo de capacidades.

Para esta tarea proponemos como núcleo más importante el entorno en el que se vive. A partir de este núcleo, todas las materias a tratar o actividades a realizar, seguirán un desarrollo en espiral.

Por tanto, las actividades metalingüísticas (matemáticas, lengua, idioma...) y artísticas, así como el estudio de la Naturaleza y la Sociedad y otras deberán desarrollar sus programas con este punto de referencia.

Un estudio así realizado será, a su vez, un punto de partida para abordar contenidos mucho más universales.

Somos conscientes de las dificultades que entraña la metodología a seguir, ya que el proyecto implica un necesario trabajo en equipo educativo, a la vez que una gran flexibilidad organizativa por parte del centro.

La satisfacción de estas necesidades exige medidas de tipo administrativo, pero también un gran esfuerzo en la formación del profesorado.

Un planteamiento de este estilo sobre las diversas áreas deberá abordar fundamentalmente el desarrollo de las habilidades psicomotoras del alumno, así como el desarrollo y ejercicio de capacidades creativas.

Por otra parte, deberá establecer una metodología adecuada y eficaz de cara a lograr los suficientes conocimientos del entorno, así como la posibilidad de comprenderlo de una manera más crítica.

Esta postura crítica hacia el entorno llevará al alumno a respetarlo, defenderlo o transformarlo.

### **El espacio escolar: claves para su renovación**

Actualmente, se mantiene la postura de que los temas del espacio y equipamiento escolar no precisan de la investigación y participación de todos los miembros que componen la comunidad escolar.

Debe tenerse en cuenta que el espacio escolar y su equipamiento, forman parte ineludible de todas aquellas tareas de renovación educativa.

Para abordar esta situación —hoy heredada— entre la renovación y el espacio educativo, sería importante acometer las siguientes situaciones que desbloquearían todo el proceso que aún forma parte de la vida escolar en el centro.

Estas serían:

- 1.º Adecuar la actual estructura orgánico-administrativa a la necesidad y a las posibilidades que se encierran, tras los muros del espacio escolar.
- 2.º Posibilitar la incorporación en todos los agentes del proceso educativo ante el proyecto o trazado de un territorio escolar.
- 3.º Posibilitar la descentralización a todos los niveles, abandonando el uniformismo y las jerarquizaciones espaciales irracionales con respecto a la renovación educativa (los ladrillos rojos, las ventanas moduladas de las clases frontales, etc.) cuyos resultados actuales son desastrosamente evidentes.
- 4.º Incorporar en el actual proceso del proyecto de Reforma de las E.E.M.M., aquellas componentes de cambio espacial que posibiliten una experiencia pedagógica coherente y diferenciadora.
- 5.º Por último, si verdaderamente se admite la necesidad de que la escuela y la sociedad pasen del discurso político a la realidad cotidiana, crear todos aquellos canales posibles para que en el proceso de un Plan de Ordenación Urbana o Rural, en un territorio, la estructura educativa no se incorpore tarde o ajena a la interacción de todos los sectores que sustancialmente organizan una planificación.

## **EL PROCESO DE REFORMA**

Cualquier reforma del sistema educativo, la entendemos enmarcada en un proceso abierto de experimentación y evaluación que parta de la situación real del propio sistema educativo y sus necesidades. Así, en un tratamiento correcto del proceso de reforma ha de considerarse:

- a) Una asignación correcta de recursos económicos, didácticos, etc.
- b) La superación de las inercias del propio sistema educativo, transformándolo en función de los objetivos marcados.
- c) Debate público y diálogo permanente a todos los niveles en el seno de la comunidad educativa y la sociedad.

En síntesis, podemos decir que no entendemos el proceso de reforma como una dinámica de maduración limitada que, al cabo de un cierto tiempo, lleve a una situación de estabilidad que pueda prolongarse indefinidamente. Creemos, por el contrario, que el sistema educativo debe estar en un proceso permanente de reforma, entendiendo por tal la constante crítica de los errores que puedan producirse, y la búsqueda de soluciones para adaptar el sistema a la cambiante realidad social.

### **Aspectos criticables del actual proceso de reforma**

De partida, apoyamos la implantación de cualquier reforma educativa, siempre que se lleve a efecto por la vía experimental y no por Decreto Ley. Si bien asumimos los objetivos generales de partida en la experimentación impulsada por las Administraciones, habría que evitar la posibilidad de que se queden exclusivamente en la adecuación a los intereses económico-sociales, sin tener en cuenta las necesidades del alumnado.

A nivel más particular, denunciamos en el actual proceso de reforma iniciado por la Administración:

1. La precipitación y escasa difusión del inicio de la experimentación en curso.
2. La elección de centros experimentales carentes de equipos y proyectos concretos, marginando a alguno de los que cuentan con tradición renovadora.
3. La negativa a sumir este ciclo dentro de uno más global —de 12 a 16 años—.
4. La falta de debates entre los enseñantes (especialmente en B.U.P.), lo que favorece la primacía de los intereses corporativistas sobre los educativos.

Queremos señalar el peligro que encerraría la persistencia en los errores señalados para el buen fin de la reforma, y la urgente necesidad de que se pongan remedios a los mismos. De lo contrario, en la evaluación de los resultados, la bondad de la reforma puede quedar falseada por el cúmulo de condiciones negativas que acompañan su puesta en funcionamiento.

### **Puntos básicos para la puesta en marcha de la reforma**

La reforma que proponemos debe, en adelante, tener en cuenta los siguientes factores:

1. La necesidad de fomentar el debate entre los enseñantes de EE.MM. y los sectores sociales implicados.
2. Planificar sus objetivos dentro del ciclo de 0 a 16 años y extender los aspectos experimentales más allá de la mera programación (organización escolar, tutorías, orientación, etc.).
3. Establecer una fase de maduración previa a la experimentación, que clarifique y proporcione la formación adecuada.
4. Tener en cuenta las experiencias parciales y globales existentes, así como realizar las experiencias conjuntamente en centros de B.U.P. y F.P.
5. Asumir a todo tipo de alumnado en cada centro, sin distinción de titulación (en este sentido recordamos la existencia de un importante grupo de adolescentes desescolarizados).
6. Dotar a los centros de materiales de interés pedagógico como apoyo.
7. Que en la evaluación de los resultados de la experimentación, participen los enseñantes.
8. Que el proceso tenga una dirección descentralizada en la que colaboren todos los miembros de la comunidad escolar.
9. Que la reforma educativa vaya unida a una reforma administrativa (unificación de cuerpos, gestión democrática, dotaciones...), a un Plan de Perfeccionamiento del Profesorado eficaz y a una Ley de Función Pública que asuma al docente con criterios educativos.

Finalmente, el planteamiento de esta renovación debe completarse con un diseño de la última etapa de E.G.B., coherente con los objetivos de este ciclo y, paralelamente, con la apertura de un proceso de discusión en torno a la reforma del segundo ciclo de las EE.MM.

### **EL PAPEL DE LOS M.R.P. EN LA REFORMA DE LA EE.MM.**

Los M.R.P., formados por aquellos colectivos que defienden una escuela viva y abierta, que ayude al alumno a conocerse a sí mismo y al mundo que le rodea, respetuosa con su ritmo personal de maduración, integradora del trabajo manual e intelectual, a través de una pedagogía activa, interdisciplinaria y enraizada en el contexto cultural y político de cada zona del Estado Español, tienen una visión no puramente sectorial del problema dentro de las E.M.M. Consideran en esta etapa como objetivos fundamentales en la reforma de las E.E.M.M., los tendentes a conseguir una preparación del alumno para la vida en su sentido más amplio, superando la clásica visión profesionalizante de la F.P. y la parauniversitaria del B.U.P. en una vía integradora hacia el ciclo de 0 a 16 años.

La reforma que plantean los M.R.P. recoge aspectos y problemáticas como la no selección interna del alumnado hasta los 16 años, dotando al ciclo de elementos de educación compensatoria y mecanismos de recuperación que impidan los canales, más o menos encubiertos, de selectividad; el trabajo sobre objetivos que capaciten al alumno para un conocimiento crítico de sí mismo y del entorno; un soporte interdisciplinar que relegue la división universitaria de las ciencias y del desarrollo de mecanismos de orientación escolar y profesional, creando los gabinetes especializados que sean necesarios.

El proceso de reforma debe llevarse a cabo con el mayor grado posible de debate social de todos los sectores implicados, siendo los M.R.P., en este marco, creadores de opinión y no meros elementos críticos de disposiciones ya elaboradas; participando además, en la reestructuración de los sistemas de formación y reciclaje del profesorado; y teniendo clara la obligación de las Administraciones de asumir responsablemente estas cuestiones.

### **Ejes de actuación**

Los M.R.P., como electivos, superando las dinámicas individuales y aisladas, deben desarrollar dentro de las EE.MM. y en el proceso de su reforma, las siguientes líneas de actuación:

- a) Una labor de investigación sobre los problemas clave que afectan a la reforma, para que ésta sea coherente con la alternativa pedagógica que los M.R.P. proponen.
- b) Una labor de encuentro a dos niveles:
  1. Con otros sectores educativos, especialmente E.G.B, para posibilitar el tratamiento de la problemática común de la enseñanza secundaria de los 12 a los 16 años.
  2. Con otros grupos de tipo didáctico o innovador, para dinamizar y poner en común las experiencias sobre la reforma.
- c) Una labor de difusión tanto de las reflexiones globales como de las parciales, utilizando todo tipo de plataformas, a fin de popularizar la necesidad de la reforma, sin detrimento de las obligaciones de las Administraciones educativas en este sentido.
- d) Una labor de experimentación, necesaria para no teorizar fuera de la práctica, impulsando experiencias parciales que puedan ser transferibles al Ciclo Unico, colaborando con los proyectos experimentales existentes y buscando canales de convergencia hacia los posicionamientos característicos de los M.R.P.
- e) Seguimiento y evaluación de las experiencias que se desarrollen en su entorno, extrayendo aquellas conclusiones válidas y generalizándolas en la medida de sus posibilidades.

Todas estas actividades se han de realizar sin aislarse del conjunto de profesorado, venciendo el temor a la reforma que en algunos sectores de éste se detectan, dando cobertura a los intentos de experimentación y de trabajo que vayan en determinado sentido y exigiendo permanentemente una preocupación y actuación respecto a la calidad de la enseñanza, a las Administraciones educativas.



## **GESTION, PARTICIPACION Y ORGANIZACION ESCOLAR**

### **ORGANIZACION DE CENTROS**

#### **INTRODUCCION**

El contenido de este documento no surge de una mera reflexión teórica sino que se basa en experiencias de trabajadores de la enseñanza de todo el Estado y que hemos podido contrastar en este Congreso.

Nuestras experiencias coinciden en una búsqueda de alternativas a la organización escolar que bajo distintas formas se nos pretende imponer.

Algunas de las ponencias presentadas demuestran que una organización colectiva funciona, aunque ésta adopte diferentes denominaciones según el momento del proceso en que se encuentre (terna de dirección, dirección colegiada, dirección compartida, gestión colectiva...).

#### **PRINCIPIOS BASICOS EN LA GESTION DE CENTROS**

Entendemos la escuela como un lugar donde confluyen alumnos, padres y profesores, en un marco de respeto, libertad y cooperación en la búsqueda de una sociedad cada vez más libre, más justa, más solidaria, en la que no exista discriminación por razones de diferenciación de clase, de sexo, edad, raza, etc.

La escuela ha de estar conectada a la realidad del entorno, ayudando a los alumnos a que aprendan a descubrir y satisfacer sus intereses y necesidades personales.

El marco escolar debe estimular:

- el espíritu crítico abierto,
- una capacidad de compromiso social,
- la participación activa,
- el equilibrio entre trabajo intelectual y manual,
- la evolución y revisión constantes.

Nos proponemos, en definitiva, una escuela que sea capaz de cambiar los comportamientos establecidos en la sociedad actual en función de unos nuevos valores que tuvieran en cuenta los criterios anteriores.

Tras las diferentes intervenciones y debates realizados en el grupo de trabajo, proponemos una **GESTION COLECTIVA** como alternativa a la jerarquización que existe actualmente en los centros de enseñanza. Esta forma de trabajo colectivo conlleva unas bases de organización revisables y flexibles, en las que el poder de decisión y control sea colectivo, existiendo un reparto de responsabilidades en el grupo.

#### **MODELOS ORGANIZATIVOS CONCRETOS**

No establecemos ningún modelo concreto de organización porque éste debe surgir de la dinámica de trabajo de cada comunidad escolar.

Sí aportamos unas líneas comunes que deberían contemplarse:

- Que la estructura de que nos dotemos sea abierta y revisables.
- Que se adapte al centro concreto y a la realidad social del entorno.
- Que respete el proceso de desarrollo que conlleva una gestión colectiva.
- Que se rechace toda forma de jerarquía representada por el director y los cargos unipersonales.
- Que se repartan las tareas y responsabilidades entre todos los miembros implicados en la comunidad escolar.
- Que las comisiones y grupos de trabajo que se formen, estén abiertas a padres y alumnos.
- Que sea posible un autocontrol colectivo, a través del establecimiento de un reglamento o normativa interna elaborada por los estamentos implicados. Esta normativa ha de basarse en la práctica diaria y por tanto no es inamovible, sino revisable.

Consideramos que el marco general en el que nos movemos (educación recibida, medios de comunicación...) no favorece en absoluto estas formas de gestión y por tanto el llevarlas a cabo implica un proceso de autoeducación en la toma de decisiones colectivas a través de unas vivencias que nos irán aportando unas formas de comportamiento distintas a las establecidas.

Por otro lado pensamos que la realidad de los centros en general tampoco favorece este tipo de planteamientos. Es por ello que cada maestro deberá situarse frente a la correlación de fuerzas de su escuela, buscando la estrategia apropiada para hacer avanzar la organización que proponemos. Así por ejemplo, en muchos casos, las leyes actuales pueden servir como puntos de referencia para hacer progresar la vida en común en el centro, mientras que para otras la ley marca unos techos demasiado bajos.

Es por ello que reivindicamos el que la ley contemple otras posibilidades más abiertas de organización de centros, de forma que experiencias interesantes quepan y se reconozcan legalmente.

Denunciamos desde aquí, que en su mayoría la administración a través de Delegaciones, Servicios Territoriales e Inspecciones, actúa como freno en el desarrollo de estos procesos democráticos.

En cuanto a la **organización de alumnos** pensamos que el proceso de participación y gestión debe partir de la propia clase. Los alumnos deben estar implicados, desde el comienzo, en los planteamientos de gestión colectiva y también en la toma de responsabilidades.

Han de tener autonomía en crear su propia organización. Sin embargo, han de estar informados de los órganos que existen y de sus posibilidades de participación paritaria. Ayudándoles para que gestionen total y realmente sus actividades y además potenciar su participación en los órganos de gestión general.

## **Departamentos, Coordinación Pedagógica**

No estamos de acuerdo en la imposición administrativa o por decreto de los departamentos, ya que cada colectivo de centro organizará sus propios equipos de trabajo pedagógico según sus necesidades reales.

El centro debe tener unas líneas generales que se desarrollen por niveles y ciclos, sin que exista desconexión en el proceso de maduración, aprendizaje y sociabilidad del alumno. Para ello deben establecerse vías de comunicación y conexión periódicas que permitan una coordinación pedagógica del trabajo marcado y su metodología.

## Recursos

Otro aspecto importante es el freno que supone para la organización el actual sistema de recursos, por ello proponemos:

- A principio de curso, la administración informará ampliamente del presupuesto anual del centro. (Cantidad de dinero de la que se podrá disponer a lo largo del curso.)
- Los centros presupuestarán según los criterios de prioridad que establezcan los estamentos implicados.
- Estos presupuestos serán gestionados y controlados por toda la comunidad escolar.
- Los justificantes para el control de la administración serán sobre gastos reales y no el sistema de facturas falsas que la propia administración propicia. Esta justificación debe, por tanto, ser posterior al gasto.
- La administración, previa consulta a los centros, dotará a éstos con el material no fungible de acuerdo a sus necesidades reales.
- Que se generalice la creación de **Centros de recursos** por zonas o comarcas con propuestas de utilización máxima. En ellos se centralizarían las demandas y se pasaría información tanto de posibilidades como de utilización de materiales, incluso a niveles extraescolares (excursiones, visitas...).

## Plan de trabajo general

No utilicemos la palabra "proyecto" por las connotaciones de "ideario" que puede sugerir.

- Vemos necesario que en la escuela se formulen objetivos claros de lo que se pretende y sus posibilidades e evaluación.

El plan de trabajo que se realice nunca puede ser impuesto, sino creado por la misma comunidad escolar.

## Inspección

Si fuera necesario un control, éste debería realizarlo la propia comunidad.

Actualmente tenemos necesidades de coordinación que pueden ser asumidas y realizadas en localidades, zonas o comarcas por los propios colectivos conectados con los poderes locales y buscando vías de conexión. La mayoría del grupo pensamos pues en la supresión de la inspección. Mientras exista la inspección, ésta debería preocuparse de que la renovación pedagógica fuese un hecho, con un trabajo real de coordinación y generalización de las experiencias.

## EXIGENCIAS ANTE LA LEY. REIVINDICACIONES

- La ley debe dejar siempre la posibilidad de desarrollo de formas organizativas colectivas (sin jerarquías ni órganos unipersonales), favoreciendo su funcionamiento y controlando en su caso, sus resultados. Por tanto la ley no señalará modelos cerrados, como marca la LODE en su título 3.<sup>o</sup>.

Creemos que el marco de "Centros experimentales" que se nos ofrece no nos sirve, ya que al finalizar la experiencia, de no modificar la ley, volveríamos a ser ilegales o "paralegales".

- La forma de acceso a las escuelas debe posibilitar la entrada de equipos pedagógicos que presenten un plan de trabajo concreto.

- Las nuevas normativas de la administración sobre organización de centros han de basarse en un análisis y valoración de lo anterior teniendo en cuenta la participación de todo el colectivo escolar.

### **Reivindicaciones sobre aspectos concretos que influyen directamente en la organización de centros**

Para una correcta organización de los centros consideramos importante:

- El aumento de plantillas con igual salario.
- La reducción del número de alumnos a un máximo de 25 por aula.
- Establecer criterios para que la relación alumno/profesor esté en función de las necesidades del ciclo.
- La ampliación del personal que actualmente funciona o está adscrito a gabinetes psicopedagógicos y su integración a una escuela concreta.
- Adecuar las estructuras de los edificios a las nuevas corrientes pedagógicas, solicitando para su diseño la opinión de las comunidades educativas a las que van destinadas.
- Cambiar el sistema de provisión de plazas, suprimiendo el concurso de traslados por especialidades, para facilitar una educación globalizada frente a la actual parcializada.
- Que en los centros haya personal administrativo y que se reduzca la burocracia.
- La creación y dotación de centros de recursos por zonas.
- Que exista un cupo suficiente de maestros sustitutos, distribuidos por zonas.

## **ORGANIZACION DEL PROFESORADO**

### **CONCEPTO DE PLANTILLA**

Consideramos como plantilla de un centro al conjunto de trabajadores implicados en un Centro, sean docentes o no docentes.

### **CONCEPTO DE EQUIPO DOCENTE**

El equipo está constituido por enseñantes con un proyecto pedagógico colectivo. Lo que supone un acuerdo en: finalidades, objetivos, técnicas pedagógicas, modos de organización en un intercambio permanente, una revisión constante y una gestión colectiva de los Centros.

El equipo puede ser un instrumento de ruptura, un mecanismo de transformación de la escuela para conseguir una comunidad educativa.

Así pues reclamamos el derecho de los enseñantes a constituir unos verdaderos equipos docentes en el marco de una política que tienda a superar el sistema jerárquico con responsabilidades individuales y a sustituirlo por un sistema cooperativo con responsabilidades colectivas.

## **ORGANIZACION DEL PROFESORADO EN EL CENTRO**

### **Elementos del equipo docente**

El número de aulas por centro no habrá de ser superior a 20.

La relación de alumno/profesor ha de ser 25/1, permitiendo la integración de niños con problemas.

Un centro necesita:

- Tanto tutores como aulas.
- Profesores de Educación de apoyo y/o con titulación adecuada.
- Participación de dinamizadores de plástica y dinámica organizados por zonas.
- Bibliotecario/a.
- Capacidad jurídica de la comunidad educativa para, por medio de contratación temporal, se encargen de tareas específicas (talleres), a personas ajenas a las plantillas.

El equipo pedagógico elaborará un plan de trabajo evaluable periódicamente por toda la comunidad escolar.

### **Dirección**

Se contemplará la posibilidad legal de la existencia de centros de gestión colectiva.

### **Claustro**

Son miembros del claustro todos los profesores del centro. El claustro se ocupa de cuestiones pedagógicas, y participa en la gestión del centro con toda la comunidad escolar.

### **Perfeccionamiento del profesorado**

Se basará en el aula, con profesores del centro, a nivel comarcal, relacionados con los M.R.P. y con las escuelas de Formación del Profesorado. La renovación del profesorado será dentro del horario laboral y en caso de que se haga fuera de éste será de una forma remunerada. Este perfeccionamiento debe estar socialmente valorado, favorecer el intercambio de experiencias y la difusión de las mismas.

### **Adjudicación de vacantes**

A la adjudicación de vacantes se acompañará abundante información (plan de trabajo del centro), sobre las distintas escuelas (mapa escolar). No admitimos el concurso por especialidades.

## **REIVINDICACIONES**

### **En cuanto a aspectos materiales**

1.º La Administración debe dar unos presupuestos anuales (cantidad de dinero de que va a disponer cada centro).

Estos presupuestos deben cubrir:

- a) Necesidades de material según los criterios de prioridad que establezcan los estamentos implicados.
- b) La contratación a tiempo parcial, de personas con tareas docentes, no pertenecientes a la plantilla del centro.

- 2.º Los presupuestos serán gestionados y controlados por el colectivo. Los justificantes para el control de la Administración serán sobre gastos reales, y no el sistema de facturas falsas que la propia Administración propicia.
- 3.º Reparto de material no fungible de acuerdo con las necesidades reales, previa consulta a los centros.
- 4.º Creación de Centros de Recursos por zonas o comarcas con propuestas de utilización máxima. Estos centros centralizarían las demandas y darían información de lo disponible.

### **En cuanto al profesorado**

- Posibilitar y potenciar el perfeccionamiento del profesorado dentro del horario laboral.
- Concurso de traslados.
- Titulación académica: no la aceptamos como elemento primordial.
- Méritos profesionales. No admitimos la puntuación por:
  - Director.
  - Vicedirector.
  - Jefe de estudios.
  - Profesor de centro piloto.
  - Años de servicios en el S. Orientación E. Vacacional.
  - Informa de la Inspección de Básica.

Proponemos que se tenga en cuenta:

- Publicaciones en el campo didáctico y teórico.
- Experiencias relacionadas con la función docente.
- La labor educativa realizada.
- La participación en tareas de renovación pedagógica de una forma estable.

Tampoco admitimos el derecho de consorte, ni el del servicio en cargos del M.E.C. o servicios territoriales ni la Orden de Alfonso X el Sabio.

Por todo ello proponemos:

1. Que se conceda un plazo a los M.R.P. para que estudien más a fondo la cuestión, intentando dar una salida más global al problema incidiendo en todos los aspectos: movilidad plantillas, jornada, etc.
2. Durante este plazo los decretos sobre el tema deben quedar congelados.
3. Compromiso del M.E.C. a escuchar a los M.R.P., antes de la elaboración definitiva de los Decretos.

### **Propuesta final del Congreso**

No aceptar las disposiciones futuras del M.E.C. que contradigan directamente las conclusiones del I Congreso estatal de M.R.P., sin haber entablado conversaciones o cauces de interpelación y negociación siempre que esto ocurra.



## RELACIONES CON LOS PADRES

### ANÁLISIS DE LA ESCUELA

#### Padres/escuela. Situación APAS

- Los padres más inquietos, preocupados por el efecto de una forma de escuela que no se adapta a su visión de la misma, son los que están realizando una participación más activa.
- Constatamos, docentes y padres, que la participación de éstos en la escuela se encuentra como sigue (sin agotar el análisis y sin orden jerárquico):
  - Desconocimiento por parte de los padres de sus derechos, principalmente en el medio rural.
  - Desconocimiento por parte de la escuela del medio socio-cultural en que vive el niño-grupo familiar.
  - Relación de comunicación unidireccional maestros-padres (individual o colectivamente).
  - La participación-colaboración de los padres se reduce, en muchos a la relación unipersonal director-presidente de APA.

- Algunas asociaciones sólo lo son de cara a la galería (creadas por el poder de la escuela y fácilmente manejables).
- En el medio rural la desconexión es mayor, los padres son menos receptivos a cualquier transformación de la estructura escolar. Desconocen sus derechos y tienen miedo a la participación.
- Las asociaciones de padres que surgen de ellos mismos son más positivas aunque avanzan y funcionan con más dificultad.
- La participación-colaboración de los padres favorece el desarrollo con éxito de la escuela.
- La escuela-institución no tiene proyecto para compensar las dificultades de conexión medio-escuela.
- Desvinculación del docente del medio.
- Los padres no frenan el proceso educativo en la escuela; pero ocurre que son a menudo desconocedores en profundidad del mismo.
- Existe miedo, por parte de los maestros, a la presencia de los padres.
  - ... Miedo a que, en algún caso, puedan reconocer nuestra incompetencia.
  - ... Miedo a las críticas.
  - ... Miedo a las injerencias.
  - ... Miedo a que conozcan las incoherencias internas de la escuela.
- Existen enfrentamientos entre padres y profesores motivados por falta de conocimiento mutuo, cerrazón de los padres, cerrazón de los maestros, mutuo recelo, etcétera.
- La participación de los padres en los órganos colegiados es formal en la mayoría de las escuelas, "para cubrir la legalidad".

Se analiza de forma rápida el proceso de participación de los padres en la escuela. Participación que, inicialmente fue reivindicativa y que, progresivamente, se transformó en colaboradora, con organización de actividades extraescolares, algunos "talleres", etc. Se critica la cristalización en su función de organización de enseñanzas "de academia".

Actualmente se busca una participación diferente y más satisfactoria.

## ALTERNATIVAS, REIVINDICACIONES

- No entendemos el papel de los padres en la escuela como meros observadores. Los padres, igual que los maestros, tienen una misión que cumplir en la escuela, y no como meros comparsas.
- Entendemos, además, que el proceso de gestión democrática debe desembocar en un sistema de autogestión, coordinado con el resto de las líneas política educativa local y del Estado, pero que permita a la Escuela tomar decisiones en múltiples aspectos que hoy dependen del aparato burocrático.

Misión de los padres y madres en lo educativo

- a) Política educativa.
  - b) Aspectos económicos.
  - c) Aspectos pedagógicos.
- a) Los padres deben participar en todos aquellos estamentos donde se gestiona la política educativa: en los órganos de la escuela, en el Ayuntamiento, Gobierno Autónomo, Gobierno Central.

Asimismo la participación del maestro debería ser mayor de lo que suele ser en la actualidad.

La lucha y las acciones de padres y maestros irán por delante de las leyes, porque no estamos por una mera reforma de la escuela, sino por un cambio profundo de la misma.

- b) En la medida que la escuela es un ente público, que se sustenta con bienes de todos los contribuyentes, los padres controlarán juntamente con los profesores los medios económicos que afluyen al colegio, siendo informados previamente de los proyectos de gastos que el claustro proponga.
- c) La participación en la línea pedagógica e ideológica del centro en su proyecto educativo, es fundamental. Dentro de cada centro se arbitrarán las fórmulas, participación en comisiones, asambleas de debate, etc., para que los padres participen activamente en este aspecto.

La participación de los padres en la tarea educativa se justifica plenamente partiendo del estudio del medio, puesto que conocen mejor sus aspectos.

Proponemos este modelo, un tanto utópico, y conocemos la realidad de la LODE de inminente aprobación. Habrá que estudiarla a fondo para explotar sus posibilidades de participación, pero sin olvidar que en nuestra actividad tenemos que ir siempre más allá de la ley, rebasar su marco, sin lo cual no se crearían modelos nuevos de convivencia o de gestión.

Se proponen varios modelos experimentados de participación en la gestión. En general, coinciden en parte de los niveles, para depositar el máximo de responsabilidad en la Asamblea General del Centro.

### **Reivindicaciones**

Consideramos necesario:

- La presencia de los padres en actos como éste de Clausura del Congreso.
- La creación de Escuelas de Padres.
- Que la representatividad en el Consejo Escolar del Estado se realice teniendo en cuenta el número de alumnos y no el de asociaciones.
- Que la composición en el Consejo Escolar del Centro sea paritaria entre profesores, padres y alumnos.
- La presencia de los Padres en las Instituciones Municipales (Consejo de Educación).
- La distribución por parte del Ayuntamiento del Plan de Ubicación de Centros. Garantizar al máximo la escolarización de la población. En general, el Municipio debería asumir más responsabilidades sobre los aspectos educativos.
- Que los resultados de este Congreso se envíen a las Federaciones de APAS.

## **CONCLUSIONES**

### **PROYECTOS DE ESCUELA**

Queremos una escuela democrática y liberadora, que haga de los niños y niñas, hombres y mujeres cultos, tolerantes, libres, críticos, respetuosos, responsables, solidarios y no individualistas, no competitivos, capaces de ser personas de disfrutar del saber y de ser felices.

Para facilitar la realización de todo ello, el trabajo y los medios deberán ser cooperativos.

La escuela debe potenciar los valores creativos de la persona.

Queremos una escuela en la que los principios tradicionales con autoridad, respeto, obediencia, disciplina, cambien radicalmente en consonancia con los objetivos expuestos al principio.

Queremos una escuela enraizada en el medio: que parta del medio para educar. La escuela no intentará bastarse por sí sola sino que contará con la influencia del entorno y con los medios humanos, físicos y culturales que éste proporciona.

Se deberían crear "comisiones de convivencia" que sustituyan el concepto tradicional de disciplina en nuestras escuelas.

La enseñanza debe ser totalmente gratuita.

Dentro de las relaciones padres-escuela, entendemos que éstas deben estar cimentadas en la cooperación desinteresada padres y profesores, pero, sobre todo, en la transparencia a la gestión compartida y en la confianza de que estas relaciones traerán necesariamente mejoras en el Centro y, en general, en la calidad de enseñanza.

### **Dificultades**

La LODE, globalmente, no contempla el modelo de Escuela que aquí se defiende, porque:

- El art. 5 de la LODE, aptdo. 4, no reglamenta con claridad el uso de las dependencias escolares por parte de los padres, dejándolo a la libre opinión del director.
- El art. 31, que en su apartado b, favorece a la escuela privada cuando trata la composición del Consejo Escolar del Estado, porque habla de asociaciones, siendo éstas obligatorias en la privada, de hecho ya que no de derecho. Habría que hablar de número de alumnos y no de asociaciones.
- La composición del Consejo Escolar, ya que aunque en principio la representación es de 1/3 de padres y 1/3 de profesores a la hora de la votación pueden hacerlo el director, jefe de estudios y personal no docente, con lo que se aumenta el número de éstos sobre el de los padres.
- Valoramos negativamente el papel de la Administración y sus Inspectores como obstáculos a la participación plena de los padres. Igualmente la actitud negativa de los directores, un sector del profesorado y de cierto sector de los padres.

## TIPOS DE ESCUELA Y EDUCACION COMPENSATORIA

### PLANTEAMIENTO GENERAL Y DOCUMENTACION

Todo ciudadano español, por el hecho de serlo, tiene reconocidos una serie de derechos formales:

#### Según la CONSTITUCION ESPAÑOLA: Capítulo Segundo, artículo 14

“Los españoles son iguales ante la ley, sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social.”

##### Artículo 27.

1. “Todos tienen derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza.”
2. “La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales.”
4. “La enseñanza básica es obligatoria y gratuita.”
5. “Los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación, mediante una programación general de la enseñanza, con participación efectiva de todos los sectores afectados y la creación de centros docentes.”

#### Real Decreto 1174/1983, abril

“La desigualdad ante el sistema educativo en que se encuentran determinadas personas, por razón de su capacidad económica, nivel social o lugar de residencia, exige que la política educativa tenga una proyección compensatoria e integradora. Si bien tal proyección debe constituir una referencia de dicha política, difícilmente se evitará la referida desigualdad si no se presta una atención preferente a los grupos de individuos cuyas condiciones de inferioridad son especialmente acusadas respecto a las posibilidades que el sistema escolar general ofrece.”

La realidad nos demuestra que hay unas lacras de marginación en la sociedad que se proyectan en el sistema educativo.

No se puede llegar a soluciones educativas sin un análisis previo de las causas que impiden que los ciudadanos ejerzan con plenitud sus derechos formales.

Para ello es necesario partir de un análisis del complejo mundo de la marginación dentro del contexto de la sociedad.

Este análisis queda reflejado en las siguientes ponencias (1):

“MARGINACION SOCIAL Y EDUCACION” E. de V. de la Región Murciana.

---

(1) Las ponencias y comunicaciones que se presentaron al Congreso serán editadas por la Diputación de Barcelona.

"ESCUELA Y MARGINACION" E. de V. de la Región Murciana.

"ASPECTOS SOBRE SOCIOLOGIA DE LA EDUCACION EN CANARIAS" E. de V. de Canarias.

"LOS BARRIOS PERIFERICOS ZONA DE ALERTA ESCOLAR" ADRADA.

"ESCOLARIZACION DE LOS NIÑOS GITANOS" ADARRA.

Todas ellas nos ofrecen una serie de indicadores cuantitativos y cualitativos de gran interés para un análisis previo del problema.

## LA EDUCACION COMPENSATORIA

Como marco de referencia, teórico, señalamos las siguientes ponencias:

"EDUCACION COMPENSATORIA" Consejo Educativo de Castilla y León.

"EDUCACION COMPENSATORIA" E. de Verano de Canarias.

Creemos de interés el señalar unos objetivos y una línea de acción educativa.

### Objetivos

Como objetivo global cabría apuntar: formar personas con capacidad de análisis crítico, responsables, con espíritu solidario, que puedan vivir una infancia y juventud alegre y feliz, y que con su respuesta transformadora de la realidad, en cualquier momento, vayan creándose su propio futuro en solidaridad con las demás personas.

A este respecto consideramos de interés la relación de objetivos recogidos en la ponencia:

"EDUCAR EN EL TIEMPO LIBRE" E. de V. de la Región Murciana.

### Líneas de acción educativa

Creemos que este tipo de educación implica una metodología propia y unos cambios estructurales. A este respecto citamos las ponencias:

"EDUCACION COMPENSATORIA" (En su apartado: "Características específicas de una acción educadora compensatoria").

"EDUCAR EN EL TIEMPO LIBRE" (En su apartado: "Línea pedagógica").

### Acciones concretas

Se han señalado acciones a los siguientes niveles:

- Nivel general.
- Nivel de Administración.
- Nivel de Escuela.
- Nivel de equipos.
- Nivel de sectores marginados.

Estas propuestas de acciones concretas se desarrollan a continuación y quedan recogidas como conclusiones del Grupo de trabajo de Educación Compensatoria.

## PROPUESTAS DE ACCION

### A nivel general

- La Educación Compensatoria no debe institucionalizarse, como tal, dentro del actual sistema educativo, ya que la solución al problema que hace necesario, en la actualidad, este tipo de educación, debe pasar por una reforma del propio sistema educativo y de las estructuras socio-económicas que generan este tipo de situaciones.
- El Estado debe considerar y respetar las realidades y diferencias étnicas y socio-culturales, dentro de la escolarización obligatoria al mismo tiempo que debe regularizar y normalizar las situaciones de no escolarización o escolarización anómala, que se dan en la actualidad dentro de E.G.B. y Preescolar.
- Se debe entender la Educación Compensatoria como una acción global, recogiendo los aspectos socio-económicos, en cuanto que la descompensación no es sólo educativa.
- Exigimos la implicación de todas las instituciones administrativas (M.E.C., Gobiernos Autónomos, Ayuntamientos, etc.), a través de aportaciones económicas, asesoramientos, etcétera, en la solución prioritaria de las necesidades de los sectores marginados de su comunidad. Siendo necesaria una acción coordinada y globalizada en el trabajo de Educación Compensatoria con otros programas municipales, socio-culturales, sanitarios, de acción social... al objeto de crear una red de infraestructura que facilite el trabajo con los alumnos a los que va dirigida y sus posibles salidas, al objeto de no multiplicar acciones paralelas, sino posibilitar una acción global desde distintas áreas coordinadas en una determinada zona.
- Defender los proyectos educativos que propongan metodologías alternativas, siendo imprescindible que los Movimientos de Renovación Pedagógica, existentes en la zona, donde van a aplicarse proyectos de Educación Compensatoria, sean partícipes, junto a otros sectores implicados en la elaboración de dichos proyectos y en las decisiones sobre su ejecución.
- Es necesario que todo programa de Educación Compensatoria parta de un proyecto, previamente elaborado desde y para una zona, barrio, pueblo o ámbito geográfico específico y sea desarrollado por quienes estén implicados en él.
- Tener acceso a todos los datos necesarios e indicadores fiables, para poder elaborar proyectos de Educación Compensatoria.

### A nivel de Administración

- Aumento de los presupuestos para Educación Compensatoria, adaptándolos a las necesidades de cada Comunidad Autónoma.
- Dados los problemas que ha generado el general convenio M.E.C., I.N.E.M. proponemos que en el futuro se haga la selección del personal garantizando dos aspectos como mínimo:
  - a) Respeto a las propuestas de equipos profesionales, allí donde sean presentadas dentro del proyecto.

- b) Garantía de la continuidad de los equipos que, tras la valoración por la comisión de seguimiento, demuestren su eficacia práctica.
- Proveer las plazas en los programas de Educación Compensatoria, no por méritos o concursos de traslados, sino previo estudio de proyectos concretos presentados por equipos desde y para zonas determinadas.
- Agilizar la burocracia de manera que posibilite la puesta en marcha, sin trabas, de los programas de Educación Compensatoria.
- Que la Dirección General de Promoción Educativa garantice el intercambio de material (programaciones, modelos de evaluación, experiencia...) entre las diferentes Comunidades Autónomas, pidiendo también a la Administración un encuentro, de varios días de duración, a nivel estatal de representantes-miembros de equipos de Educación Compensatoria, antes de finalizar el Curso 1983-84.

### **A nivel de Escuela**

- Superar las concepciones de actividades extraescolares y paraescolares. Este tipo de actividades es plenamente educativo y debe formar parte de la actividad escolar, fomentándose su desarrollo con la colaboración de padres, monitores especializados, grupos específicos de animación socio-cultural, educación en el tiempo libre, etc.
- Favorecer y apoyar económicamente a las Escuelas Infantiles en las zonas de acción educativa y preferente, como medio indispensable de compensar las diferencias culturales del medio.
- Realizar una acción preventiva en la Escuela dotando de profesores de apoyo todos los Ciclos, con el fin de prevenir la marginación e inadaptación escolar y cambiando el actual sistema de adscripción de cursos a los profesores de Preescolar y Ciclo Inicial, teniendo en cuenta que el derecho a una educación de calidad, de los más desfavorecidos, está por encima de algunos de los "tradicionales derechos" de los funcionarios, como el de la antigüedad en el centro, el número de Registro Personal..., para la elección de Ciclo y Curso.
- Al objeto de limitar la problemática que genera la necesidad de la Educación Compensatoria, proponemos: la no masificación en las aulas, alternativa al sistema de evaluación actual y creación de grupos flexibles de alumnos.
- La dotación por aula de Educación Compensatoria debe ser superior a la del resto de Centros de E.G.B.
- Los aspectos que aquí se mencionan son sólo medidas específicas para una mejor Educación Compensatoria. Aunque van en una dirección de Renovación pedagógica no suponen por sí mismas, la renovación de la Escuela. ESTA SIGUE PENDIENTE.

### **A nivel de equipos**

- Creación de equipos homogéneos, en base a proyectos educativos previos.
- Baremos claros y distintos a los vigentes. Debe primar la experiencia, el trabajo previo en esa realidad y no la posesión de títulos o el hecho de estar en paro.
- Los equipos no deben ser seleccionados por la Inspección, sino por una comisión plural que, a su vez, efectuará el seguimiento del desarrollo del proyecto.

- En aquellas zonas en que no surjan proyectos en este campo, la Administración debe procurar la posibilidad de los mismos:
  - Garantizando la autonomía del trabajo de los equipos en el desarrollo de los proyectos.
  - Garantizando la continuidad, en el tiempo de desarrollo del proyecto, de los equipos de trabajo, incluso de aquellos miembros contratados por el I.N.E.M.
  - Reconociendo la capacidad profesional de quienes afrontan el trabajo de desarrollo de un proyecto concreto, las características específicas de la Educación Compensatoria demandan una atención especial a la formación permanente, de tal forma que:
    - Se realice en función de las necesidades reales de la zona en la que trabaja el equipo.
    - Se inscriba en el propio proceso de trabajo.

### A nivel de sectores marginados

La marginación de etnias y grupos sociales es un hecho innegable. Ante esta realidad, y de cara a la población escolar de E.G.B. proponemos como alternativa:

Enmarcar los centros de Preescolar y E.G.B. en CENTROS COMUNITARIOS en el mismo barrio, donde se ofrezcan:

- a) Servicios de Información y Asesoramiento sobre recursos existentes para atender diversas situaciones o con fines culturales en las áreas de: Servicios Sociales, Educación, Cultura Popular, Sanidad, Servicios para la Juventud, Vivienda, Consumo..., impulsados por Escuelas de Padres, Asociaciones de Vecinos, Universidades Populares, etc., en las que colaborarán equipos multiprofesionales permanentes.
  - b) Promoción y organización de talleres y cooperativas tendentes a erradicar la mendicidad y paliar la problemática de paro, dentro de los principios de dignidad y justicia.
  - c) Promoción y organización de talleres de todo tipo que encaucen al alumno inadaptado hacia el Centro Cultural (Escuela u otro) y que podían servir también para prevenir el subempleo.
  - d) Promoción de Comedores Escolares o Sociales.
  - e) Promoción de servicios a domicilio para ayudar a familias desunidas y/o económicamente débiles.
  - f) Organizar y mantener Escuelas de Verano para adolescentes y jóvenes.
  - g) La promoción y organización de Equipos de Animación Socio-Cultural, que incidan en la Escuela y en el barrio.
  - h) Centros educativos (escuelas y otros), de diseño moderno y dotado adecuadamente de instalaciones y medios.
  - i) Dotar los centros con plantillas estables de maestros voluntarios con un compromiso de trabajo, con arreglo a un plan de experimentar con resultados comprobables y pedagógicamente avanzados y en el que estén involucrados tanto la comunidad educativa como autoridades e instituciones educativas y con un **compromiso de trabajo**.
- Los indicadores de conducta que se recogen en barrios marginales aunque serían fácilmente extrapolables al resto de la Escuela, como sistema, se agudizan en los barrios periféricos y por tanto hay que atender esto dentro de la Educación Compensatoria como ZONAS DE ALERTA ESCOLAR.
  - El pueblo gitano tiene una cultura propia y diferenciada que debe ser tenida en cuenta, respetada y aceptada en los proyectos educativos dirigidos a niños o barrios gitanos.

nos. Estos proyectos han de pretender educar para la convivencia y no para la asimilación de los gitanos a la cultura paya.

- Las Escuelas de Concentración, Escuelas puente y Aulas de adaptación de gitanos y niños inadaptados, no tienen sentido si no están enmarcadas dentro de un proyecto global que tienda a su desaparición para garantizar que los niños que se inician en las mismas sean bien acogidos y escolarizados en **igualdad de condiciones**.

Como acción muy concreta proponemos la introducción en los Programas Educativos de unidades didácticas que hagan referencia a la historia y actualidad del pueblo gitano (costumbres, mentalidad, trabajo, valores, ...) con un doble objetivo:

- a) Afianzar la propia cultura del pueblo gitano.
- b) Favorecer el conocimiento, a los demás, del pueblo y la cultura gitanos, como una más de la colectividad.

## ESCUELA RURAL

### PROBLEMATICA ACTUAL

#### Aspectos socio-económicos

Con distintas variantes en cada comunidad autónoma, se constató una vez más:

- El abandono en que se encuentran sumidas las zonas rurales con una reforma agraria total, pendiente en regiones como Extremadura, Andalucía, etc., y la falta de Planificación adecuada a cada comunidad autónoma y sus comarcas con nuevos modelos de desarrollo rural.
- El envejecimiento de la población producida por la fuerte emigración, frenada coyunturalmente debido a la crisis económica y al paro.
- Falta de equipamiento y de Servicios Públicos fundamentales como: Sanidad, Comunicaciones, etc.
- Permanencia de una mentalidad conservadora que dificulta la renovación pedagógica.
- Pérdida de identidad cultural por la imposición, a través de diversos medios, de modelos urbanos y consumistas que han destruido en parte las formas de vida propias, sumiendo a la población rural en una miseria cultural discriminatoria.

#### Aspectos pedagógicos

- a) Profesorado.

Existen una serie de problemas tales como:

- Una formación estandarizada y deficiente con una falta total de preparación en técnicas de Investigación del medio.
- Una movilidad y provisionalidad constantes que provocan una desconexión con el medio y un cambio continuo de métodos educativos generando en el niño una desorientación e inadaptación permanentes.
- Existencia de un concurso rígido de traslados que imposibilita, entre otras cosas, la creación de grupos de trabajo estables que voluntaria y colectivamente manifiesten su deseo de atender una comarca o zona de forma conjunta.
- Muchas escuelas son atendidas por maestros que no conocen y no se encuentran

identificados ni con el medio, ni con la cultura, ni con la lengua de la comunidad en la que van a ejercer.

- Aislamiento, dificultad de contacto con otros enseñantes y de perfeccionamiento continuado generando un empobrecimiento cultural del profesorado rural.
- Acumulación de cargos y funciones burocráticas.
- Imposibilidad del maestro para atender adecuadamente el excesivo número de alumnos.

b) Contenidos.

Existe una desadaptación total de contenidos y una imposición de modelos urbanos, absolutamente enajenadores para la escuela rural.

c) Equipamiento educativo.

En general contamos con edificios deficientes y antiguos o nuevos construidos con modelos arquitectónicos idénticos en todo el Estado, en un lamentable estado de conservación y mantenimiento; faltos en gran número de casos de patios, servicios, laboratorios, etc.

Hay una evidente carencia de dotaciones para las escuelas y en el caso de que éstas existan, son inadecuadas y sin funcionalidad para la E.R., como consecuencia de una ausencia de planificación de las necesidades reales de equipamiento en este tipo de centros.



Considerando la miseria cultural del medio rural y la función que la escuela tendría que desarrollar son necesarias dotaciones y equipamientos más amplios que suplan las deficiencias del medio.

### **Aspectos legales y relaciones con la Administración**

La escuela rural no tiene identidad jurídica propia ni legislación específica desde la puesta en vigor de la Ley de Educación, que ni el Estatuto de Centros ni la LODE han corregido, puesto que ni siquiera reconocen el hecho diferencial de la Escuela Rural.

Creemos que cada comunidad local tiene derecho a su propia escuela con entidad legal, dimensiones y características que requiera esta comunidad.

### **Relaciones con la Administración Central**

En estas relaciones se observa:

Falta de apoyo y rechazo en ocasiones de proyectos de reforma pedagógica.

Rigidez administrativa a la hora de hacer las adaptaciones necesarias para llevar a cabo nuevos proyectos y experiencias.

Las propuestas de Renovación Pedagógica por parte de la Administración son unidireccionales, sin participación de los maestros en las reformas que se plantean, constatándose casos de apropiación indebida de proyectos y trabajos realizado por grupos de profesores.

### **Relaciones con la Administración Autónoma**

En el caso de existir C.A. con competencias educativas se aprecian ciertas mejoras parciales y una tendencia a favorecer la permanencia de las escuelas en los pueblos; pero igualmente con ausencia total de una política rural específica.

### **Relaciones con la Administración Local**

La legislación vigente es obsoleta, con un bajísimo presupuesto dedicado a la educación y sin competencias actualizadas.

En la realidad se constata que las actuaciones del Ayuntamiento dependen más de su voluntad política concreta que de una ordenación jurídica que les obligue.

## **ALTERNATIVAS**

### **Aspectos socio-económicos**

Somos conscientes que de nada nos serviría un sistema educativo ideal si no se correspondiera y coordinara con los aspectos económico, social, político, etc., que define el desarrollo global de un país.

La educación no es más que un elemento, pero necesario e imprescindible, de los muchos que determinan la transformación social y el desarrollo socio-económico de un pueblo. Consideramos ineludible que la política educativa rural y su consecuente planificación queden integradas en un proyecto de país en sus diversas dimensiones.

Es necesario un nuevo modelo de desarrollo en el que se considere seriamente el papel del campo, se respete una ordenación del espacio rural adecuado al medio (que en algunas comunidades pasa por la reforma agraria), que conserve y potencie el equilibrio ecológico, bajo control y gestión de la población rural con estructuras descentralizadas que permitan diversas modalidades de progreso rural en función de las situaciones propias de cada comarca.

## **Aspectos pedagógicos**

### **a) Profesorado.**

Es necesaria una formación activa específica del profesorado, formación que deberá hacerse en el medio y sin contrapartidas de plazas u otros incentivos. Deberán ser atendidos el educador o equipo que manifiesten su interés por ir o permanecer en una zona rural, presentando su programa pedagógico en lugar de conceder las plazas por concurso de traslados, se deberá dar la posibilidad de estabilidad a los maestros interinos o provisionales interesados en llevar a cabo experiencias educativas conjuntas.

Es necesario el conocimiento de la lengua propia de la comunidad donde se ejerza estableciendo un reciclaje del profesorado con el fin de lograr el conocimiento e integración en el medio.

En la relación alumno-profesor no puede ser aplicado el ratio 1-40 vigente actualmente, sino que deberán aplicarse nuevos módulos teniendo en cuenta el número de niveles existentes en cada centro.

### **b) Contenidos.**

Se hace necesaria la ruptura con los actuales programas renovados y confección a otros alternativos a partir de las zonas o comarcas por los equipos de trabajo.

La transmisión de contenidos no debe ser el centro de la tarea escolar, sino el desarrollo de unas capacidades que permitan al alumno el conocimiento y análisis de la realidad para que sean individuos creativos, críticos y capaces de conocerla e incidir en su transformación.

### **c) Equipamiento educativo.**

Urgen unos planes de remodelación de escuela rurales, teniendo en cuenta la arquitectura de la zona en que está enclavada.

La carencia de medios en la E.R. intenta paliarse ahora con la creación de centros de recursos. En relación a éstos consideramos que debe haber uno por cada zona natural y será gestionado por cada comunidad educativa: maestros, padres, etc., sin que esto supla la necesidad de dotar a las escuelas de un material mínimo que ahora no posee.

### **d) Organización.**

Las concentraciones escolares suponen un desarraigo del medio, un desprecio de las formas de vida rural y van en contra del derecho que tiene todo niño de recibir una educación inserta en el medio en que se desenvuelve y vive.

Por ello manifestamos un NO rotundo a las concentraciones y escuelas hogares.

## **MEDIDAS URGENTES A ADOPTAR POR LA ADMINISTRACION**

1. En el marco de una modificación progresista de la LODE se debe incluir, entre otras una referencia explícita a la regulación de las E.R. necesitándose urgentemente el que se dote a éstas de entidad jurídica propia.
2. Transferencia de competencias en materia de educación a las C.A. que todavía no las tienen.
3. Plan integral de desconcentración acompañado de los recursos presupuestarios precisos para asegurar una enseñanza de calidad.
4. El servicio de Inspección debe cambiar o bien desaparecer. Tal y como actualmente está concebida su misión ésta resulta superflua y entorpecedora de la renovación de la escuela.

5. Dado que la tendencia actual del medio rural se encamina a una labor conjunta de las escuelas de la misma zona, se deben arbitrar por parte de la administración los mecanismos legales precisos para flexibilizar los procedimientos de acceso actuales, de modo que permitan la continuidad de los maestros en sus puestos de trabajo y la puesta en funcionamiento de grupos estables que voluntaria y colectivamente, previa la presentación de un plan manifiesten su deseo de atender una zona o comarca de forma conjunta.
6. Se deben cubrir suficientemente con profesores de apoyo las necesidades de una zona o comarca, arbitrando las medidas oportunas para que las sustituciones se realicen de forma automática y no queden los niños sin escuela.
7. Es imprescindible la atención y reparación inmediata de los edificios escolares.
8. Debe aumentar la cuantía de las asignaciones económicas para gastos de funcionamiento.
9. La planificación educativa para el medio rural ha de tener en cuenta la constitución de redes educativas completas, que contemplen todos los niveles educativos: preescolar, E.G.B., Enseñanzas Medias, etc.
10. Es imprescindible que el maestro o los maestros que estén en una determinada zona o comunidad conozcan el medio en que se desenvuelve y está situada la escuela, y especialmente el idioma propio de la comunidad.
11. Las dificultades y diferencias que entrañan las E.R. y su medio exigen que el profesorado tenga una preparación específica tanto en los aspectos pedagógico-didácticos como en los sociológico-culturales, etc., a la vez que se requiere, como mínimo que las prácticas escolares se realicen también en las E.R.

## EDUCACION ESPECIAL E INTEGRACION ESCOLAR

Siguiendo el guión presentado a estudio sobre educación especial, el grupo coincide en la idea de que la educación no es un tema a dividir y por tanto el apartado de educación especial no puede contemplarse fuera del contexto general del fenómeno educativo.

El primer objetivo de la educación es formar personas que sepan convivir y aceptar las diferencias individuales.

Entendemos que todos los niños deben estar juntos en razón de su edad y vecindad en su lugar natural, hasta hoy la escuela de su barrio. Esta posición nos lleva directamente a replantearnos el sentido de los grupos homogéneos en razón de las capacidades intelectuales, físicas, ... y también a una puesta en cuestión de la educación especial tal como se ha venido desarrollando hasta ahora.

El proyecto de integración de los niños con deficiencias es contrario a lo que se ha dado en llamar educación especial.

La tarea de integración no es sólo competencia de la escuela sino de toda la sociedad y como tal ha de plantearse.

## CAMBIOS NECESARIOS EN LA INSTITUCION ESCOLAR

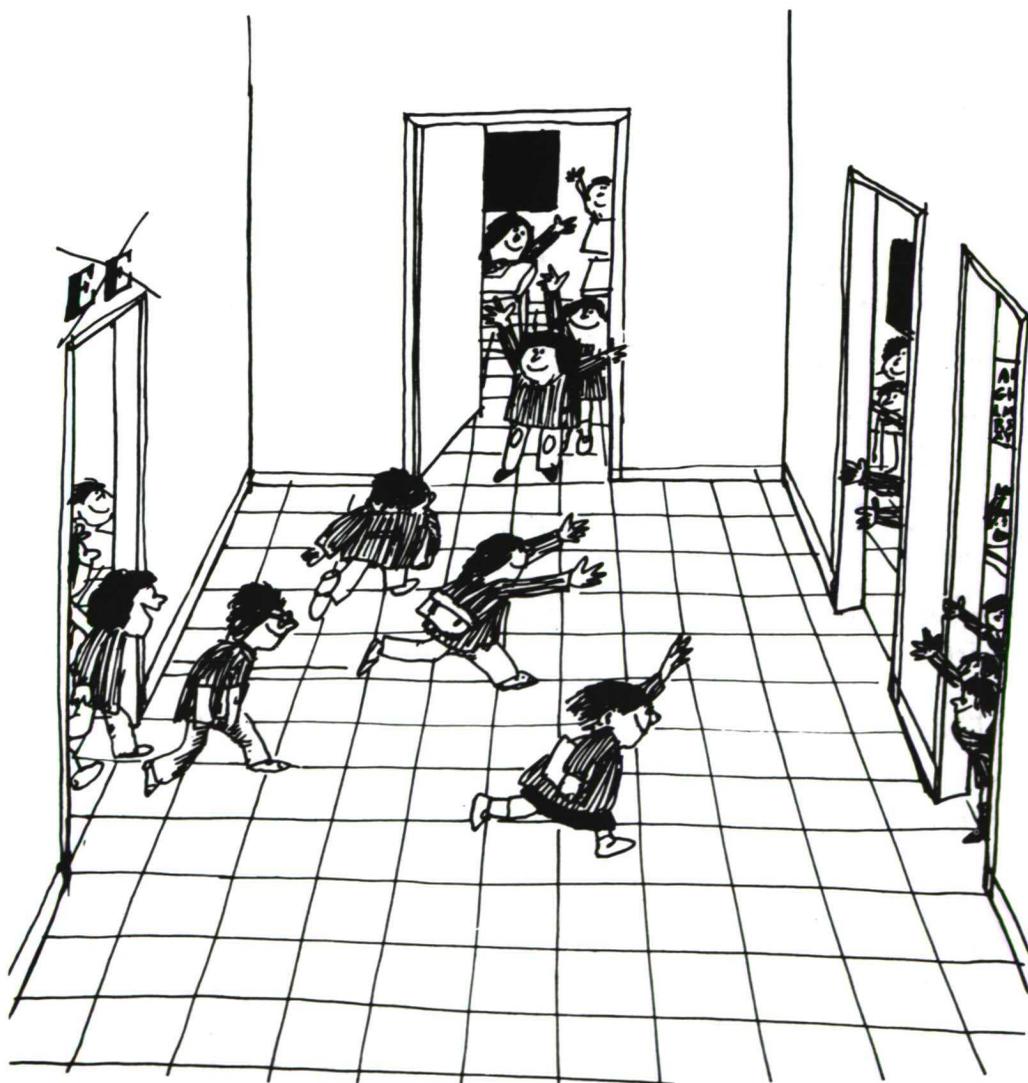
La integración en el ámbito escolar ha de llevar consigo una renovación en profundidad de toda la estructura y relaciones escolares. Las aulas de educación especial están cumpliendo actualmente una función que tendrían que asumir las aulas ordinarias.

La escuela está generando fracaso y es el asumir este fracaso y a los niños que lo sufren el primer paso a dar en el camino de la integración.

Es imprescindible contar con:

- Profesores de ayuda con la formación adecuada.
- Estabilidad en la plantilla, del profesorado, que posibilite el llevar a cabo proyectos educativos integradores.
- Un proyecto educativo basado en la heterogeneidad de los alumnos del aula, que contemple:
  - Una enseñanza individualizada, una metodología activa, partiendo de las propuestas del grupo clase y asumido por todos.

Este proyecto educativo debe contemplar la originalidad del niño, el hecho de ser diferente, que se concreta en una escuela abierta a los diferentes mensajes que los niños aportan tanto verbales como gestuales, plásticos, corporales...



## **Aulas de educación especial**

Actualmente existen un gran número de aulas con la modalidad de tiempo completo. Estas aulas por su carácter marginador, social y pedagógico tienen que ser suprimidas de inmediato.

Otra modalidad de escolarización que encontramos es la de tiempo parcial, que consideramos como solución intermedia, no integradora.

Sobre este tema del aula de Educación Especial se plantean dos salidas.

- A. Una, votada mayoritariamente, opta para que vaya desapareciendo progresivamente el aula especial tal y como se concibe actualmente.
- B. La otra opción considera que el aula tiene que desaparecer ya ahora, por las mismas razones que se han expuesto para el aula cerrada, y para no dejar la acción integradora a voluntarismos.

Donde el aula de E.E. no esté creada se proporcionará el profesor de apoyo, sin crear el aula.

El profesor de apoyo pasa a compartir la actividad del profesor ordinario participando en las programaciones, contacto con los padres, seguimiento...

## **Centros específicos de educación especial**

La idea de centro específico de educación especial es totalmente contradictoria con lo expuesto anteriormente.

La situación de los niños que asisten a estos centros es todavía más grave que la de los niños de educación especial en centros ordinarios, ya que su marginación y desarraigo es mayor.

Entendemos estos centros únicamente para la atención de individuos que requieran una ayuda asistencial apuntando la necesidad de que sean anejos a centros ordinarios y reúnan unas condiciones arquitectónicas que permitan su desenvolvimiento de una forma agradable.

Por todo cuanto se ha dicho exigimos la paralización de los programas de construcción de centros de educación especial y que los fondos destinados a este fin reviertan en recursos necesarios para la integración.

Proponemos la opción de reconvertir los centros existentes en centros útiles para la comunidad educativa: centros de recursos, de diagnóstico, talleres, F.P., etc.

Exigimos de la Administración la misma política educativa de integración en los centros privados para evitar la utilización de los deficientes como medio lucrativo.

De la misma manera reivindicamos el cumplimiento del Plan de Prevención de Subnormalidad.

## **Los servicios de apoyo a la escuela**

Con respecto a los servicios de apoyo a la escuela: Equipos multiprofesionales del INEE (en Catalunya, Equipos de Asesoramiento Psicopedagógico), Servicios Psicopedagógicos Municipales, Servicios de Orientación Escolar y Vocacional, etc., lo primero que se hace evidente respecto a su funcionamiento es la necesidad de planificación tanto en la asignación de zonas como en la unificación de cometidos.

No se puede continuar con este panorama de desconcierto ya que en ocasiones llega a darse el caso de dos equipos trabajando en la misma zona y con criterios diferentes. Creemos por tanto que debe existir una red única de estos servicios de apoyo. Sería necesario

igualmente un enfoque interministerial —salud, trabajo, educación— que facilite la intervención global en cada caso, impidiendo una multiplicación de la atención que en muchos casos llega a hacerse inoperante.

La coordinación, o en su caso la integración de los distintos equipos, sea cual sea su dependencia administrativa, deberá hacerse sin rebasar un ámbito municipal o comarcal. La ley de bases de régimen local ha de dar al municipio competencias en este sentido.

Los Movimientos de Renovación Pedagógica consideramos que el trabajo de los servicios de apoyo a la escuela han de tener un carácter prioritariamente preventivo y comunitario, siendo sus objetivos incidir:

- a) en el medio escolar,
- b) en el medio familiar,
- c) en el medio social.

Por todo ello consideramos:

Estos equipos han de ser interdisciplinarios (psicólogos, pedagogos, asistentes sociales y maestros), lo que hará posible que la escuela dé respuesta a las necesidades educativas de todos los alumnos, sean cuales sean sus características individuales. El poder que en la actualidad tiene la Inspección Técnica de E.G.B. sobre estos equipos, es excesivo.

Los equipos de apoyo a la escuela han de colaborar y coordinarse con todos los sectores, grupos e instituciones que de forma directa o indirecta se relacionan con la educación y concretamente con la población infantil (centros de salud, servicios sociales, grupos culturales, centros asistenciales, etc.).

Entendemos que estos equipos han de ser un elemento más de dinamización en la renovación pedagógica y desde este punto de vista deberán coordinarse con los movimientos de renovación pedagógica existentes en su demarcación territorial.

## LEGISLACION

Los Movimientos de Renovación Pedagógica exigimos que la Ley de Integración Social del Minusválido se cumpla dentro de los plazos previstos.

Analizando brevemente las dos órdenes ministeriales regulando la educación especial y preescolar y E.G.B. (14 de junio de 1983) y en Formación Profesional (18 de octubre de 1983) desarrollando el Real Decreto 2639/1982 del 15 de octubre, encontramos en ella textos negativos y positivos a tener en cuenta.

### Aspectos negativos

La ambigüedad a la que se presta su interpretación según la mentalidad más o menos integradora de quien la lea, hará que se escoja un modelo u otro de integración.

- El profesor de apoyo no se plantea como una ayuda a la institución escolar, ni se contempla la posibilidad de su trabajo dentro del aula ordinaria.
- Parece entenderse que se crearán grupos de apoyo de profesores. Esto nos parece grave, dado que puede ser un equipo más a añadir a los ya existentes.
- Tampoco se contemplan soluciones para la escuela rural.
- El papel que se da a la Inspección en el Real Decreto del 16 de octubre de 1982 nos excesivo. Creemos que debe tener su palabra, pero no la última palabra en todos los aspectos de atención a los niños con dificultades.

## Aspectos positivos

Por primera vez se define que la relación máxima profesor alumno sea 1/25 cuando haya integración completa y/o combinada y que el número de alumnos disminuidos integrados no sea superior a tres. Se dispone la integración completa en preescolar.

Se contempla la figura del profesor de apoyo.

Se ofrece la posibilidad de continuar la escolarización en formación profesional hasta los 21 años.

## EDUCACION DE ADULTOS

### INTRODUCCION

El grupo de trabajo de educación de adultos, en la elaboración de conclusiones se ha centrado, previo análisis de las experiencias particulares de los miembros y la situación general de la educación de adultos, en una propuesta mínima pero fundamental que sirva de referencia a una futura ley de bases de educación de adultos. Justificamos nuestra postura ateniéndonos a una concepción de la educación de adultos abierta a la participación y al respeto de las necesidades y la identidad de las personas y grupos.

Las alternativas específicas de cómo podría ser, son más que diversas; y cualquier intento de delimitar un tipo de centro, una metodología y un maestro coartan las posibilidades de los grupos.

Nuestra propuesta es, por tanto, el espíritu que debe guiar cualquier planteamiento y planeamiento de la educación de adultos.

### CONCLUSIONES

#### A) Constatamos:

Que la educación de adultos en España, aunque en sus formulaciones se haya acogido al lenguaje de los organismos internacionales, en su práctica no ha creado los medios necesarios para su consecución, porque:

- 1.º No ha desarrollado las leyes que permitan un marco jurídico claro y flexible.
- 2.º No ha partido de la situación real de los interesados.
- 3.º No ha tenido ni unidad ni contenido.
- 4.º No ha preparado a los profesionales implicados.

Esta situación no sólo no ha sido un avance, sino que ha favorecido un retroceso.

#### B) Estimamos:

Que la educación de adultos enmarcada en el ámbito de la educación permanente y del desarrollo comunitario, con carácter integrador y liberador, tiene una importancia decisiva en la formación personal y en el avance cultural, socio-económico y democrático de los pueblos.

El bagaje de experiencias, positivas y negativas, en los últimos treinta años, nos lleva a proponer la urgente promulgación de una ley de bases que establezca desde ahora el marco general donde se desarrolla.

Esta ley de bases debe concordar con las grandes líneas de los organismos internacionales (Unesco, Consejo de Europa, etc.) y con un nuevo proyecto global de integración en la sociedad que debe ser elaborado teniendo en cuenta las experiencias de los M.R.P. y las distintas situaciones personales y grupales del adulto, una educación interdisciplinaria, globalizada, abierta, formal y no formal, participativa y flexible.

### **Habría que tener en cuenta**

- Las distintas situaciones en las que el adulto debe responder como: padre, consumidor, utilizador de mass-media, trabajador y ciudadano.
- A la población más necesitada: jóvenes, mujeres, ancianos, zonas rurales y suburbiales, gitanos, etc.

### **Los recursos personales**

El educador de adultos, con un nuevo perfil, debe detectar las necesidades formativas de la comunidad y promover que tanto los servicios públicos como los movimientos asociativos tiendan a conseguir los fines de la educación permanente. Por tanto, la educación de adultos no es sólo tarea de los profesionales de la educación sino que pueden ser también educadores otros miembros de la comunidad por su situación o experiencia.

### **Los recursos materiales**

La financiación debe ser pública. Es necesario una infraestructura que permita articular los recursos provenientes de las instituciones específicamente educativas con otras de la comunidad (sanitarias, culturales, laborables, ...).

## **MARCO INSTITUCIONAL**

Es imprescindible que este marco contemple:

Legislación clara.

Planificación autonómica según un mapa de prioridades.

Unidades comarcales y locales que atiendan puntualmente sus necesidades.

- Es necesaria la creación de una red de centros y servicios con capacidad de gestión, así como programas especiales, fomentando la coordinación entre ellos y la publicación de las experiencias existentes.
- Es necesario desde las instituciones, poner en marcha una amplia campaña en los medios de comunicación para motivar a la población hacia su educación permanente.

## **FORMACION**

### **Es necesario:**

- Crear una especialización del profesorado de la educación de adultos.
- Inclusión de la educación de adultos en los planes de formación de escuelas normales y universidades.
- Llevar a cabo un reciclaje constante y puesta al día del profesorado.
- Promover la investigación en este campo.
- Crear seminarios permanente en los que participen todos los implicados en la educación de adultos.

Contemplamos la figura del profesor de adultos, en todo caso, como coordinador que es capaz de estructurar la educación de adultos en el sentido antes apuntado.

## **EDUCACION DE ADULTOS Y M.R.P.**

Hacemos un llamamiento a todos los M.R.P. para que tomen conciencia y se sensibilicen ante la importancia que debe tener la educación de adultos y potencien la creación de grupos de trabajo en su seno.



## **2. FORMACION DEL PROFESORADO**



## ACUERDOS

Esta Comisión acuerda:

- 1.º QUE LA FORMACION DEL PROFESORADO ES UN PROCESO QUE INCLUYE LA FORMACION INICIAL Y LA FORMACION PERMANENTE. DESDE ESTA PERSPECTIVA LA FORMACION DEL PROFESORADO ES UN FENOMENO UNICO EN EL QUE LA FORMACION INICIAL EXIGE UNA MAYOR SISTEMATIZACION Y, POR TANTO, INSTITUCIONALIZACION, MIENTRAS QUE LA FORMACION PERMANENTE TENDRA DIVERSAS OPCIONES EN SU REALIZACION (M.R.P./GRUPOS DE TRABAJO/CENTROS DE FORMACION DEL PROFESORADO).
- 2.º QUE LA SUPERACION Y MEJORA DE LA CALIDAD DE ENSEÑANZA PASA POR UNA POLITICA DE ATENCION PRIORITARIA, QUE HA DE SER DESARROLLADA POR LA ADMINISTRACION, DEJANDO CONSTANCIA, AL TIEMPO, QUE LA DEFICIEN FORMACION DEL PROFESORADO RESPONDE, PRIORITARIAMENTE, A UNA POLITICA EDUCATIVA CONCRETA.

## FORMACION INICIAL

La formación del docente tiene que responder a las funciones que se espera ejerza:

- Potenciar el desarrollo integral del alumno.
- Hacerse cargo de una clase con una preparación adecuada.
- Formar parte de un equipo de trabajo.
- Participar crítica y constructivamente dentro del sistema educativo.

Para desarrollar estas funciones la Formación Profesional del Profesorado debe contemplársela en dos campos:

- a) Preparación académica.
- b) Preparación profesional, que tendrá un peso fundamental dentro de todo el proceso de formación.

La preparación académica será a nivel universitario y, en ningún caso, una repetición de nivel secundario. En la concreción de este punto se destacan dos posibilidades:

- 1.ª Que se dé una preparación determinada, en una o más disciplinas, al más alto nivel y en Facultades, por creer que esta preparación desarrolla la capacidad de pensar, de la manera más abstracta y racional posible, con el rigor metodológico y con la capacidad de crítica y diálogo necesarios. Por tanto, que esta especialización revista un carácter metodológico.
- 2.ª Que la preparación académica sea más amplia y no esté vinculada a las Facultades de la Universidad, sino que se dé en Centros independientes, porque se teme que la excesiva especialización prive de una visión y de un saber hacer globalizador.

Concretando: esta formación académica tendrá que desarrollar en el futuro docente la capacidad de aprender a organizar el aprendizaje propio.

La Formación Profesional incluye:

- a) Una formulación teórica.
- b) Una realización práctica.
- c) El desarrollo de unas capacidades y una ética profesional todo lo cual debe ser planteado de una forma inseparable.

Consideramos necesaria:

- Una teoría que oriente la posterior práctica docente.
- Una práctica docente que tenga en cuenta la realidad sobre la que se aplica y que esté sostenida y orientada por el profesor tutor y el profesor del Centro de Formación correspondiente.
- Seminarios de reflexión sobre la problemática nacida de la práctica sin comprensión conceptual.

Hay unas capacidades personales que nos parecen necesarias para nuestra profesión:

- Tener cierta capacidad de autoaceptación, para no proyectar en los alumnos sus tensiones internas y sus frustraciones.
- Tener una cierta capacidad de empatía para establecer una comunicación con el alumno, el equipo de trabajo y los padres.
- Tener una cierta capacidad de autonomía. La coherencia personal tiene gran trascendencia en la relación profesor-alumno.
- Asumir como cualquier otro profesional, la responsabilidad de los resultados de su acción y tiene la obligación de conseguir una instrucción y una educación mínima para todos sus alumnos y máxima para cada individuo.
- Corresponsabilizarse del correcto funcionamiento del centro escolar que pertenece y tener claro su compromiso social a través de su participación en el sistema educativo.

## EN CONCLUSION PEDIMOS UNOS PROFESORES Y MAESTROS:

- a) Intellectualmente preparados, con una profunda reflexión en el campo del conocimiento.
- b) Formados profesionalmente en la práctica escolar y en la reflexión teórica sobre esta práctica.
- c) Conscientes de sus capacidades y limitaciones y que puedan y quieran controlar sus actuaciones.
- d) Responsables de los resultados del ejercicio de su función.

Estos planteamientos difícilmente se podrán llevar a cabo sin que todo el sistema educativo esté al servicio de la formación de sus propios recursos humanos.

## METODOLOGIA

Como principio general de la metodología a emplear en la formación del profesorado, conviene mantener que debe ser una metodología similar a la que se propone para la escuela, es decir, una metodología activa, crítica, participativa, interdisciplinaria, creadora e investigadora del medio.

En primer lugar porque es la metodología que apoya el concepto que tenemos de aprendizaje y que potencia el desarrollo del individuo. Y en segundo lugar porque debe ser la metodología que el alumno emplee cuando cumpla el papel de profesor. Está probado que en la práctica profesional se tiende a repetir la propia experiencia como alumno.

## **PROPUESTA DEL MODELO INSTITUCIONAL PARA LA FORMACION DEL PROFESORADO**

El modelo que proponemos correspondería a estas líneas generales:

- Centro único que integre la formación inicial y permanente del profesorado de los diversos niveles del sistema educativo, lo cual no implica una formación uniforme dada la especificidad de cada ciclo.
- Se trataría de agrupar y coordinar las diversas instancias que actualmente trabajan en la formación del profesorado, persiguiendo el mínimo de parcelación y el máximo de contacto.

## **OTRAS CONSIDERACIONES**

- Se debe hacer un replanteamiento de la formación inicial y permanente del profesorado implicado en la formación de docentes y también de los inspectores.
- Exigimos que los M.R.P. participen en las decisiones sobre la formación del profesorado, así como en su desarrollo y evaluación.
- Planteamos la necesidad urgente y, previo a la transferencia de competencias a las Comunidades Autónomas, de que se promulgue una ley mínima que asegure la materialización de estos planteamientos.

Las aplicaciones y concreción de esta ley se hará según las necesidades, posibilidades y especificidad de las diversas Comunidades Autónomas del Estado.

## **FORMACION PERMANENTE**

### **SITUACION ACTUAL**

Los M.R.P. han visto la necesidad de enmarcar la Formación Permanente del Profesorado en el ámbito general de la Comunidad Educativa (Maestros, padres, Ayuntamientos) y que esta formación sea paralela a la del resto de la comunidad.

Se constata que históricamente han sido los movimientos de base los que han sido sensibles a la formación permanente como necesidad de renovar la escuela a dos niveles.

- Para suplir las carencias de una formación inicial deficiente.
- Como necesidad de intercambio y reflexión sobre la propia práctica.

Esta situación se ha reflejado en los siguientes aspectos:

- Voluntarismo por parte de participantes y organizadores.
- Consecución de una formación personal con poca repercusión en la transformación de la escuela.
- Si bien ha habido un aumento cuantitativo de participantes, éstos se repiten en muchas actividades, mientras hay un amplio sector al que no se llega.

Paralelamente desde instancias oficiales se ha propiciado un tipo de actuación teoricista, tecnicista y destinada básicamente a dar títulos.

A lo largo de la trayectoria de los M.R.P. se ha ido definiendo un modelo de formación permanente basado en la reflexión sobre la propia experiencia y en el intercambio a partir de los grupos de trabajo.

También se constata un proceso de territorialización en cuanto a la aproximación de las actividades de la Formación Permanente del entorno escolar.

En el momento actual detectamos una demanda de formación por parte del profesorado, con el deseo de que esta formación parta de la escuela, de la propia práctica, y revierta en ella para transformarla en su conjunto. Es necesario diversificar las ofertas de formación.

En los últimos años se observa una sensibilización por parte de las diferentes Administraciones hacia el tema de la formación permanente, que en algunos casos se ha materializado en la financiación o ayuda a las distintas iniciativas de los Movimientos y, mientras que en otros, se siguen poniendo cortapisas, y en otros casos se adivinan deseos de acaparar dichas iniciativas.

Esta situación plantea un proceso de definición por parte de los M.R.P., del papel que les corresponde a ellos y a las distintas Administraciones en la Formación Permanente.

## OBJETIVOS DE LA FORMACION PERMANENTE. CRITERIOS GENERALES

Los objetivos de la Formación Permanente del Profesorado estarán relacionados con la concepción de la Escuela y del Profesor que se tenga.

La Formación del Profesor debe ser dinamizadora de la Comunidad Educativa.

Debe contemplar el paso de la concepción del maestro-enseñante al maestro-educador.

La Formación Permanente debe ofrecer situaciones educacionales que permitan conocer y elegir los materiales informativos que posibiliten una formación creativa, crítica y científica.

### Objetivos

Se contemplan tres niveles de objetivos:

**A) De Formación Permanente o Perfeccionamiento.** Que supone:

- Estar al día de las innovaciones que se producen en Pedagogía, Didáctica, en contenidos y en el cambio social.
- Reflexionar sobre la propia experiencia a la luz de esas nuevas aportaciones.
- Intercambio de experiencias en trabajo de equipo.
- Acceso a Centros de Información y recursos, a la cooperación y el intercambio entre los distintos grupos.

**B) El reciclaje o actualización básica.** Se trata de rellenar lagunas de información inicial, debidas a:

- Que era una formación ideológicamente marcada.
- Una Metodología antigua.
- Una formación científicamente pobre.
- El que ha dibujado el papel social del profesor.

En este reciclaje tiene un papel importante la colaboración del profesor en la formación de nuevos profesores.

- C) De actitud de renovación pedagógica.** Que se genera en el intercambio con los otros, en la evaluación y la crítica de la tarea educativa. La reflexión sobre la práctica de cada maestro debe ser el punto de partida de Renovación.

## **BASES METODOLOGICAS DE LA FORMACION PERMANENTE**

La metodología que propugnamos para la escuela debe ser la que se utiliza en la Formación Permanente.

- Partir de la propia práctica como fuente de renovación.
- Basada en el trabajo y la investigación personal y de grupo.
- Que sea dialéctica, dinámica, de interrelación.
- Que satisfaga aspiraciones, en conexión con los intereses reales.
- Que sea interdisciplinar.
- Que no dé prioridad al sistema de que enseña uno y aprenden los otros, sino que es un proceso en el que se aprende enseñando.

### **¿A quién corresponde la formación permanente?**

La planificación, gestión y evaluación de las necesidades de actualización del profesorado compete a la **COMUNIDAD EDUCATIVA** en sus diferentes niveles, concretándose en el entorno próximo donde se genera esta necesidad: El Municipio sería el núcleo básico (los grandes se dividirán en distritos y los más pequeños mancomunados).

La actualización es un derecho y un deber de todo profesor. Se entenderá gratuita y para el conjunto de la Comunidad Educativa.

Corresponde la iniciativa de esta actualización prioritariamente a los grupos de base del profesorado (M.R.P. y cualquier otra forma de agrupamiento).

La Administración debe de desempeñar un papel de apoyo y reconocimiento de estos grupos de base, respetando su autonomía. Esto se concreta en:

- La financiación de experiencias e intercambio.
- Creación de la infraestructura adecuada a cada realidad (Centro de recursos técnicos y humanos).
- Elaboración de un marco jurídico. En este sentido la Administración facilitará las modificaciones de horarios, incrementos de plantillas, posibilidad de mantener equipos de trabajo.

La Administración creará la red necesaria para cubrir las lagunas que se produzcan allí donde los grupos de base no puedan llegar, por las causas que fuere, y posibilitará la interrelación y coordinación entre formación inicial y permanente.

### **¿A quién se dirige?**

A la Comunidad Educativa.

- Al conjunto del profesorado, desde escuelas infantiles hasta la Universidad, ambas incluidas, considerando también a los formadores de profesores.
- A la Institución escolar como conjunto:
  - Claustro.
  - Padres.
  - P.N.D.

- Otros Organismos que deberían incidir en la realidad escolar:
  - Ayuntamientos.
  - Agencias de extensión agraria.
  - Centros de cultura.
  - Otros.

## **¿DE QUE FORMA SE INTEGRA LA FORMACION PERMANENTE EN LA SITUACION LABORAL?**

En el horario laboral:

- Reducción del horario lectivo.
- El reciclaje pagado por la Administración.
- Actualización obligatoria de todo el profesorado.
- Estudio y negociación de los plazos, metodología y contenido.
- El propio lugar de trabajo es el primer lugar de renovación y/o perfeccionamiento y ha de revertir en él.
- Los Formadores de profesores deben ser docentes en activo en la escuela de base.
- Que se reconozca la iniciativa de los grupos de profesores en la renovación y/o reciclaje.
- No tienen que ser los puntos el mecanismo que se utilice para valorar el rendimiento personal del profesor.
- Que se permita la ausencia del centro de trabajo controlada, justificada y en períodos determinados de tiempo para la renovación o reciclaje del profesorado que lo requiera (año sabático, Congresos, etc.).
- Que comprenda la posibilidad de formación de equipos pedagógicos, que puedan trabajar en una escuela según una experiencia educativa concreta.

## **¿COMO ENLAZAR LA FORMACION PERMANENTE CON LA FORMACION INICIAL?**

- Entendemos la Formación como un proceso continuo que empieza en las Escuelas de Formación del Profesorado y se continúa en la actividad docente, y que abarca a los profesores de todos los niveles educativos, incluidos los universitarios y los formadores de profesores.
- Las preocupaciones de Formación Permanente deben formar parte del curriculum de los Centros de Formación Inicial de Profesores.
- Los períodos de prácticas deben contemplar criterios pedagógicos que se elaborarán y evaluarán entre la comunidad escolar concreta, los tutores de los alumnos de prácticas y los propios alumnos.
- Los propios profesores en activo deben participar en la Formación inicial de nuevos profesores, ya sea como profesores de la Escuela de Formación o como tutores de los alumnos de prácticas.
- La Formación Inicial de Profesores puede servir, a través de la elaboración de materiales y preparación de experiencias concretas, para la formación permanente.

- El alumno de prácticas podrá, dentro de las posibilidades de su ámbito, elegir el tipo de escuela (rural, de barrio, etc.) y áreas de trabajo concreto.

## **OTRAS CONCLUSIONES**

Denunciamos que, oficialmente, se está equiparando especialización y titulación, cuando lo que realmente importa es la capacidad profesional, que se consigue con la actualización definida anteriormente.

Denunciamos la especialización vitalicia y, en consecuencia, el concurso de traslados por especialidades.

Nos oponemos a los incentivos de puntuación para el concurso de traslados por la realización de cursillos, dado que consideramos que la renovación se debe evaluar en la práctica escolar.

Denunciamos los cursos de modalidad presencial en los que el único objetivo es otorgar un diploma, que se computará como mérito, y en los que la única condición es la presencia física y pasiva durante un número de horas.

Que se racionalice el acceso a la función docente.

Pedimos que las Conclusiones de este Congreso lleguen a todos los estamentos afectados.





**3. MOVIMIENTOS  
de RENOVACION  
PEDAGOGICA**



## **ANTECEDENTES DE LOS M.R.P.: ANÁLISIS Y VALORACIÓN DE LA SITUACIÓN ACTUAL**

Los M.R.P. han aparecido en un sistema educativo que responde a una situación socio-política estática y falta de libertades. En este sentido, podemos decir que la situación socio-política existente, ha influido en la evolución de los M.R.P., y definido una serie de etapas generales en la historia de los mismos.

Una primera etapa clandestina, que aunque finaliza con la época de descomposición de un régimen, se inicia mucho antes (Rosa Sensat, MCEP...). En esta etapa, los M.R.P. desarrollan una doble función: por una parte una labor de reciclaje no cubierta por la Administración, y por otra parte una labor de concienciación a nivel socio-político-cultural.

Una segunda etapa de transición, en la que se inicia el proceso de reforma y no del cambio esperado, que nos conduce a un "desencanto", una poca profundidad de planteamientos, y en la que decrece el debate socio-político, centrándose las actividades de los M.R.P. en el interés por la renovación pedagógica.

Una tercera etapa surge de un análisis crítico y profundo de los M.R.P. y de la situación en la que se encuentran y del posicionamiento de los mismos en esta nueva realidad política, no perdiendo de vista el conjunto del sistema social en el que estamos.

Cabe destacar, en la evolución reseñada hasta ahora, un cierto paralelismo con la evolución sufrida por otras organizaciones sociales de base.

Por último, en lo que a valoración de la situación actual se refiere, se constata que el paso habido de una "clandestinidad" hacia un "reconocimiento" conlleva aspectos positivos posibilistas (entiéndase difusión, subvenciones, etc.) a la vez que aspectos negativos integradores (pérdida de identidad o independencia).

## **OBJETIVOS DE LOS M.R.P.**

Propiciar el proceso de creación de una Escuela Pública de calidad de acuerdo con la realidad de cada pueblo que configura actualmente el Estado Español.

Insertar la escuela en el medio socio-cultural con una orientación inequívoca hacia los intereses de las clases populares.

Tratar de aglutinar a los profesionales de la enseñanza y a otras personas e Instituciones con incidencia en el campo educativo para todos los aspectos relacionados con la transformación de la escuela.

Promover la investigación en temas educativos, por medio de intercambios, fomentando grupos de trabajo permanentes, en donde el análisis ideológico social que transforme la escuela esté patente.

Defender planteamientos complementarios o alternativos —o en su caso apoyar— a los proyectos de la Administración que afecten al sistema educativo e incidan en el cambio real de la escuela.

Conectar con el sistema productivo, para permitir una interacción entre la escuela y el mundo del trabajo.

## **Reciclaje-Renovación**

Es preciso diferenciar el concepto de "renovación" de de "reciclaje", entendiéndose por renovación el aspecto global que tiende a ofrecer una alternativa educativa, y por reciclaje un aspecto más puntual y técnico.

Los M.R.P. deberán incidir fundamentalmente en la renovación pedagógica; también deberán de hacerlo en el reciclaje pero sólo en el caso en que éste constituya un medio que facilite avanzar en la construcción de una nueva alternativa pedagógica.

## **Especificidad—Globalización**

El carácter específico viene marcado por un ámbito de actuación en la Escuela y referente a lo directamente relacionado con ésta.

El carácter global tiene un ámbito más general, que permita asumir de otros movimientos, los valores transformadores de la sociedad.

## **ACTIVIDADES DE LOS M.R.P.**

### **A) Criterios para definir estas actividades**

- Que partan de la realidad escolar e incidan en ella.
- Que permitan aunar, en lo posible, práctica y teoría.
- Que se organicen de forma descentralizada y comarcalizada.
- Que desarrollen y potencien una experimentación.
- Que sirvan como plataformas de encuentro, intercambios y cooperación.
- Que potencien la integración y colaboración con otros sectores.
- Además, habrá que evaluar la incidencia real en la escuela de las actividades ya realizadas por los distintos M.R.P.

### **B) Tipología de las actividades**

- Grupos de trabajo y seminarios que desarrollen una labor permanente durante el año en las líneas antes marcadas.
- Jornadas, cursos y otras actividades puntuales durante el curso.
- Elaboración de revistas, publicaciones, etc., que permitan una difusión dentro del ámbito escolar.
- Organización de actividades, debates, presentaciones, etc., que permitan una difusión de aspectos de extensión social.
- Actos de posicionamiento frente a cuestiones de política educativa.
- Realización de encuentros que favorezcan las relaciones de colaboración, a todos los niveles posibles.
- Escuelas de Verano.

### **C) Algunos aspectos sobre las ESCUELAS DE VERANO**

#### **Valoración de la E.V.**

- Organizadas por una minoría (M.R.P.) para una audiencia mayoritaria.
- Responden a un número muy grande de intereses (no sólo los de los M.R.P.).
- Rehúyen el debate y la reflexión teórica-pedagógica profunda.
- No siempre existe la conexión deseada de las E.V. con las actividades del curso.

#### **Aspectos a cuidar en las próximas E.V.**

- Tender a ampliar sus bases organizativas.
- Renunciar a planteamientos masivos y triunfalistas, primando calidad sobre cantidad.
- Constituir lugares de encuentros y contraste de trabajos y experiencias, más que tramitar aspectos metodológicos y didácticos.
- Conllevar a una conexión, tanto temática como organizativa, con el resto de las actividades de cada M.R.P.
- Tener una coherencia interna, tanto temática como estructural.
- Tender a la descentralización, procurando su localización a nivel comarcal y de zonas, potenciando así la actuación a estos niveles.
- Facilitar la participación de personas o sectores aislados.
- Tratar de recuperar los aspectos utópicos que tenían las E.V.
- Ser dinamizadas por los propios grupos de trabajo de cada M.R.P.
- Constituir un espacio de encuentro con cabida para la expansión lúdica.

### **DEFINICION Y ASPECTOS ORGANIZATIVOS DE LOS M.R.P.**

#### **A) Características organizativas**

- Democracia interna.
- Estructura que favorezca la participación.
- Participación en la programación y realización de las actividades de todos los educadores y personas relacionadas con el proceso educativo.
- Organización basada en las actividades y no sólo en el reconocimiento legal.
- Pluralismo: Los M.R.P. han de acoger todas las aportaciones que no sean contrarias a los principios definidos en el objetivo relativo a Escuela Pública.

#### **B) Autonomía e independencia, respecto a cualquier institución pública o privada**

Las decisiones dependerán exclusivamente del colectivo.

#### **C) Vinculación territorial y coordinación**

Para hacer posible el objetivo de conseguir una escuela pública, definido anteriormente, es preciso que los M.R.P. tengan una vinculación directa con una zona determinada. Ello no niega la existencia o representación de grupos que no abarquen a toda su comunidad autónoma.

## RELACIONES ENTRE M.R.P.

Antes de pasar a relaciones más concretas, es preciso que cada movimiento haya trabajado para conseguir una identidad propia e independiente, bien formulada, y haya definido sus objetivos y ámbito de actuación que le han de servir de carta de presentación. Más aún, cada M.R.P. puede aportar la relación de actividades llevadas a cabo y su forma de coordinación con otros movimientos o grupos de objetivos y formas de trabajo parecidos.

### A) Objetivos de las relaciones

- Intercambiar y aunar criterios.
- Seguir profundizando en los objetivos de los M.R.P. y su desarrollo.
- Estudiar fórmulas de relación con otros grupos y con la Administración.
- Apoyarse y colaborar mutuamente para, entre otras finalidades, conseguir el afianzamiento de los grupos.
- Avanzar en la proyección social de cada movimiento.
- Intercambiar y dar a conocer ideas, documentos y experiencias.
- Elaborar respuestas y actuaciones conjuntas.

### B) Características de las relaciones

- Deben surgir de la base, del convencimiento de la necesidad de cooperación entre los grupos, y no de la exigencia de una superestructura.
- Deben mantener la independencia de los grupos entre sí.
- Deben respetar los ritmos de cada colectivo y sus peculiaridades.

### C) Fórmula

Los M.R.P. de cada comunidad autónoma o ámbito de actuación, se organizarán dentro de su ámbito de la forma que estimen más convenientes, que no tiene por qué ser única. La relación entre los M.R.P. de las distintas comunidades autónomas no tendrá carácter orgánico permanente y se mantendrá a través del actual sistema de encuentros periódicos, organizados rotativamente por el colectivo elegido en cada caso.

Los temas a tratar podrán ser puntuales y/o monográficos. Lo anterior se entiende, en la vía de acercamiento a fórmulas más dinámicas de relación.

## RELACIONES M.R.P.-ADMINISTRACION

### A) Objetivos

- Reconocimiento efectivo del trabajo de los M.R.P.
- Reconocimiento por parte de las distintas Administraciones mediante el apoyo técnico y de infraestructura para posibilitar el trabajo de los M.R.P., consignando la partida presupuestaria que ha de ser transferida de forma estable a las C.A.
- Transmitir los principios o alternativas de los M.R.P. para que incida y sean recogidas en las líneas de política educativa.

- Solicitar, de las distintas Administraciones la información permanente sobre sus actividades o proyectos, así como ser consultados para el enfoque de los mismos.
- Exigir que se pongan en marcha actividades y medios que favorezcan la Renovación Pedagógica.
- Exigir de las distintas Administraciones en función de sus competencias, aquellos elementos que favorezcan el avance hacia una auténtica Escuela Pública de calidad.

## B) Fórmulas

- Participación e integración, en su caso, en los consejos municipales, territoriales, autonómicas, estatales, mediante las coordinaciones que los propios M.R.P. establezcan.
- Constitución de una mesa puntual, no permanente, de representantes de las distintas organizaciones para tratar exclusivamente aquellos aspectos de política educativa no específicos de las Comunidades Autónomas.
- Proponemos que en el próximo encuentro de Galicia, uno de los temas centrales sea la concreción de las fórmulas de relación interna y con la Administración, abriendo un proceso de debate previo, dentro de cada organización, con las fases formuladas en este Congreso.

**NOTA:** Ante la propuesta de reservar el término "Movimiento" para la designación del conjunto de grupos, colectivos, organizaciones y personas que asumen y trabajan por los objetivos de renovación pedagógica repetidamente referidos, y evitar el uso exclusivista de dicho término, se pone a consideración de los distintos grupos y colectivos la discusión y profundización del tema, para su resolución en futuros encuentros.





## **1. ESCOLA**

- Bases pedagògiques de l'Escola Pública
  - Bases teòriques
  - Una escola per a tots
  - Una escola teta per tots
  - La transformació de L'escola
  - Escola i Llengua
- Currículum Escolar
  - Introducció
  - Investigació i medi
  - Desenvolupament del nen en l'expressió
  - Areas d'expressió
- Nivells educatius
  - Cicle únic d'educació bàsica
  - Escoles bressol
  - Ensenyament mitja
- Gestió, participació i organització escolar
  - Organització de centres
  - Organització del professorat
  - Relacions amb els pares
  - Conclusions
- Tipus d'escola i educació compensatòria
  - Educació compensatòria
  - Escola rural
  - Educació especial i integració
  - Educació dels adults

## **2. FORMACIÓ DEL PROFESSORAT**

- Acords
- Formació inicial
- Formació permanent
- Altres conclusions

## **3. MOVIMENTS DE RENOVACIÓ PEDAGÒGICA**

- Antecedents del M.R.P.
- Objectius
- Activitats
- Definició i aspectes organitzatius
- Relacions entre els M.R.P.
- Relacions M.R.P. – Administració



# 1. ESCOLA



## BASES PEDAGÒGIQUES DE L'ESCOLA PÚBLICA

En aquest I Congrés de Moviments de Renovació Pedagògica, partim del document sobre "Bases Pedagògiques de l'Escola Pública", que van elaborar els M.R.P. a la trobada celebrada a Sevilla al 1978.

En aquests quatre anys hem viscut i treballat en contacte amb unes realitats socials i culturals que ens han sensibilitzat en determinats aspectes i que ens han permès enriquir i obrir noves perspectives a aquelles bases que es van aprovar a Sevilla.

La renovació pedagògica que volem pretén arribar a la transformació de l'escola, no només millorar-la. Les bases pedagògiques han de portar a la definició d'un nou model educatiu per a l'Escola Pública.

Sabem que l'escola respon a un context sociopolític, però entenem que l'escola pot contribuir a la pròpia transformació, pel seu dinamisme intern i influenciar en el conjunt de la transformació social.

Les aportacions d'aquest grup de treball, "Bases Pedagògiques per a l'Escola Pública", no constiueixen un treball complet i acabat. S'apunten alguns elements nous que els M.R.P. han anat elaborant i s'han d'anar incorporant al projecte d'Escola Pública i al model educatiu, en els quals aquesta es fornamenta.

### BASES TEÒRIQUES

S'ha pretès renovar l'escola, partint d'uns objectius pedagògics determinats i d'una motivació externa al nen; s'ha volgut canviar les conductes del nen, amb premis i càstigs.

La base teòrica d'aquesta pràctica està estretament vinculada a la psicologia conductista.

Aquesta orientació utilitza l'aprenentatge com a fenomen psicològic bàsic que pot ser mesurat, clarament observat i a més induït, substituït o canviat per reforços externs.

Tot això constitueix el suport d'una "tecnologia pedagògica que no es preocupa de connectar l'alumne sinó d'actuar eficaçment, posant l'èmfasi en objectius precisos i en el control de resultats, negant la complexitat de la realitat, que volem entendre.

Proposem la recerca d'uns altres fonaments que siguin un recurs per al desenvolupament dels processos cognitius, per la personalitat integral del nen i de la nena.

Des d'una perspectiva pedagògica es presta una atenció especial al cultiu de l'eficiència i la productivitat, basant-se en l'entrenament i la instrucció, en la promesa implícita d'aconseguir un èxit social posterior.

Proposem que s'oblidi l'obsessió per acumular coneixements, per posar l'accent en el desenvolupament dels processos del coneixement, en els quals, la creativitat, l'opció individual i de grup, l'exploració de l'imprevist i de nous camins tinguin la seva primacia. I en la qual la tècnica pedagògica es basi en el que la nena i el nen volen, poden i necessiten.

El que volen o els interessa ho aniran seleccionant segons el que descobreixin en el seu medi.

El que poden dependrà del seu desenvolupament maduratiu.

El que necessiten estarà determinat pel desenvolupament científic i les demandes socials i grupals.

Enfront el model transmissiu, proposem un model constructiu d'escola en la qual els nens siguin capaços de construir amb els altres la seva pròpia realitat.

Considerem que cal canviar els valors i actituds que tradicionalment han estat primats a l'escola:

- Davant la deducció com a únic mitjà de coneixement de la realitat, la possibilitat intuïtiva.

- Davant el llenguatge lògic-abstracte, com a única manera de comunicació, proposem potenciar les diferents maneres de comunicació verbal i no-verbal.
- Enfront a l'únic desenvolupament de la capacitat intel·lectual, volem potenciar la imaginació, les diverses maneres de percepció i sensació, el desenvolupament de tot el corporal.
- En lloc de la realitat de la ciència com a domini destructiu de la natura, presentar la possibilitat d'una relació harmònica amb ella.
- En lloc d'actituds autoritàries, jeràrquiques competitives, individualistes, proposem actituds tendres, afectives i solidàries.

**Per tot això és necessària una escola que contempli la totalitat del nen/a en la seva realitat.**

La renovació de l'escola s'ha pretès per mitjà de la pedagogia per objectius, per la motivació externa i per estímuls conductistes. Proposem que s'oblidi l'obsessió pels continguts i que s'atengui al desenvolupament dels processos cognitius de la personalitat. Que s'atengui allò que el nen/a volen, poden i necessiten, amb un **model constructiu, no transmissiu, d'escola.**

És necessari arrelar l'escola en el medi en què viu l'alumne.

És missió de l'educació, la defensa i potenciació de la identitat cultural i de cada poble com a sistema diferencial de valors i com a particular aportació a la cultura universal, eliminant les relacions de dominació d'unes cultures sobre les altres. L'educació ha de desenvolupar la capacitat crítica per a la recepció dels elements positius i rebutjar els negatius de la cultura dels altres pobles.

**Es part integrant de l'alfabetització, la formació de la identitat cultural de manera que la persona es trobi en condicions de reconèixer-se en ella i fer-ne el seu aportament.**

## **ESCOLA EMMARCADA EN LA REALITAT HISTÒRICA, SOCIAL, CULTURAL I LINGÜÍSTICA**

Cal arrelar l'escola en el medi en què viu l'alumne, entenent aquest medi com el conjunt d'elements històric, geogràfics, naturals i socials que en el seu passat, present i projecció de futur componen la cultura d'un poble.

És contradictori amb l'educació integral la imposició de valors foranis, el colonialisme en la seva afecció cultural, del tipus que sigui, tant de l'adult sobre el nen, de l'home sobre la dona, com d'una nacionalitat, una llengua o una parla sobre una altra.

Entre les persones i els pobles, no n'existeixen uns de més cultes que d'altres, sinó moments diferents de distints processos de formació. Entendre-ho així significa acabar amb els complexos de superioritat i inferioritat cultural.

Es missió també de l'educació, la defensa i potenciació de la identitat cultural de cada poble, com a sistema de valors diferencial i únic i com a particular aportació a la cultura universal.

Si l'ensenyament ha de vincular l'ésser humà amb el seu medi, i essent l'Estat Espanyol un conjunt de cultures nacionals, cal fomentar el respecte a l'existència, integritat i desenvolupament de cadascuna d'elles.

En el procés d'aprenentatge, cal partir del concret per a arribar al general, de la pròpia experiència per arribar a la col·lectivitat; arrelar el nen al seu entorn significa:

- Que en la seva història el nen parteix de la localització temporal que en el seu inici no arriba més enllà de l'ahir i del demà, continua amb els fets que marquen la seva pròpia vida i després de la del seu poble, per finir amb la dels altres pobles amb els que conformen la història universal de la humanitat. Saltar qualsevol d'aquests passos, falsificar-los o capgirar-los per respondre a interessos aliens als de l'individu, és

el mateix que construir un trencaclosques amb la manca de peces fonamentals o en llocs que no els corresponen.

- Que en el geogràfic s'ha de partir de la localització espacial en què es troba la persona. Qualsevol falsificació que dificulti la plena localització geogràfica és doncs, una mentida que té com a resultat la imposició de la desorientació i la inseguretat pròpies del colonitzat.
- Que l'home en la natura, de la qual n'és part, ha de trencar amb la relació establerta fins ara sobre ella, relació de dominació, per a substituir-la per relacions de reciprocitat.
- Que en l'humà i el social, es parteix de les relacions que estableix amb els seus pares o éssers estimats més propers, per anar ampliant el seu marc a mesura que neixen nous llaços afectius que culminen amb la solidaritat dels homes entre si, amb la natura i l'entorn.

L'educació ha de desenvolupar la capacitat crítica per a la recepció dels elements culturals positius dels altres pobles, així com per rebutjar els intents de colonització i imperia- lisme cultural.

L'autonomia de pensament i d'expressió, així com la llibertat afectiva són importants per a l'educació integral de la persona i per a la creació d'una condició que li possibiliti fer una aportació al bagatge cultural de la col·lectivitat.

La solidaritat i la reciprocitat entre els homes i d'aquests amb la natura, és indissociable en una formació integral.

L'educació com un dels mecanismes del desenvolupament de la identitat cultural és patrimoni de tota la col·lectivitat, tant pel que fa a la participació en la seva organització com pel gaudi dels seus beneficis.

En conseqüència, no és suficient el domini de la lectura, l'escriptura i les quatre regles fonamentals, per considerar una persona com alfabetitzada. És part integrant de l'alfabetització, la formació al voltant de la identitat cultural, de tal manera que la persona es trobi en condicions de fer-ne la seva aportació.

### **Una escola que ajudi el nen a afirmar les seves opcions a partir d'allò viscut**

L'educació no és endoctrinament, per tant, ensenyar religió no és funció de l'escola sinó de la comunitat religiosa respectiva. Així doncs, la classe de religió ha de desaparèixer com a tal. L'ètica no té sentit com a assignatura, sinó, en tot cas, com una pràctica a través de l'organització de la classe, de la participació en la gestió del centre i oberta als conflictes presents en el medi i realitzada en l'anàlisi d'aquesta acció.

De forma transitòria s'acceptaria en l'educació mitja l'existència d'un temps en el qual, sense una programació obligatòria ni estricta i sense qualificacions, es tractin amb llibertat els problemes que preocupen els alumnes.

### **Educar per la pau**

La sensibilització davant l'amenaça d'una suposada confrontació nuclear i la precarietat que ofereix el complex i terrible entramat de la dissuasió com a fórmula de pau, possibiliten iniciar un procés d'introducció a l'escola de la pau com a valor ètic.

Malgrat tot, aquesta intenció pot quedar distorsionada i convertir el tema de la pau en un dilatat exercici de la desesperança. Vet aquí algunes observacions sobre el nostre quefer:

- Dificultat de comprensió del concepte de pau com a valor ètic més ampli, ric i positiu que el simple enunciat d'absència de guerra.
- Suggestió, impulsada pels mitjans de comunicació social, que exerceix l'exquisida tecnologia de guerra, i les formes violentes de comportament sobre els nens i els joves.

- Valoració pejorativa de pau, pacifisme, etc... que s'intueix com quelcom de passiu, també de veçades "femení".
- Un justificat pessimisme davant les pròpies expectatives personals i la condició humana en general, reflexat en afirmacions com "La humanitat ha prosperat gràcies a la guerra", "és quelcom d'inherent a l'home" etc., de tal manera que l'entrançable ideal de la pau concebuda per a ser perpètua, queda desqualificat.
- Una quotidianitat escolar en què no són habituals formes de relació, tant entre alumnes com entre professors, basades en el respecte, la cooperació i la solidaritat.
- Escassa consciència per part del professorat i de l'Administració educativa de les pròpies responsabilitats i de la gran importància d'aquesta temàtica.

A través de la nostra petita experiència ens és possible fer un esbós d'algunes pautes de treball:

- Cal apropar-se a un model d'escola com el dissenyat, on cada estament pugui solventar els seus conflictes mitjançant pràctiques no violentes tals com el debat instituint, el diàleg, el treball en equip, l'ajuda mútua, etc.
- Desenvolupar el potencial creador i solidari de l'alumne/a.
- Establir un temps específic dins l'horari escolar que permeti la utilització d'una metodologia interdisciplinària que combini la teoria amb la pràctica, així com la programació de diverses activitats.
- Aprofundir en l'estudi teòric de la pau intentant eludir visions moralistes. Concedir la importància precisa a organismes com la UNESCO, ONU, objecció de consciència, moviments pacifistes, mitjans de comunicació de masses, etc. Fer entendre que la instauració de la pau és un llarg procés que afecta TOTA la humanitat.

El conjunt d'aquestes observacions potser permeti dur a terme una pràctica educativa no estigmatitzada ja pel vocable pau, sinó que aquesta persona que prové suament de l'escola, esdevingui amb actituds ètiques, abans que polítiques o de governabilitat.

## UNA ESCOLA PER A TOTS

### **Una escola que respecti la individualitat de cada nen i integri als anomenats diferents.**

Cada nen té necessitats relatives al propi desenvolupament i aspira a definir en cada moment les conductes que el satisfan. Aquestes necessitats són múltiples i l'escola no és un marc capaç d'acollir-les. L'escola actual sistematitza la reducció de les dimensions personals mantenint i potenciant les que reproduïxen un model social determinat i prepotent.

Tot el potencial que pressuposa un nen com a procés constant no és tingut en compte per una escola que parteix d'una concepció mutilada i parcel·lada, i ve a ser l'antítesi del que en realitat hauria de ser: un medi on el nen es desenvolupa globalment, on pot esbossar la definició de la seva identitat tenint en compte la multiplicitat de possibilitats que presenta la seva realitat.

En una societat que busca com a resultat de l'educació uns valors que serveixin el sistema econòmic dominant, i en la qual s'educa en la competència, aquestes actituds creen en les persones sentiments de rebuig, fracàs i frustració.

Proposem que els plans i objectius educatius s'orientin a aconseguir:

- que el nen/a sigui tingut en compte com a realitat individual;
- que el nen/a conegui i accepti la pròpia identitat i desenvolupi al màxim les seves possibilitats;

- que sigui capaç d'utilitzar les possibilitats esmentades, davant diverses situacions cada vegada més canviants, per adaptar-se a les realitats que li toca viure.

Defensem una educació integral (una educació de tots els aspectes i potencialitats de la persona). No té sentit una escola centrada únicament en els coneixements o la ciència. L'activitat educativa ha d'abordar d'igual manera el desenvolupament harmònic, l'equilibri afectiu, l'adquisició de valors o d'hàbits, etc.

Com a mínim entre els 0 i els 16 anys som davant una educació bàsica, i totes les etapes educatives tenen una importància específica i decisiva per al desenvolupament final de l'individu. Cadascuna té sentit en ella mateixa i no en funció de la que la segueix.

Cada alumne és un personatge individual que, a més, està en evolució. L'escola cal organitzar-la partint de les etapes i períodes pels que el nen/a passa; a la vegada ha de respectar ritmes de maduració diferents. Reconèixer les diferències no significa renunciar a aconseguir uns objectius comuns. L'escola treballa amb mecanismes diferenciats per tal que a la fi del període 0-16 anys, tots assoleixin una "educació bàsica", similar o equivalent.

L'educació no és possible sense partir de la realitat que el nen porta a l'escola. Solament és possible evitar el conflicte si l'escola assumeix el medi habitual del nen, connectant amb el seu entorn quotidià.

L'educació a l'escola no és un simple procés individual. Cada alumne és membre d'un grup i aquest intervé de manera clau en el fet educatiu.

Una escola que reconeix la diferència, la diversitat dels ritmes, no ha d'estructurar-se de manera que aguditzí i consagri la marginació dels més desfavorits (aules especials tancades, agrupació per nivells, etc), sino destinar els seus recursos a fer possible l'educació tot partint de realitats diferents.

Per tal d'aconseguir aquets objectius, creiem urgents entre moltes altres, les mesures següents:

- Elaboració d'una nova LLEI D'EDUCACIÓ BÀSICA que proveeixi les grans orientacions educatives des de 0 a 16 anys. Aquesta llei ha de superar les contradiccions dels actuals cicles, la infravaloració existent respecte a alguns ensenyaments (Escoles Bressol, F.P., etc); però més que res ha de possibilitar la revisió del concepte d'educació bàsica i la seva universilització en aquest conjunt d'anys, com a educació integral, a l'abast de tothom, adaptada a la realitat individual i social, determinant per al desenvolupament de la persona.
- Avançar en la consideració, com un únic "cos" d'EDUCADORS, de tots els que intervenen en l'ensenyament de 0 a 16, de manera que sigui possible –superant els matisos organitzatius que calgui– l'actuació coherent i continuadora, en la línia de l'exposat anteriorment. Evitaríem així recórrer i carregar el fracàs escolar sobre el nivell anterior.
- La pregunta referent a les solucions al "fracàs escolar" ha de reconvertir-se en aquesta altra: ¿Com fer de l'escola una institució per a tots? L'activitat bàsica per iniciar aquesta transformació és l'OBSERVACIÓ SISTEMÀTICA, que permet el coneixement de la idiosincràsia i l'evolució de cada nen, el descobriment del medi en què habitualment es mou, la consideració de les noves exigències que li planteja la societat.

Finalment, hem de cridar l'atenció sobre l'anomenada "educació compensatòria". Quan parlem d'una escola compensadora de les desigualtats, fem referència a la funció de l'educació **escolar**, com a reequilibradora de les diferències d'estimulació que, segons el context té el nen/a.

El decret actual sobre el tema ha de reorientar-se per tal de possibilitar que els recursos afegits que proporciona s'integrin totalment en l'equip educatiu, impossibilitant-ne l'ús directe i excluint amb els grups d'alumnes més desfavorits i marginats.

## Una escola que compensi la desigualtat femenina

L'escola reflexa i reproduïx esquemes de la societat patriarcal. Aquest problema només es resoldrà amb la coeducació, entesa com educació mixta, és a dir en una escola on nens i nenes rebin junts la mateixa educació.

Volem recordar als M.R.P. que el problema del SEXISME ja fou plantejat en diversos moments i llocs. Va ser comprès i acceptat, però malgrat això no ha estat objecte de consideracions posteriors, i actualment és en "hivernació".

Així, sotmetem tots els homes i dones dels M.R.P. a la reflexió dels punts següents:

- Eliminar de lleis i llibres de text qualsevol tret de sexisme encara existent.
- Sensibilitzar els mestres sobre la magnitud del problema, induir-los a un canvi d'actituds davant el nen/a, tot possibilitant una igualtat real.
- Aconseguir camins per compensar i donar suport a la nena, donada l'actual situació d'inferioritat.
- Posar en les àrees de Pre-tecnologia, matèries que preparin per a la vida, destinades a ambdós sexes i tant les considerades tradicionalment masculines com femenines.
- Introduir en els llibres d'Història, Filosofia i Literatura, les aportacions de les dones al llarg de la cultura, actualment oblidades.
- En els llibres de ciències, introduir la informació sexual no limitada a la reproducció, tenint en compte que el tema de la sexualitat no es vegi únicament des del punt de vista masculí.
- Reafirmem el dret dels homes a accedir als llocs de mestres de pre-escolar.

## UNA ESCOLA FETA PER TOTS

### A propòsit de la funció del mestre davant el Grup-Classe.

Independenentment que el mestre en sigui conscient, el grup-classe és una realitat que constitueix el marc immediat del desenvolupament personal i per tant, el pot facilitar, inhibir o obstruir.

Podem parlar, entre d'altres, dels següents camps d'interacció:

- L'afectiu: on apareixen els conflictes d'acceptació.
- El del poder: que apareix sota diverses formes d'influència, autoritat, jerarquització.
- El de l'organització: on s'estableix la dialèctica del rol informal i la funció atribuïda.
- El de l'acció: que cobreix el vast camp de les realitzacions del grup i on l'acció en un sentit ampli s'esdevé treball en la mesura en què s'elabora la seva intencionalitat.
- El de les valoracions: de l'àmbit de la paraula i de l'anàlisi, on és possible que el grup edifiqui les pròpies opcions.

L'acció del mestre davant aquesta dimensió de la realitat, podem articular-la entorn a tres eixos:

- A.— L'elaboració d'un projecte i posar-lo a disposició del grup a fi i efecte que se'l faci seu.
- B.— La regulació dels conflictes.
- C.— La instauració de la comunicació, de l'intercanvi de persona a persona, partint del que cadascú és, tot evitant l'encobriment personal darrera els rols adjudicats.

Aquests eixos d'actuació convergeixen en la recerca d'un doble resultat: per una part la

realització personal de cada membre del grup —amb la consegüent satisfacció que n'obté— i per l'altra, l'aconseguint d'aquelles finalitats que el grup fa seves.

La continuïtat en el tractament d'un grup-classe, al llarg de la seva històrica, fa necessari un claustre constituït en equip de treball i dotat d'un projecte propi, cosa que implica modificacions substancials en els mecanismes de provisió de places.

Així mateix el tractament de la problemàtica dels grups-classe, no pot dur-se a terme més enllà de certes condicions quantitatives que afecten a: nombre alumnes/aula, nombre de professors/grup, nombre d'alumnes o grups/centre.

## LA TRANSFORMACIÓ DE L'ESCOLA

Abans d'entrar en el tema dels límits o de l'Alternativa de la Renovació Educativa, cal que delimitem o que omplim de contingut aquest terme.

El primer que ens sembla interessant de ressenyar és que la transformació educativa no és un pas mecànic, estàtic, d'una època negativa A a una de positiva B, de l'antiguitat a la modernitat, sinó que la transformació educativa s'ha d'entendre com un procés permanent i múltiple, un procés continuat de transformacions variades i diferents.

Quin tipus de transformacions?

En aquest sentit hi ha un cert consens en no parlar de transformacions d'una manera estreta o limitada, com seria per exemple canvi de tècniques didàctiques, etc. sinó que s'està d'acord a parlar, d'un projecte més ampli i alhora més profund: la transformació dels rols educatius.

Això fa referència a la necessitat de superar l'actual tendència envers el didactisme, cap al curset que reproduïx la mateixa relació jeràrquica de l'escola: el que sap i els que no saben, del que dona i els que reben. Creiem que en aquest camí es perd de vista la perspectiva de ruptura amb l'escola i el didactisme esdevé un fi en ell mateix.

La transformació educativa és quelcom de molt més ampli; és la transformació d'actituds i de rols, comporta transformacions legislatives, les quals caldria veure no només com un reflex d'allò que ja s'ha aconseguit, sinó, a més, com a motor i esperó de la mateixa transformació. Transformacions, totes elles, que en molts casos estan en relació directa amb la transformació social. Això, però, no s'ha d'entendre d'una manera mecànica ni amb l'optimisme pedagògic que es creu capaç de poder transformar la societat des de l'aula. El procés ha de ser dialèctic i és dins d'aquest procés que la professionalitat i la renovació didàctica hi tenen un lloc com a part que són del compromís de cara a la transformació social i cultural.

## PROBLEMES DE LA TRANSFORMACIÓ EDUCATIVA

La transformació educativa entesa d'aquesta manera topa amb diversos obstacles tant interns com externs. A efectes operatius els hem dividit en tres apartats:

- A. Problemes estructurals (de caràcter socioeconòmic i polític).
- B. Problemes institucionals (l'escola com institució).
- C. Problemes de relacions individuals.

### A. Problemes Estructurals

Tot i que aquests problemes sovint depassen les nostres possibilitats d'actuació, és convenient d'enumerar-los per tal d'enquadrar la nostra pràctica transformadora.

El primer lloc, es constata la insuficient relació medi-escola, almenys en tres sentits:

- 1) La necessitat que l'escola s'acost al medi, s'adapti a les realitats concretes i específi-

ques que componen l'entorn. 2) Cal **superar** el defasament actual escola-vida introduint-hi les noves realitats socials i tecnològiques en canvi permanent: educació per al lleure de cara als mitjans audiovisuals, la telemàtica, etc. 3) Cal possibilitar l'actitud crítica de l'alumne davant al medi i els mitjans de comunicació que influeixen de manera negativa, en reproduir valors i ideologies socials en **desacord** amb els nostres ideals d'escola pública: competitivitat, masclisme, bel·licisme, consumisme, etc.

S'ha considerat també la incidència de la crisi econòmica en un doble aspecte: d'una banda la reducció de la despesa pública dedicada a educació, i la dedicació, cada vegada més gran, de fons a projectes bel·licistes.

D'altra banda, la crisi econòmica i els seus efectes contribueixen a una supervaloració dels títols acadèmics amb el que això comporta d'augment de la selectivitat, cosa que dona com a resultat actituds nihilistes i de passivitat social en els nostres alumnes i d'altres actituds competitives i insolidàries.

En tercer lloc, s'assenyala l'existència d'un marc administratiu legal que condiciona negativament l'escola. Per això volem destacar la necessitat de descentralització entesa en un doble aspecte: l'estrictament administratiu i el projecte alternatiu de valors que contribueixi a aprofundir en la democràcia tot renovant els mètodes educatius i potenciant la participació i el debat.

## **B. Problemes Institucionals**

Sense entrar massa a fons en aquests tipus de problemes que són tema de treball d'altres comissions, creiem convenient fer ressaltar:

D'una banda, l'excessiu nombre d'alumnes per aula i de l'altra, la manca de mitjans i recursos o la seva utilització deficient. **No** ens referim únicament als mitjans materials sinó també a l'ajut multidisciplinar.

Les greus deficiències de la preparació inicial del professorat i l'absència d'un sistema coherent de reciclatge i per tant la manca d'una metodologia adequada.

La provisionalitat del treball docent i la inestabilitat dels claustres, és a dir l'absència d'autèntics equips pedagògics i el desarrelament cultural i la desconexió amb el medi, que dona com a resultat la mobilitat de plantilles.

Els problemes de gestió i participació democràtica en el govern del centre amb una atenció particular a les contradiccions que genera la participació dels pares, complementada amb la resistència de l'actual inspecció en front dels esforços de renovació.

Els límits fixats per uns programes excessivament determinats, que dificulten la relació escola-entorn i el treball creatiu a partir dels interessos i necessitats de l'alumne.

Les actuals condicions laborals i la poca quantitat d'hores de programació dificulten la renovació, com la dificulten els hàbits rutinaris de treball fomentats pel lloc vitalici davant l'absència d'estímul i controls democràtics.

## **C. Problemes Individuals de Relació Mestre-Alumne**

Qualsevol projecte de canvi educatiu ha de culminar en el canvi d'actituds individuals en la relació entre educadors i educats partint del principi del més absolut respecte al noi.

En termes generals, es poden explicar les actituds antialliberadores que adopta el mestre, per tres causes:

- a) La relació transferencial per la qual el nen transfereix al mestre la seva necessitat d'afecte, creant així relacions de dependència.
- b) L'autoritarisme entès com a por a la llibertat (intents d'identificar l'alumne amb el mestre com a forma d'evasió de la soledat).

c) El conformisme i l'adaptació servil als dictats institucionals i socials.

És evident que aquestes actituds arrelades moltes vegades a la personalitat de l'educador són difícils de canviar, sobre tot si no es compta amb la seva voluntat.

## ALTERNATIVES

Davant d'aquests problemes hem vist com a necessari:

### A. Dotar el treball educatiu de nous valors alternatius

El laïcisme entès com a pluralisme i respecte democràtic a totes les ideologies. Per això creiem necessari eliminar del currículum tant la religió com l'ètica sense negar el dret a que ambdues siguin donades als centres religiosos o la catequesi. Creiem que actualment l'alumne no té capacitat suficient per triar d'anar o no a classe de religió i denunciem que se segueixin permetent llibres confessionals de clar caràcter anticonstitucional. També proposem eliminar de la resta de llibres les referències religioses innecessàries, eliminant també els símbols i nomenclatures religioses de les escoles i evitar que s'utilitzi els nens en recaptes. Cal aprofundir en la creació i utilització de material didàctic per a una celebració laica de la Setmana Santa, el Nadal, etc.

La coeducació, entesa no només com a ensenyament mixt sino com una educació no sexista per a la qual proposem:

- Eliminar dels llibres de text tota referència a estructures tradicionals o a aquelles que no presentin varietat d'opcions sexuals, morals, familiars, etc.
- Introducir la història del moviment feminista en l'àrea de socials.
- Igualar l'ensenyament de pretecnologia, treballs manuals, temes de la llar, educació física, etc.
- Introducir l'educació sexual, tenint en compte les diferents edats, potenciant l'expressió d'emocions i reconeixent la necessitat de plaer com quelcom de positiu per a ambdós sexes.
- Fomentar l'accés d'homes a preescolar per tal que els nens tinguin una altra imatge de la figura masculina.
- Convertir tots els centres que es mantenen amb fons públics, en mixtos.
- Penalitzar qualsevol tipus de discriminació (mares solteres, homosexualitat...).
- Igualar els beneficis de la Seguretat Social, ajut familiar etc.

El pacifisme, educant els nens en la no violència i fomentant actituds de solidaritat i col·laboració, de convivència democràtica i suprimint qualsevol tipus de programa bel·licista o de coneixement acrític i propagandístic de la vida militar o de la seva indústria bel·lica.

Relacionem aquest tema amb la urgent necessitat de salvar el planeta, fent créixer també una consciència ecològica que conegui i combati els perills de destrucció del medi ambient. Tornem a insistir per això en la necessitat que es redueixin les despeses militars i s'augmentin d'una manera notable les d'educació i cultura si es vol realment aprofundir en la transformació social.

### B. Arrelar de forma crítica l'escola en el seu medi

Això exigeix una veritable voluntat i un projecte de descentralització administrativa que vagi més enllà de la comarca o l'Ajuntament i que possibiliti un major camp de competències als Consells Escolars de centre permetent la seva coordinació.

En qualsevol cas es fa imprescindible una Llei de Règim Local que doti de competències en el terreny educatiu els municipis. La descentralització ha d'anar complementada amb l'esforç d'aconseguir que l'escola incideixi en el medi més proper a partir de la investigació i divulgació dels resultats, i en el més llunyà tot buscat els mecanismes que permetin l'accés del nen al seu coneixement per tal que aquest coneixement deixi de ser unidireccional (mass media i imatges que rep el nen). Aquesta reivindicació és un dret inalienable en el camí de l'aprofundiment de la democràcia. Cal també possibilitar l'accés de tots a la ciència i als mitjans de comunicació.

### C. Renovar l'escola

En la perspectiva d'una més gran atenció a l'educació per part dels poders públics, proposem:

La reducció del nombre d'alumnes per unitat, tenint en compte tres criteris:

- La integració del nen discapacitat, que hauria de ser ja una realitat, reclama classes més reduïdes.
- La xifra de nens per aula no pot ser la mateixa en zones rurals o culturalment deprimides (ZAE).
- S'ha de considerar també l'espai i el nombre de metres quadrats per nen. En aquest sentit és important tendir a l'adequació arquitectònica de les necessitats de la nova educació i garantir la seguretat de l'edifici.

L'augment del professorat de suport i la dotació adequada de personal no docent, per tal d'alliberar el professorat de tasques burocràtiques i de permetre-li una més gran dedicació i racionalització de la seva jornada escolar així, com una millor atenció als nens amb dificultats.

El posar en pràctica el Cos Únic d'Ensenyants.

El desenvolupament de la investigació i l'experimentació educativa partint del propi Centre, prenent com a base el mateix procés de descentralització. Proposem l'elaboració dels programes des dels propis centres, per tal que tinguin relació amb les necessitats i interessos de cada comunitat i amb els treballs d'investigació i reciclatge del professorat. Així perdria la seva funció el llibre de text que podria ser substituït pels materials de treball elaborats per equips pedagògics o MRP. Sigui com sigui, els programes no han de ser obligatoris sinó orientatius. Creiem que els programes actuals presenten continguts excessivament tecnicistes. El currículum hauria de ser elaborat de manera globalitzada.

Possibilitar el reciclatge del professorat aprofitant les infraestructures actuals, per tal de facilitar cursets i intercanvis a l'estranger, activitats multidisciplinàries, reducció de la jornada, i la perspectiva d'aconseguir l'any sabàtic.

Acabar amb la doble titulació a EGB i ampliar al mateix temps l'escolaritat obligatòria a preescolar i fins als 16 anys.

Transformar radicalment l'actual sistema d'inspecció de manera que compleixi una doble funció: impulsar la renovació educativa tot dotant-la de mitjans suficients i, secundàriament, dur a terme un control administratiu.

Fomentar la sensibilització envers la realitat lingüística plural de l'estat. En aquest sentit sol·licitem que el Govern Central no fixi les hores de dedicació ni els criteris d'adquisició de les llengües. En tot cas pot fixar uns mínims.

Substituir les notes per informes.

### D. Crear una dinàmica d'aula participativa

Partir de la vida, interessos i valors dels nostres alumnes per tal de convertir-los en el subjecte de l'educació, tot estimulant la relació grupal.

Potenciar un treball actiu, experimental, i creatiu.

Tenir present els diversos moments de maduració psicològica.

Potenciar l'assemblea com a canal d'expressió i mecanisme de regulació dels conflictes d'interessos entre els alumnes.

## PER UNA LEGISLACIÓ QUE AFAVOREIXI L'ESCOLA PÚBLICA

Una part fonamental de la transformació educativa és la creació d'un marc legal que afavoreixi i potenciï l'escola pública. Amb aquests objectius s'ha valorat el projecte de LODE i s'ha arribat a les següents conclusions:

Expressem la nostra disconformitat amb el procés d'elaboració i discussió del projecte de llei en el qual les propostes de les Associacions de Pares, Sindicats, i MRP, han estat gairebé ignorades i s'ha cedit en canvi a les pressions que ha exercit la jerarquia eclesial i la patronal del sector privat.

La LODE ens sembla insuficient i té elements que poden ser regressius i dificulten el camí cap a l'escola pública.

Considerem necessari que es reculli en la llei, l'obligatorietat i gratuïtat del reciclatge del professorat, organitzat per l'Administració.

Sol·licitem que l'article 14 inclogui en els requisits mínims per a la creació de centres docents, els criteris que sobre nombre d'alumnes, instal·lacions, serveis de suport, etc. hem reivindicat als MRP, i que s'ampliï, aprofundeixi, i flexibilitzi l'optativitat i autonomia que es dona als centres en l'article 15 en relació amb el currículum.

Considerem que el Consell d'Estat és criticable almenys en tres aspectes: pel que fa a la seva composició, a l'operativitat i a la manca d'articulació amb els consells d'àmbit territorial inferior.

Pel que fa a la planificació, es manifesta un rebuig radical a les implicacions que es deriven dels articles 28 i 49.4 tot considerant que en ells es consolida l'existència dels centres concertats, i que una política educativa no progressista mantindria la subsidiarietat de l'Estat respecte de la xarxa privada. Els centres concertats són reforçats sense que s'articulin possibilitats d'integració a la xarxa pública d'aquells centres privats que ho desitgin i tinguin determinades condicions.

Sobre els centres concertats es manté la posició de caminar cap a la seva extinció.

Si se segueixen subvencionant actualment, cal deixar ben clar que és amb caràcter provisional i només a aquells centres que es comprometen a caminar cap a la integració a la xarxa pública. En aquests casos caldrà establir mecanismes adequats de control social de la gestió administrativa i econòmica.

Respecte del tema de la gestió democràtica, malgrat alguns avenços, es critica la persistència de la figura del director, amb atribucions que limiten les del propi Consell Escolar. S'assenyala com a particularment negatiu el fet que li sigui concedit de ser Cap del centre i de poder nomenar equips directius. Creiem que això suposa un fre a la capacitat d'autoorganització dels centres i a la recerca de models adequats a les diverses realitats i situacions, com per exemple l'escola rural.

El projecte de llei estableix la intervenció de les Comunitats Autònomes però, al mateix temps, atribueix a l'Estat competències molt importants que en certs moments poden arribar a condicionar l'ensenyament a cada zona de l'Estat. Si a l'Estat li correspon la programació, la coordinació i l'ordenació del sistema educatiu, l'aprovació dels continguts bàsics i la regulació per a l'obtenció de títols, l'alta inspecció, etc. no es pot pas dir que aquesta llei ampliï les competències de les Comunitats Autònomes, sinó que manté la mateixa estructura de delegació perifèrica administrativa.

Assenyallem també la contradicció que es dona davant la proclamació de la llibertat de càtedra. D'una banda l'article 18 parla de neutralitat ideològica i d'altra banda, l'article 22 estableix el caràcter propi dels centres concertats.

Creiem que una educació per la llibertat i la democràcia no ha de tenir cap d'aquests límits, ans al contrari, ha de reconèixer el pluralisme ideològic de tots i, sigui com sigui, no acceptem que hi hagi diferències de models de gestió entre els diversos tipus de centres mantinguts amb fons públics. Creiem també que és important de fomentar la pluralitat i el treball en equip de la comunitat escolar.

Sol·licitem que la llei reculli l'ampliació de l'escolaritat a preescolar i fins als 16 anys, rebutjant d'aquesta manera l'addicional V, i que s'articuli legalment la potenciació dels centres en els quals s'integrin tots els nivells educatius.

## **ESCOLA I LLENGUA**

### **PLANTEJAMENT GENERAL**

L'Estat Espanyol és un estat plurilingüe. El reconeixement legal i social de cadascuna de les llengües que el configuren és un dret ineludible per tal d'assolir un Estat realment plural i democràtic.

D'acord amb aquest plantejament fem les següents consideracions respecte al tractament de la llengua a l'escola:

#### **A cada nacionalitat la llengua i els continguts de l'escola han de ser els seus propis**

L'escola és un dels instruments bàsics d'anivellament i inserció social i cal que respongui a les diferents realitats dels alumnes que acull, sigui quina sigui la seva procedència social, cultural o lingüística per inserir-los en la nacionalitat on es troben.

Considerem un error fer una discriminació entre escoles catalana, basca, gallega, ... i escoles castellanés. Cada nacionalitat ha de tenir una única alternativa d'escola: la seva pròpia escola, evitant així qualsevol marginació o discriminació per raons lingüístiques i culturals. Diem escola única quant a llengua i continguts normalitzats, però amb possibles variants pel que fa a la seva planificació i metodologia. És evident que els models lingüístics seran diferents per a cada nacionalitat, per a cada escola i fins i tot per a cada classe per poder atendre i ajustar-se a les diferents realitats, sempre però fent camí cap a l'objectiu únic d'escola pròpia.

En aquest camp cal potenciar totes les experiències i investigacions que es realitzin i fer extensibles els seus resultats.

#### **Necessitat del manteniment de la unitat cultural segons l'àrea lingüística, junt amb la reconstrucció nacional**

Veiem el manteniment de la unitat cultural dins cada realitat nacional de l'Estat Espanyol com a imprescindible per a la supervivència de cada una de les respectives llengües. Qualsevol intent de desmembració és un atemptat directe a la desaparició de la llengua pròpia de cadascuna de les nacionalitats de l'Estat Espanyol. Els límits fronterers són un obstacle més de la unitat cultural.

La unitat cultural comporta també el contemplar la llengua amb una única normativa per a la llengua escrita i varietat de realitzacions per a la llengua oral. Cal respectar les diferents varietats de la llengua parlada i trobar els recursos pedagògics que permeten fer el lligam entre la llengua oral —plural— i la llengua escrita —única—.

Això es concreta:

**A Galícia:** Actualment hi ha problemes respecte la normativa. Històricament ha patit segles de castellanització i ha patit la desmembració de l'àrea lingüística. Recuperar avui el gallec com a varietat del galego-portuguès, tant pel que fa a normativa, literatura, cultura... és una fita clara a aconseguir.

**Als Països Catalans:** També es pateix el problema de la desmembració lingüística. Al País Valencià i a les Illes s'intenta imposar normatives diferents a les de la seva pròpia llengua, el català. Nosaltres reafirmem la unitat lingüística d'aquesta àrea i rebutgem qualsevol intent de desmembració.

Així mateix veiem com a positiva la recuperació de l'aranès.

**A Euskadi:** Actualment la normativa lingüística està unificada; queda pendent la reconstrucció nacional, ja que Navarra ha quedat deslligada del marc autonòmic.

**A Astúries:** s'ha iniciat també un procés de normalització de la pròpia llengua.

### **El treball de normalització no es pot fer únicament des de l'escola**

La identitat de cada nacionalitat només es possible reconstruir-la amb un marc socio-cultural propi. La realitat de la nostra societat exigeix unes mesures decidides de normalització dels mitjans de comunicació (premsa, TV, ràdio, ...) i de tot el marc social. El nen ha de poder captar la necessitat del coneixement i ús per a la comunicació en la llengua de la nacionalitat on viu.

### **Sensibilització per al respecte de totes les llengües de l'Estat Espanyol**

Veiem la necessitat de crear des de cada nacionalitat de l'Estat Espanyol una sensibilitat cap a totes les altres llengües que es parlen. Una sensibilitat que no passi només pel respecte, sinó per la possibilitat real de poder aprendre les diferents llengües i en el cas de canvi de residència, disponibilitat per aprendre la llengua pròpia del lloc on es va a viure. Aquesta sensibilitat caldria fomentar-la molt específicament en àrees de parla castellana, on no es pateix ni es coneix el problema de la discriminació lingüística.

Veuríem molt positiva la creació de càtedres de les diferents llengües de l'Estat Espanyol a totes les Universitats d'Espanya.

### **Reciclatge del professorat**

El reciclatge a nivell lingüístic i cultural és avui necessari degut a la situació anòmala que hem viscut durant molts anys. Aquest reciclatge ha de ser **OBLIGATORI** però mitjançant propostes engrescadores que afavoreixin la participació, la comprensió i l'estimació de l'idioma i cultura respectives.

El reciclatge no ha d'anar dirigit només als professors de llengua, sinó a tots els ensenyants, per tal d'aconseguir una autèntica recuperació de la identitat de cada nacionalitat. Volem fer esment especial de la necessitat també de reciclatge dels inspectors.

Cal garantir i exigir l'exercici professional d'un mestre reciclat en la llengua i continguts propis de la nacionalitat: el contrari, és una malversació del fons públic utilitzat.

Es veu la necessitat d'un pressupost i una organització per al reciclatge, que el contempli ha de dins l'horari laboral dels mestres, ja que el seu cost no recaure només en el voluntarisme dels mestres. Respecte a l'organització concreta hi ha diferents possibilitats i veiem positiu que es potencin diferents experiències i investigacions, fent extensibles els

La planificació, l'organització i el pressupost del reciclatge cal revisar-los periòdicament i adequar-los a les diferents realitats, sempre canviant.

És imprescindible, doncs, una planificació i reestructuració de l'actual reciclatge perquè no està complint les funcions suares esmentades. Sovint es converteix en una simple caça de títol que no serveix per a res més que per al currículum.

Respecte als futurs mestres, reclamem la responsabilitat ineludible de les Escoles de Mestres per formar-los amb capacitat per exercir dignament la seva professió en la llengua i continguts propis de la nacionalitat. Creiem absolutament necessari que els mestres acabin la seva carrera completament reciclats.

### **Les escoles autòctones i la renovació pedagògica**

En la història dels nostres últims vint anys hem vist com l'escola autòctona i renovadora ha estat possible en les diferents nacionalitats a partir de molts esforços de pares i mestres en el marc de la iniciativa privada. El futur pròxim ha de ser la integració d'aquestes escoles dins la xarxa pública, ajuntant els esforços que també es realitzen en aquest marc per arribar a l'ESCOLA PÚBLICA PRÒPIA DE CADA NACIONALITAT.

La renovació pedagògica té en compte l'arrelament de l'escola al medi i aquest principi implica forçosament el plantejament de la recuperació lingüística i cultural del medi on està inserida.

La renovació pedagògica exigeix també tenir en compte l'escolarització dels 0 als 6 anys. Edats no obligatòries de l'ensenyament, però que sabem com són font de discriminació i selectivitat posteriors. És imprescindible el plantejament de l'educació dels 0 als 6 pel que fa, també, a la recuperació de la llengua i cultura autòctones.

### **Metodologies i mitjans didàctics**

Les metodologies han de servir per aconseguir l'objectiu últim comú de construcció de l'escola pròpia de cada nacionalitat. Cada metodologia ha de respondre a la composició cultural i lingüística del grup d'alumnes al qual s'ha d'aplicar. En tots els casos veiem fonamental el treball sistemàtic oral que s'ha de fer des de l'escola bressol i el parvulari i el reforç especial de professorat en aquelles escoles on la composició lingüística dels alumnes reclami una atenció especial.

Qualsevol metodologia ha de preveure la normalització de la llengua i continguts de l'escola i possibilitar a través del folklore, festes populars, sortides, activitats complementàries ... la vivència de la cultura del país.

També la metodologia ha de contemplar tots els sectors implicats en l'escola:

- a) nens, coneixent la seva realitat;
- b) mestres, creant la coherència de l'equip pedagògic;
- c) pares, informant i creant actituds positives respecte la tasca que duu a terme l'escola;
- d) PND, creant una actitud de col·laboració al plantejament de l'escola;
- e) societat, reclamant la normalització de l'entorn social.

Constatem una insuficiència i a vegades absència de mitjans didàctics adequats per dur a terme la normalització. També manca un coneixement més profund de la lingüística aplicada i consegüentment una preparació més sòlida dels professors de reciclatge. Cal potenciar creació de Departaments de Lingüística aplicada i promoure investigacions en aquest camp.

En l'elaboració de mètodes i recursos ha d'existir llibertat ideològica, sense que l'Administració imposi cap tipus de censura que la limiti.

Finalment, veiem la necessitat d'organitzar per part dels MRP unes Jornades sobre Normalització Lingüística per aprofundir més en aquest camp.

## **ALGUNS ASPECTES LEGISLATIUS DEL TRACTAMENT DE LA LLENGUA EN LES DIFERENTS REALITATS NACIONALS**

Constatem que la recuperació nacional que tots desitgem ha de ser impulsada per una àmplia mobilització popular, dins la qual els ensenyants i l'escola hi participin amb els seus recursos propis. Sabem que els postulats sobre la normalització de les diferents llengües precedeixen a la legislació i aquesta avança al ritme de les pressions populars.

Les diferents legislacions que actualment regulen el tractament de la llengua de cada nacionalitat són insuficients. Som conscients que qualsevol legislació sobre la llengua respon a un projecte polític concret. En aquest sentit ens dol la poca sensibilitat que el Govern Central manifesta cap aquest tema i veiem que els Govern Autònoms adopten mesures poc decidides de cara a les respectives recuperacions nacionals a curt termini.

Pasem ara a analitzar alguns aspectes de la legislació actual de cada nacionalitat respecte al tractament de les llengües:

### **GALÍCIA**

Quant al Decret de Normativització de la llengua gallega.

La normativa utilitzada a nivell oficial a Galícia, no és satisfactòria en la mesura que no respecta degudament la tradició del idioma gallec escrit ni contempla la necessària coordinació entre les diferents realitzacions (o variants) del sistema.

Aquesta normativa oficialista suposa la ruptura amb la llengua històrica i a més, l'aïllament de la resta de normes de l'àrea lingüística. Condueix, per tant, a una dialectalització de l'idioma gallec i a una situació desorbitada del que hauria de ser el seu natural i propi, a més d'una subordinació (o sotmetiment) a l'espanyol, idioma oficial de l'estat.

Quant a la Llei de Normalització de la llengua gallega.

Impedeix la recuperació de l'idioma gallec al limitar les possibilitats del seu ús normal en l'escola i especialment en establir una pràctica de bilingüisme que obstrueix el desenvolupament natural de la llengua del país, situant el nostre idioma nacional com a secundari en la comunitat gallega.

En conseqüència, cal derogar les disposicions vigents a Galícia en matèria de normativització i normalització de la llengua gallega.

### **ASTÚRIES**

Actualment Astúries es troba en procés d'estudi i treball en el camp legislatiu pel que fa a la qüestió lingüística. Per això és important de dir que les lleis que desenvolupin l'ús de la llengua es basin en un concepte de justícia equilibradora que mantengui, ajudi i extengui l'ús de la llengua específica d'Astúries i que ens permeti de superar la situació diglòsica en la que estem immersos.

L'abast d'aquestes propostes vindrà donat per un Decret de Bilingüisme que sustenti el prestigi i el respecte envers la llengua asturiana, aconseguint que pugui ser un instrument de treball arreu de la societat, i superant de seguida la por a la seva utilització.

Les mesures dirigides a desenvolupar aquest procés en el camp escolar es basaran en les propostes que any rera any es donguin a conèixer com a conclusions de les Jornades Pedagògiques d'Estiu.

Voler un tractament adequat del tema lingüístic a Astúries ha d'estar molt lluny d'ofertes que no recullin la dignificació real de la llengua i l'efectivitat pedagògica.

Pensem que cal treballar urgentment en les següents tasques:

- a) impulsar a l'escola la tasca de reciclatge i formació del professorat;
- b) iniciar una política de suport a les produccions editorials en llengua asturiana;
- c) prendre mesures apropiades en tot allò que és referent als mitjans de comunicació social, lluny d'interpretacions raquíiques o carents de sentit, que releguin l'ús del bable als temes més simples.

## PAÏSOS CATALANS

### PAÍS VALENCIÀ

"Lei d'ús i ensenyament del valencià."

Crítiques i alternatives:

1. No defineix que la llengua del País Valencià és la mateixa que es parla al Principat de Catalunya i a les Illes Balears, és a dir, la llengua catalana.
2. A l'article divuit exclou els territoris de parla castellana de l'obligatorietat de l'ensenyament del català.
3. Un altre aspecte que per a nosaltres deuria haver estat un eix fonamental de la Lei és el reconeixement del dret dels xiquets de les zones de llengua catalana a rebre l'ensenyament en aquesta llengua. L'escola valenciana ha d'ésser una escola en català.  
A més a més ens sembla confús el terme emprat "llengua habitual" quan la denominació correcta seria la de "llengua pròpia".
4. L'Article 23, apartat 2, dóna caràcter voluntari al reciclatge del professorat. És clar que, per tal d'aconseguir la normalització, és absolutament imprescindible que aquest reciclatge tinga caràcter obligatori.
5. Els termes emprats per a parlar de la política als mitjans de comunicació tenen un caràcter d'ambigüetat i poc operatiu, com ara vetllarà, impulsarà, fomentarà.

La Generalitat deuria fer ús de la seva potestat per a reglamentar la normalització de l'ús de la llengua en els mitjans de comunicació sobre els quals tinga competència.

L'article 29 diu "propiciarà l'ensenyament del valencià als seus funcionaris".

Afirmem que es deuria establir el criteri d'obligatorietat del coneixement del català per a tots els funcionaries depenents de la Generalitat Valenciana.

### ILLES BALEARS

Actualment ens regim pel Decret de 25 d'octubre de 1979 i l'O.M. de novembre de 1979.

No tenim encara llei de normalització.

Quant al Decret de bilingüisme:

- S'ha d'eliminar del "Títol Preliminar" les paraules "modalidades insulares de la lengua catalana" així com dels articles on hi apareguin.
- Article 1, Apartats 3, 4, 5: Diu que la "Comissió Mixta" té plens poders en matèria d'educació. L'Estatut d'Autonomia elimina aquesta competència. Hi hauria d'haver un replantejament de les "Exempcions" del català. Just se n'han de donar les imprescindibles.

- Article 5è: "Elaboració de programes i orientacions metodològiques". Es una tasca atribuïda a la Comissió Mixta que no ha fet res en 4 anys de Decret Llei:
  - No ha potenciat la realització d'iniciatives.
  - Ha censurat totes les coses que li han paregut "catalanistes"; fins i tot material d'ensenyament fet a les Illes Balears.
- Article 6è: "Horari": A Preescolar i E.G.B. diu que s'han de donar en català 3 hores aproximadament. Això vol dir que hom pot donar 1, 2 o 3 hores i és legal.  
A BUP: 3 hores obligatòries.  
FP (les grau): 2 hores.  
Dins BUP hi ha 4 hores obligatòries de castellà; l'idioma estranger 3 hores. Això vol dir que el català és quatilificat com a idioma estranger quan l'estatut diu que és llengua pròpia de les Balears.
- Article 7è: Segons aquest article, als butlletins ha de dir "Lengua de las Baleares", quan hauria de dir "Català".
- Article 8è: El Decret no arriba a BUP nocturn i COU.
- Article 10è: "Sol·licituds per fer l'ensenyament en català". No potencia l'ensenyament en català. Hi posa barreres.
- Article 11è, 12è i 13è: "Titulació i adscripció del professorat". En principi admet qualsevol titulació vàlida dels P.P.C.C. encara que en segons quins casos hi ha d'haver unes absurdes convalidacions.
- Article 14è: Aquest article posa en mans de la Inspecció la correcta aplicació del Decret.

Inconvenients: Posa en mans de Delegació i Inspecció l'ensenyament del català.

Conclusions generals:

- L'Estatut d'Autonomia, aprovat l'1 de març de 1983, supera i fa obsolets els Reials Decrets 2193/79, de 7 de setembre, així com les O.M. que els desenvolupen in el R.D. de convocatòria d'oposicions a càtedres i agregadurries d'Institut de BUP i de FP.
- Cal, doncs, la derogació de les disposicions legals esmentades i substituir-les per altres que assoleixin els màxims sostres que dona l'Estatut quant a competència exclusiva de la Comunitat Autònoma en matèria d'ensenyament de la llengua pròpia.
- Exigim del Parlament Balear la Llei de Normalització de l'ús del català que, si més no, contempli els mateixos sostres i sigui equiparable a la legislació de la Generalitat de Catalunya.

## CATALUNYA

A Catalunya la Renovació Pedagògica sempre ha anat lligada a la lluita per aconseguir una escola catalana tant pel que fa a la llengua com els continguts.

Un dels objectius prioritaris dels moviments de mestres ha estat aconseguir un marc legal que fes possible l'extensió de totes aquelles experiències encaminades a integrar en una mateixa cultura i en una mateixa llengua tots els nens i nenes de Catalunya.

La publicació de diversos decrets, previs a la Llei de Normalització Lingüística, si bé manifestava una preocupació per part de l'administració, també és cert que constituïa un sostre totalment insuficient per a la recuperació de la llengua nacional.

La primera Llei de Normalització Lingüística va ser aprovada el 18-4-83 per unanimitat al Parlament de Catalunya. El 30-8-83 es va publicar un Decret que regula l'aplicació de la Llei en l'àmbit de l'ensenyament no-universitari.

Valorem positivament l'aparició d'aquesta llei i del Decret que la desenvolupa. Denun-

ciem l'actitud del govern central a l'hora de fer un requeriment sobre alguns dels articles del Decret. Rebutgem qualsevol modificació que vagi en detriment d'aconseguir una escola realment catalana.

Citem a continuació algunes de les mancances i ambigüitats de la llei i el Decret que més ens preocupen:

- a) No trobem adequada la legislació sobre els casos dels alumnes que acreditin residència temporal a Catalunya. Aquets casos concrets requereixen solucions també concretes. Així mateix considerem poc clar el terme "temporal".
- b) El terme "llengua habitual" permet diverses interpretacions, algunes de les quals poden donar lloc a la consolidació de la situació lingüística actual, clarament desfavorable a la llengua pròpia del país.
- c) Considerem que fins i tot en el cas de les escoles que hagin programat una extensió realment progressiva de la llengua catalana a partir del Cicle Mitjà d'EGB, no podem acceptar la possibilitat que en el Cicle Superior es determinin quines assignatures cal fer en llengua catalana, donat que l'ensenyament s'hauria de fer en la llengua pròpia del país.
- d) Si volem que tots els centres disposin del "Professorat idoni" —com assenyalava l'article desè, en el primer apartat—, el reciclatge dels mestres cal que sigui de qualitat i amb caràcter obligatori. Així mateix pensem que cal fer un esforç per facilitar que el reciclatge es pugui fer dins l'horari laboral. Aquests aspectes no són contemplats pel decret.

Al marge de la valoració d'aquesta llei que afecta únicament la llengua, hem de reivindicar un marc legal més ampli que contempli l'Escola Bressol i el Parvulari, única manera possible d'aconseguir que el procés de recuperació lingüística dins l'àmbit de l'escola sigui més real.



## **CURRICULUM ESCOLAR**

### **ASPECTES GENERALS**

Dels 0 als 16 anys cal dotar l'escolar d'una formació bàsica, una capacitat crítica i una autonomia personal que li permetin triar amb responsabilitat el seu paper en la societat.

Tot això és molt més important que centrar-se (com succeeix normalment) en un currículum bàsicament instruccionista.

Ens interessa potenciar en l'escolar les capacitats intel·lectuals que l'ensenyin a pensar. La ciència interessa com a eina, no com a quantitat de coneixements.

El currículum ha d'estar centrat en el nen i el seu entorn. Ha de tenir un desenvolupament espiral, sense que els professors i mestres perdin de vista l'estructuració dels processos d'aprenentatge.

El treball escolar ha d'encaminar-se cap al descobriment i la indagació.

La realitat és global i desborda, en moltes ocasions, les disciplines individuals. L'existència d'un equip de mestres farà possible el treball interdisciplinar.

### **INVESTIGACIÓ I MEDI**

Hi ha dues maneres d'entendre el medi: Una en fa la interpretació com a recurs didàctic i en l'altra, escollida com a base per a aquest Congrés, la manera d'interpretar el medi és concebuda des d'un tot complex i globalitzador, que pressuposa un nou model d'escola. En ell, el nen, l'escola i la societat interactuen i es troben. D'això se'n desprèn una nova forma de concebre l'escola per part dels mestres, cosa que, a la vegada, genera un nou disseny curricular.

Som els mestres i professors qui hem de decidir el currículum que proposem a l'escola, entès com a tècnica d'instrumentalització que ens fa reflexionar. Això significa descobrir, observar, analitzar, descodificar i transformar processos que ens portin a viure el medi.

Hem d'integrar el nen en la seva cultura i projectar-lo a nivells més elevats. Així, la cultura popular es converteix en científica. Això suposa un profund coneixement del medi per part dels mestres i professors, i també realitzar una investigació i recopilació dels recursos que hi trobem. Cal una avaluació qualitativa, tenint cura dels processos cognitius de la ciència i dels estadis de desenvolupament intel·lectual dels alumnes.

#### **Definició del medi**

Podem definir el medi com una concreció de l'espai i el temps, en què els alumnes se senten implicats així com també els professors i la comunitat. Aquesta implicació es concentra en els nivells: espacial (entorn físic), emotiu (interessos del nen) i psico-evolutiu.

El concepte de medi s'amplia a mesura que el nen segueix el seu procés de maduració.

## Investigació del medi

Entenem la investigació com:

- a) Científic-natural. No s'ha de confondre la imatge del científic acadèmicista amb la ciència del món escolar. Aquesta ha de recollir els interessos del nen/a, on el interrogació – manipulació  
observació - recerca  
elaboració – conclusions  
són presents en les seqüències que tota metodologia científica posseïx.
- b) Investigació transformadora. Es la investigació que analitza causes, troba solucions, pren decisions, tot projectant futures intervencions en el medi on, cultura, raó i progrés no entren en contradicció.

Finalment, crear hàbits científics en el nen, l'ajudarà a viure en democràcia.

## Disseny de curriculum

Entenem el curriculum com a "una proposta educativa, democràtica, consensuada, particular i operativa" (Scurati).

La funció de mestres i professors no és transmetre ni executar les decisions de l'administració, sinó des d'una reflexió on teoria i pràctica s'integrin, arribar al disseny del curriculum.

A la vista d'aquestes consideracions, creiem que el curriculum escolar no hauria de ser dissenyat ni tan sols en uns programes mínims, sinó que s'hauria de donar plena autonomia curricular a cada comunitat escolar per elaborar plans de treball d'acord amb els seus interessos. Això no suposa deixadesa o espontaneïsmes, ans al contrari, tenint en compte que la metodologia que s'empri ha de ser científica, res no queda a l'atzar. Cada mestre jugarà un paper fonamental com a animador, coordinador y suggeridor del seu grup.

Aquesta argumentació no pressuposa que en el moment de dissenyar un curriculum no s'hagi de procedir a una selecció de continguts, els criteris dels quals serien entre d'altres:

- Territorialització de l'ensenyament.
- Criteris actuals.
- Criteris flexibles.
- Criteris quotidians, en contraposició a institucionals.
- Que tinguin en consideració l'individu i els seus problemes reals.
- Afavoridors de la visió estructural de la realitat.
- Dinàmics.
- Polèmics.
- D'acord amb l'evolució del nen.
- Gratificants tant per a l'alumne com per al professor o mestre.
- Logocèntrics, entenent aquest terme com actualització epistemològica (conèixer el concepte i la problemàtica de la ciència en qüestió).

## Recursos i organització

Davant la diversa problemàtica dels diferents nivells del sistema educatiu, proposem que a mig termini i prèvia reestructuració del sistema, siguin establertes noves fórmules de formació i perfeccionament del professorat, Inspecció, etc. que puguin fer viable la següent alternativa:

- Superar l'actual disseny curricular que organitza els continguts en àrees concretes.
- Flexibilitat en els horaris.
- Eliminació de programes tancats.
- Potenciació dels equips pedagògics.
- Estabilitat del professorat per a la concreció de projectes operatius i durables.
- Transformació de la Inspecció per tal que sigui potenciadora i animadora, en lloc de controladora.
- Disminució del nombre d'alumnes per classe.
- Augment del mòdul per escola.
- Assaig de criteris d'avaluació de tipus qualitatiu, de manera que l'autonomia del professor no tipii amb la selectivitat del sistema.
- Aplicació d'una Pedagogia Popular per tal que l'Escola i la Comunitat no siguin entitats aïllades; que siguin llocs on puguin dur-se a terme projectes de treball que reverteixin socialment, així com generar la creació de centres de documentació i animació, tot col·laborant en la inserció de la comunitat en el medi.

### **Funció dels Moviments de Renovació Pedagògica**

Creiem que el reciclatge no hauria d'operar a nivell vertical. Es a dir, que no sigui una simple transmissió de tècniques puntuals i aïllades, sinó que des de la pròpia comunitat escolar, comarca, municipi, etc. hom faci la recerca dels camins de transformació (nous models educatius curriculars...).

Aquesta proposta suposa trobar mecanismes dins l'horari i calendari escolars que facilitin la formació del professorat: Escoles d'Estiu, Seminaris, Congressos, Any Sabàtic...

Els M.R.P. han d'ajudar amb la seva actjitud de reflexió i treball a promoure el canvi de model educatiu desitjat, sense caure en messianismes ni actituds paternals.

### **DESENVOLUPAMENT DEL NEN EN L'EXPRESSIÓ**

Entenem l'expressió com a una manifestació de SER en el món, que implica:

- a) L'apropiació dels diversos elements de l'expressió (vivències i percepcions).
- b) La reflexió interior que integra de forma especffica sensació i pensament.
- c) La projecció i comunicació d'aquesta reflexió que implica els estats d'ànim, pulsions, emocions i conflictes.

La maduració del nen i el seu desenvolupament integral tenen lloc en relació amb el seu entorn, del qual cal tenir en compte:

- 1) El propi nen, tant pel que fa els seus processos perceptius (visual, senyor, tàctil, kines-tèsic, etc.), com als reflexius, (físics, socials i emocionals).
- 2) El medi físic i social.

Es difícil concebre l'activitat expressiva a l'escola si no és fonamentalment lúdica, donat que el joc és el motor dels aprenentatges vivenciats, que són els autènticament assumits pel nen.

Pensem que l'expressió és una activitat global, i que com a tal ha de treballar-se a l'escola. Considerem que l'home és cos, i que a través del cos s'estructura tot; és necessari concloure que el fet psicomotor no és una forma d'expressió, sinó una concepció del desenvolupament, nucli a partir del qual cal contemplar els lleguatges expressius. A la vegada el desenvolupament psicomotor s'esdevé gràcies al joc, al contacte amb l'altre, al llenguatge, al

coneixement, a l'entorn, ... Això és particularment bàsic en Pre-escolar i Cicle Inicial. En els següents Cicles, la globalització anirà derivant cap a una necessària interdisciplinarietat.

Proposem un treball d'expressió globalitzador, en què es passi del llenguatge del cos al treball expressiu en les diferents manifestacions (llengua oral i escrita, llenguatge teatral, musical, plàstic i matemàtic), que contingui un reforç afectiu i on la motivació vingui donada pel propi procés globalitzador.

Per tant exigim la necessitat de revaloració de l'expressió a nivell de programacions oficials, formació inicial i permanent dels docents, projectes educatius, etc., tot potenciant el valor de les àrees expressives dins el currículum escolar, traient-les del trist paper de "màries" en què els horaris, programes i especialitats les situen.

Segons això presentem com a **proposta**:

- Que s'admetin i potenciïn l'elaboració y posta en pràctica dels projectes educatius en la línia del marc pedagògic exposat, i es possibiliti l'adscripció de mestres compromesos amb els esmentats projectes als Centres on s'aniran desenvolupant.
- Que l'única forma d'avaluació sigui l'observació y seguiment pel mestre de l'evolució madurativa del nen i dels seus processos d'aprenentatge, sense manipulacions ni correccions del seu treball expressiu.
- Que no es permeti avaluar en l'expedient de l'alumne activitats que no s'estiguin fent a l'escola (dramatització, música, pintura).
- Exigim l'espai adequat, el material suficient i el nombre idoni d'alumnes per classe (28 com a màxim, tal i com ha estat acceptat per Espanya en els acords internacionals).
- Que els cursos de perfeccionament del professorat —oficials i no oficials— es centrin més en la filosofia pedagògica de l'expressió i la globalització amb les altres àrees de l'aprenentatge que en les simples tècniques, dotant-les d'un tractament de mitjans o instruments per aconseguir l'objectiu esmentat.
- Creiem imprescindible:
  - a) Que els actualment anomenats especialistes tinguin la possibilitat de portar a terme el seu treball en l'escola.
  - b) Que els especialistes no docents tinguin fonaments psicopedagògics o bé que el seu treball es concreti en ser un suport per al mestre, a nivell de recursos.
  - c) Arribar a aconseguir el mestre especialista a través de la formació inicial en les corresponents Escoles Universitàries de Formació del Professorat, i que aquesta formació vagi d'acord amb els pressupostos esmentats.
  - d) No autoritzar els llibres de text adreçats a l'alumne com a mètode sistemàtic de treball en les àrees d'expressió ja que fomenten les idees regressives, d'imitació, dependència, fixació d'estereotips adults, etc.
  - e) Modificar la nomenclatura de les àrees tot substituint el terme d'educació artística pel d'àrea d'expressió.
- Rectificar la desconnexió entre els objectius de cada cicle, per tal d'evitar que es converteixin en una unitat tancada, on no queden contemplats els nivells de dificultat ni els processos de maduració.
- Fer plenament efectiu el dret a la llibertat de càtedra, reconegut per les lleis.
- A la vista de la situació geogràfica, històrica i socio-econòmica de Canàries i altres zones deprimides, exigim que s'arbitrin les mesures especials que facin possible la investigació i desenvolupament de la pròpia identitat cultural i, en concret, dels moviments de renovació pedagògica que possibilitin aquest dinamisme.



## ÀREES D'EXPRESSIÓ

### A. Area d'expressió lingüística

La formació lingüística del nen comporta la seva inserció en el procés obert de comunicació humana. L'escola té la funció específica de sistematitzar les situacions de comunicació que viu el nen quotidianament.

Tenint en compte que cadascun dels Països de l'Estat Espanyol té una realitat lingüística diferent, caldrà adaptar a cada un el tractament de l'aprenentatge de la llengua escrita (veure les conclusions del Grup Escola i Llengua). Cada país trobarà el seu procés partint dels següents criteris pedagògics:

- Respectar l'evolució madurativa i afectiva del nen.
- La reflexió sobre el llenguatge ha de partir del codi oral (folklore, expressió lliure del nen...) per tal d'arribar posteriorment a la llengua escrita.
- L'escola partirà del nivell lingüístic de l'alumne com a plataforma per fer-lo avançar i aprofundir en els diversos aspectes del llenguatge.
- En el procés de comunicació, el llenguatge és un codi extraordinàriament complex i el llenguatge escrit ho és el doble; per tant es fa indispensable assegurar el domini del llenguatge oral, abans d'iniciar l'aprenentatge de la llengua escrita.
- No exigirem el domini del codi escrit d'una segona llengua fins que no tinguem ben consolidat l'aprenentatge de la primera.
- Si bé no es creu positiu circumscriure l'aprenentatge de la llengua escrita a un mètode concret, amb passos i material pre-fixats, considerem necessari treballar amb una metodologia àmplia, variada i progressiva i amb gran riquesa de recursos.
- Cal assegurar el contacte del nen amb els llibres des de molt abans de la seva incorporació a l'escola, donat que el llibre ha de satisfer una necessitat afectiva i vital.
- Fer una selecció dels llibres en base a l'estètica, l'adequació lingüística i rigor científic, si és aquest el cas.
- L'escola ha de dedicar un temps (en horari escolar), a la lectura i recreació de la literatura de ficció.
- El contacte amb el llibre ha de seguir un procés que al començament tindrà un caràcter lúdic, per passar després a etapes lectores i recreatives.
- L'estudi de la llengua no s'ha de fonamentar en la memorització de conceptes abstractes sinó que haurà de partir de l'expressió, la comprensió i la reflexió sobre el llenguatge.

## **La Lengua estrangera en el curriculum escolar.**

Creiem convenient iniciar més aviat l'aprenentatge oral d'una llengua estrangera (en els països i àrees lingüístiques on no conviuen ja dues llengües), tot considerant l'estudi d'una segona llengua no solament des del punt de vista utilitari, sinó com una camí per endinsar-se en una nova visió del món que enriqueix i extén els horitzons individuals.

Fer que el nen visqui el major nombre de situacions en contacte amb el seu medi i amb altres medis, per tal d'arribar a adquirir un millor i més gran coneixement de la segona llengua.

Cal remarcar el poder de reforç que la segona llengua té en relació amb l'àrea de Llenguatge.

### **Biblioteca escolar**

En parlar de biblioteca escolar ens referim concretament a la biblioteca que haurien de tenir els centres, que, a diferència de les altres que reben lectors, han de preocupar-se també de formar els alumnes.

La biblioteca és un dels elements amb què compta l'escola per tal de desenvolupar els seus objectius. Concretament té les funcions següents:

- formació i desenvolupament d'uns hàbits correctes de lectura;
- generar respecte pel que hi ha escrit com a reflex del pensament d'algú;
- fomentar els hàbits de comportament social, ètic...;
- com a recurs didàctic al servei dels mestres;
- per donar a conèixer els mecanismes de funcionament de la biblioteca per tal que, un cop fora de l'escola, els nois puguin buscar el material i la documentació que els calgui en qualsevol altra biblioteca;
- haurà d'acomplir a més la funció d'animadora del llibre tot fomentant així el plaer per la lectura.

Si volem que la biblioteca es converteixi en un element viu i aglutinador de l'escola necessitem: una persona, un local i un pressupost.

### **Propostes**

- L'Administració hauria de donar només unes orientacions generals i possibilitar l'existència de grups pedagògics en les escoles, que s'encarreguin de realitzar les seves propostes i experiències de treball adaptades al medi on són, en el referent a la llengua.
- Les escoles haurien d'oferir més d'una opció d'idioma estranger, i donar la preparació adequada al professorat de llengua estrangera. Cal també dotar de recursos els centres (facilitar els intercanvis, correspondència gratuïta...).
- Fomentar, a través de les institucions públiques, campanyes d'informació i formació dirigides a les famílies, educadors... el gust per la lectura i tenir consciència de la necessitat que té el nen d'establir contacte amb els llibres.
- Eliminar la sobrecàrrega de llengua escrita que es dona a partir del cicle mig, evitant l'excés de còpia. Revisar els textos escolars (possibilitar l'edició de quaderns de treball...).
- Que totes les escoles tinguin una biblioteca de centre, que hauria de tenir les següents condicions:
  - un local adequat i suficient, únic i per a ús exclusiu de la biblioteca, on es recullin tots els documents de l'escola: llibres, revistes, audiovisuals...;
  - una persona responsable que asseguri la continuïtat, preparada especialment, amb dedicació exclusiva dins l'horari escolar;
  - un pressupost anual suficient.

- Introduir més avit, a nivell oral, l'estudi d'una segona llengua (en els països i àrees geogràfiques on no conviuen dues llengües).

## **B. Àrea d'expressió matemàtica**

### **Consideracions prèvies**

Anàlisi de la situació actual.

Es evident que la matemàtica és una de les àrees que més incideix en el fracàs escolar de tots els nivells d'ensenyament.

Si es fa una anàlisi de la situació actual observem que estem dividint la matemàtica en apartats, sense interrelació entre els diferents blocs temàtics, sense connexió amb altres ciències ni amb la vida.

Hom fa les matemàtiques d'esquena a la realitat: no s'analitza l'entorn de l'alumne, i l'ensenyament que es fa no sol partir de la matematització dels aspectes de la vida real.

El divorci que hi ha freqüentment en totes les matèries, entre allò que s'ensenya i allò que l'alumne utilitza, s'accentua considerablement en aquesta àrea. Hom ensenya conceptes massa abstractes en molts casos, sense contacte amb el món en què es desenvolupen. Això provoca una falta de motivació per al seu aprenentatge.

Hom afavoreix un ensenyament mecanicista i no se sol tenir en compte el grau d'abstracció que l'alumne pot assolir.

Per altra banda, hi ha una formació deficient del professorat, derivada de la inadequada preparació rebuda en les Escoles de Magisteri. Els mestres i professors solen desconèixer mètodes i tècniques didàctiques, així com els materials adequats per a l'ensenyament de les matemàtiques, per la qual cosa hom segueix els textos al peu de la lletra i els textos representen l'únic instrument que dona seguretat al professor o mestre.

Davant aquesta situació, el mestre se sent obligat a cobrir un programa sense tenir en compte l'alumne i desconeixent la majoria de vegades els programes dels nivells anteriors i posteriors.

La recent implantació de programes renovats en els cicles Inicial i Mitjà d'EGB no implica un canvi positiu en l'ensenyament de la matemàtica, sinó que més aviat incideix en ella negativament, degut entre altres raons, a un excés de continguts i a una inadequació dels mateixos a les edats i necessitats dels nens als quals van dirigits.

El programa del Cicle Superior no està coordinat amb els dels nivells anteriors ni amb els dels posteriors. A això hi podem afegir que, en la majoria dels casos, el professor de matemàtiques de la Segona Etapa, no té la formació didàctica i científica suficient per donar la matèria perquè, en ser una de les àrees rebutjades, hom sol assignar com a professor de matemàtiques l'últim que s'incorpora al centre.

Si a tot això hi afegim la rigidesa de la distribució dels horaris, la limitació espacial de l'aula i la falta de versatilitat, així com la passivitat a què indueix el llibre de text (fitxes que supleixen la manipulació però no el procés natural d'adquisició de conceptes), les activitats tedioses i la manca de globalització, podem deduir la ineficàcia d'aquest sistema i comprendre la influència que té en el fracàs escolar i personal de l'alumne, potenciant així les desigualtats, pel fet d'exigir un nivell d'abstracció que molts nens no han aconseguit encara, per falta d'estímul cultural en el seu ambient.

### **Característiques de la programació de l'àrea de matemàtiques**

La programació de les matemàtiques hauria de ser:

- Flexible, en oposició a la rigidesa que donen els continguts mínims obligatoris.
- Sistemàtica i progressiva, cíclica i en espiral.

- Adaptada a les característiques dels alumnes i les seves etapes evolutives, tenint en compte els diferents graus d'abstracció en les diferents edats.
- Que contempli en paral·lel els aspectes lògics, quantitativs i espacials.
- Que possibiliti la interdisciplinarietat.
- Que parteixi de l'entorn per retornar a ell.
- Que contempli només els conceptes que l'alumne pugui realment assimilar.
- Que sigui elaborada per tot el professorat amb l'assessorament d'un psicòleg escolar.
- Que permeti l'avaluació qualitativa.

### Aspectes metodològics

Les matemàtiques tenen com a eina fonamental les abstraccions i els símbols, que únicament poden ser compresos i utilitzats si són el resultat final d'un procés en què, partint de l'experiència del concret i davant la necessitat d'expressar-la, van eliminant-se aspectes qualitativs fins arribar, mitjançant l'abstracció i la generalització, als conceptes i símbols.

Per tal que aquest procés es dugui a terme, les experiències han de ser riques i variades, donat que a través d'elles s'inicia l'abstracció. Així mateix han de ser diverses les formes d'expressió i han de ser també intercanviables i no imposades. En l'expressió s'estableix un pont entre l'intel·lectual i l'afectiu, ja que l'afectivitat té com a via d'expressió el simbolisme. La nostra tasca consistirà en facilitar l'expressió lliure.

Durant els primers anys d'escolaritat, el punt de partida serà sempre el concret, amb varietat i riquesa de situacions i materials. A mesura que el nen va adquirint un pensament lògic començaran a plantejar-se qüestions més abstractes. Malgrat això, l'acció i la manipulació mai no hauran de ser substituïdes.

Utilitzarem el llenguatge d'expressió matemàtica d'acord amb els nivells expressius de cada edat obtinguts al principi per conveni de grup, per anar acomodant-nos als convenis generals, a mesura que va sorgint l'esmentada necessitat.

Hem de tenir present que el procés d'aprenentatge passa per tres fases: receptiva, organitzativa i expressiva; és a dir: es comprèn, s'interioritza i s'aplica a la pràctica.

En proposar les activitats a realitzar, els mestres han de possibilitar que els nens arribin a fer descobriments, comunicar-los als altres i comprovar-los. Per tant cal tenir en compte aquelles activitats que més fàcilment provoquen tals descobriments. La fixació de coneixements i habilitats que s'han descobert personalment es més fàcil i duradora que la dels que han estat transmesos simplement.

El nostre treball haurà a tenir presents, com a mínim, els següents principis:

- Promoure la satisfacció personal de l'alumne, mitjançant activitats agradables i gratificants.
- Fomentar la creativitat.
- Partint de la seva importància com a matèria formativa ha de tenir un enfoc antidogmàtic i relativista.
- No s'haurà d'utilitzar com a instrument de selecció social.

Enumerem una sèrie de recursos que poden ser útils per dur a terme tot el que hem anat assenyalant fins aquí:

- Aprofitar totes les visites culturals i excursions per observar el màxim d'aspectes matemàtics.
- A la classe hi ha d'haver varietat de llibres de consulta tant per al mestre com per als alumnes.
- Tenir present la història de la matemàtica.

- Tenir a disposició del mestre les experiències que s'han anat realitzant en aquest camp.
- Crear en l'aula, el taller de matemàtiques, racons manipulatius, etc.
- Disposar de materials didàctics i utilitzar-los. Podem adquirir-los en un comerç o, millor encara elaborar-los en els propis centres, tenint en compte la conveniència que hi hagi varietat de material natural, estructurat i simbòlic, amb la finalitat de manipular-lo per treballar tots els nivells d'assimilació.
- Ús variat de materials per a l'expressió.
- Recórrer a les altres àrees d'expressió, plàstica, teatre, etc., per plasmar els conceptes que es vagin assimilant.

### **Propostes**

A nivell de formació general hom proposa:

- Fomentar, promoure i incentivar la investigació educativa.
- Crear centres d'investigació que abastin des del Centre d'Ensenyament en l'àmbit estatal, passant pels M.R.P., on s'investigui, s'analitzi, s'actualitzin i es proposin mètodes de treball.
- Potenciar l'intercanvi d'experiències educatives entre els diferents M.R.P. i d'ells amb altres grups de treball.
- Dotar els centres d'ensenyament de persones especialitzades en psicopedagogia i tenir cura que els membres dels equips docents en cada centre es complementin entre si.
- Arbitrar temps de reciclatge de l'actual professorat i els mecanismes necessaris per tal que en breu termini de temps accedeixin a aquesta formació tots els mestres i professors en exercici actualment.
- Que diferents mestres, qualificats gràcies a la seva experiència, línia renovadora i en contacte amb la realitat escolar, siguin qui donin classes de matemàtiques en les Escoles de Formació del Professorat d'ÉGB.
- Declarar el parvulari com a nivell obligatori d'educació, a fi d'assegurar el domini dels conceptes bàsics quantitativs i espacio-temporals.



## NIVELLS EDUCATIUS

### CICLE ÚNIC D'EDUCACIÓ BÀSICA

#### JUSTIFICACIÓ DEL CICLE ÚNIC

##### Marc de referència

L'educació bàsica és aquell període en el qual la influència educativa és determinant o decisiva per al desenvolupament global de l'individu. Portar l'infant fins la plena formació de la intel·ligència i del caràcter, és l'objectiu d'aquesta educació i conduir-lo al llarg de les diverses fases que el transformaran en un adult.

Cada etapa —segons H. Wallon— és un sistema de relacions entre les possibilitats del nen i el medi, sistema que fa que s'especifiquin recíprocament. El medi —conjunt dels estímuls pels quals s'exerceix i es regula l'activitat del nen— no pot ser el mateix en totes les edats. És tasca de la societat, de l'escola i en darrer terme del mestre, crear un medi favorable per al desenvolupament ple i harmònic de l'infant.

Es per això que veiem:

- La necessitat d'un pla educatiu que assegurï una continuïtat de 0 a 16 anys, amb objectius coherents al llarg dels cursos, que eviti tota ruptura i selectivitat durant el procés educatiu. Que trenqui definitivament amb l'esquema que cada etapa educativa és sols una preparació per a la següent (Bressol... Parvulari... EGB... E. Mitjà, etc.) en lloc de formar part de l'educació integral del noi en cada moment de la seva evolució. Que vetlli per aquest individu en etapa de formació objecte de molts drets i pocs deures, perquè arribi a ser un ciutadà actiu que pugui assumir cada vegada més deures en una societat solidària.

No podem admetre un sistema educatiu que generi una selecció y provoqui un sentiment de fracàs. El sistema educatiu ha de contemplar un procés maduratiu no uniforme i vetllar pels nens que tinguin un procés de maduració diferent del que teòricament hom suposa.

- Com a Moviments de Renovació Pedagògica desitgem una Reforma Escolar global i demanem a l'Administració que la posi en marxa, perquè tota renovació pedagògica està relacionada amb una estructura escolar determinada i va lligada a uns mestres que la impulsaran o la deixaran fracassar.

La demanem "global" perquè estem convençuts que les Reformes parcials contraposen interessos molt vàlids i enfronten cossos d'ensenyants.

- Ha arribat l'hora d'una Llei-marc que assegurï una política educativa coherent de 0 a 16 anys. Que assegurï el seguiment de l'infant fins la seva total formació humana i tècnica.

Una Llei que aculli les experiències, investigacions, esforços individuals i col·lectius de molts professionals de l'ensenyament. Que reculli el resultat de seminaris, cursos i grups de treball dels Moviments de Renovació Pedagògica i altres. Que ens faci avançar cap a un cos únic d'ensenyants a partir d'una situació diversificada, superant enfrontaments i recels, i que ens permeti abordar, sense trencaments ni falsos fracassos, el pas d'un cicle educatiu al següent.

### **Característiques de la Llei marc:**

- a) Fixar els objectius essencials de cada cicle, la seva durada i la seva denominació.
- b) Contemplar l'adequada preparació dels mestres.
- c) Preveure les necessàries modificacions dels Centres que actualment existeixen.
- d) Marcar unes orientacions de les quals se'n pugui desprendre una programació continuada, sense trencaments inútils al passar d'una etapa a l'altra.
- e) Que arribi realment a les aules. Que es faci sentir com a pròpia a tots els sectors implicats.
- f) Que permeti solucions diverses, dins d'unes orientacions bàsiques, i que aculli diverses experiències positives.
- g) Donar cabuda a les realitats pedagògiques diferents, com són diferents les realitats de cada nacionalitat i regió espanyola.
- h) Evitar el desconcert i pèrdua d'energies que poden representar les reformes parcials, que comprometen tot el plantejament global del procés educatiu.

### **Esquema**

Presentem gràficament la nostra proposta de Cicle Unic amb el marc de referència del qual nem partit.

TRETS ELEMENTALS DE LA PERSONALITAT	<ul style="list-style-type: none"> <li>Dependència dels pares</li> <li>Simbiosi i progressiva diferenciació</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>Procés d'interiorització i les seves tensions emocionals</li> <li>Superació de l'etapa del NO</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>Autonomització progressiva</li> <li>Socialització en el grup (formal i informal)</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>Societització entre iguals i vivència del rol sexual</li> <li>Afirmació per oposició a l'adult</li> </ul>	
	ORGANITZACIO INTEL·LECTUAL DOMINANT		Abordatge perceptiu i intuïtiu de la realitat		Abordatge de la realitat a través d'operacions mentals concretes		Abordatge de la realitat a través d'operacions abstractes (formals)	
CICLE EVOLUTIU BASIC	Primera infància		Segona infància		Pre-adolescència		Adolescència	
	Infància intermèdia		Maduresa infantil					

CICLE EDUCATIU ACTUAL	Pre.		C. Inicial		C. Mitjà		C. Superior		Ensenyament Secundari	
	1r. i 2n.		3r., 4t., 5è.		6è., 7è., 8è.		1r., 2n.			
CICLE EDUCATIU ÚNIC D'EDUCACIO BASICA	E. Bressol		Parvulari		C. Inicial		C. Mitjà		Cicle preadolescent	
	PRIMERA ETAPA		SEGONA ETAPA		TERCERA ETAPA		QUARTA ETAPA			
APRENTATGES ESPECIFICS	Aprendatge de la independització		Domini gradual de tècniques instrumentals (lectura, escriptura, càlcul, ...)		Domini de sistemes operatius de comprensió de la realitat		Domini de sistemes conceptuals.		Organització dels coneixements.	
	1		2		3		4		5	

NOTA: Cal dir que, qüestions de terminologia, que entenem per etapes els quatre blocs educatius que no s'han de confondre amb la denominació actual.

## ETAPES EDUCATIVES DEL CICLE UNIC I ORGANITZACIO EN CICLES

Des del punt de vista pedagògic, creiem que seria bo limitar una etapa educativa quan és pràcticament possible assegurar que la majoria dels infants han pogut assolir el nivell i característiques que defineixen aquell període.

L'organització en etapes hauria de basar-se en el fet que el subjecte humà no evoluciona d'una manera lineal i acumulativa, sinó que durant diferents períodes de la seva vida presenta unes característiques específiques que el fan diferent de com era en el període anterior i de com serà en el posterior. Els cicles educatius dissenyats sobre els cicles evolutius representen unitats més àmplies que els "cursos", i permeten una adaptació i flexibilitat més grans dels processos d'aprenentatge, al ritme evolutiu dels nens.

### 1.ª Etapa Educativa (0-3 anys). Escola Bressol

És l'etapa que correspon a l'escola Bressol. La fonamentem en dos fets que ens la fan defensar com un dret de l'infant:

1. L'evolució de la societat.
2. Coneixement científic de la importància de les primeres edats.

Podem considerar els 3 anys com a fita d'una etapa educativa. L'infant de 3 anys ha cobert un període al final del qual ha assolit un nivell d'autonomia personal suficient com per establir relació amb el llenguatge del món de l'adult i tenir consciència d'ell mateix com a persona diferent de les altres.

L'Escola Bressol és aquella institució o petita col·lectivitat que acull els infants fins als tres anys, amb un ambient quasi casolà i cobreix les necessitats primàries de l'infant que en aquest període de vida passen per quatre coordenades generals: salut física, estabilitat, activitat i comunicació. Coordenades que garanteixen un desenvolupament positiu en les diferents funcions: sensorials, motrius, lingüístiques, lògiques, etc., que aniran configurant les capacitats i la personalitat de l'infant tot creant un procés irreversible en el seu progrés.

El problema de l'educació dels més petits no ha estat encara abordat en tota la seva amplitud, per això creiem que, aquesta etapa, tot esdevenint el primer nivell d'un sistema educatiu pot i ha de donar la resposta adequada al dret a l'educació dels més petits.

### 2.ª Etapa Educativa (3-8 anys. Parvulari Inclou l'actual Cicle Inicial)

L'etapa de 3 a 8 anys, s'ha de plantejar com un conjunt educatiu determinat pel procés d'integració a l'activitat docent i escolar, en funció de mantenir una continuïtat educativa amb l'Escola Bressol o família de la qual prové.

El nen de tres anys ha començat a saber que ell és un individu, que comença a formar-se una imatge de si mateix i dels altres. Entra en un període en el qual les tensions emocionals i afectives tenyiran tots els seus aprenentatges. Bàsicament dotat d'un procés preoperatori d'abordar la realitat, arribarà a l'objectivació, en bona part en funció de les activitats escolars.

Durant tota aquesta etapa caldrà atendre la formació integral de l'infant en els seus aspectes d'estabilitat afectiva i emocional, comunicació, expressió, convivència, joc, fonaments del pensament, habituació, desenvolupament físic, atenció a la seva salut i coneixement de l'entorn.

També caldrà iniciar-lo en els continguts i instruments culturals adequats a l'edat: lectura, escriptura, matemàtiques, experiències... No obstant, la metodologia haurà de ser pensada en funció de l'estimulació del desenvolupament de les capacitats específiques (percepció, memòria, coordinació, etc.) que li permetran adquirir aquests aprenentatges instrumentals.

En aquesta etapa poden distingir-se dos cicles amb frontera poc marcada i flexible:

- a) **Dels 3 als 5 anys.** Atesa la gran plasticitat i forta activitat del nen en aquesta edat i la importància del desenvolupament personal i social, l'educació en aquest període s'ha de concentrar essencialment en el joc, en les experiències sensibles i en l'adquisició d'hàbits socials.
- b) **Dels 5 als 8 anys.** Dotat el nen d'aquesta edat d'una progressiva capacitat d'objectivació i concreció de les seves descobertes, l'educació ha de continuar treballant globalment la personalitat de l'infant i l'ha de començar a introduir en aquelles adquisicions que seran la base d'un total desenvolupament en el nostre medi cultural.

### **3.ª Etapa (8-12 anys). Correspon a l'actual cicle mitjà i sisè d'EGB**

Entre els 8 i els 12 anys els límits de l'etapa vénen marcats per l'estabilització que suposa l'entrada de la infantesa intermèdia i el començament de les transformacions pre-adolescents. La superació de moltes de les tensions emocionals del període anterior, la descoberta i l'enfortiment del jo conscient, la descoberta del món exterior, condueixen a un estadi en el qual s'incrementa la socialització i es produeix l'objectivització del pensament.

De nou pot, esquemàticament, subdividir-se l'etapa en dos cicles:

- a) La infantesa intermèdia.
- b) La maduresa infantil.

En la primera, que abarca fonamentalment els cursos de 3r i 4t, es mantenen algunes de les característiques del període anterior. En la segona, 5è i 6è, apareixen alguns conflictes d'oposició que inicien els posteriors conflictes adolescents.

Tota l'etapa està dominada per la profunda influència de l'adult (mestres, família, etc.) per la disponibilitat d'energies de cara a l'aprenentatge, per l'organització intel·lectual lligada a la realitat i a la seva manipulació.

L'experiència i les investigacions psicopedagògiques ens demostren que el sisè curs ha d'estar en aquesta secció i que no té sentit situar-lo en el cicle superior com està oficialment establert. Les transformacions preadolescents no comencen mai fins ben endavant del 7è curs.

### **4.ª Etapa (12-16 anys).**

Aquesta quarta etapa ha de ser estructurada de forma coherent amb l'evolució psicològica, intel·lectual, afectiva, de sociabilitat, etc. de l'alumne, i requereix uns continguts i una metodologia específics, però lligats als de les etapes anteriors, i amb uns objectius propis que ultrapassin l'estricta superació de l'actual divisió entre B.U.P. i F.P.

Cal reformular l'objectiu mateix de l'educació en aquesta etapa, per tal de passar d'un sistema escolar profundament marcat per uns objectius de caire elitista i selectiu, a un sistema basat en les necessitats de desenvolupament individuals i col·lectives dels adolescents.

Aquesta etapa ve determinada per canvis en la relació oposició/imitació de l'adult, per les alteracions en l'àrea emocional i del jo, per les variacions en les relacions de grup, pel pes de la vida del carrer, per l'entrada progressiva en el tipus de raonament anomenat formal o abstracte. Cap d'aquests aspectes no es dona d'una forma clara i majoritària en les noies i els nois de 6è.

En aquesta etapa distingim també dos cicles, ben entès que la frontera que els separa ha de ser com en els altres, poc marcada i molt flexible. Aquests dos cicles són:

- a) L'actual 7è i 8è d'EGB.
- b) 1r i 2n de BUP i FT. (Tronc comú EEMM.)

S'haurien de contemplar tres grans blocs de programació en cadascuna de les àrees i assignatures i en el conjunt del cicle:

- a) part comuna obligatòria;
- b) part complementària obligatòria;
- c) part obligatòria diversa segons el medi en el qual es troba l'escola.

La tendència hauria de ser iniciar l'etapa amb una majoria de part comuna, fins el predomini de la part optativa al final del cicle.

Introducció sistemàtica del món tecnològic i pràctic (tallers, tecnologia) des del primer curs, com a part d'una formació humana i científica integrals, no com a ensinistrament manual. Aquesta àrea es considera una peça clau en l'evolució intel·lectual i en la introducció d'elements de motivació perquè es continuï l'escolarització enmig de les dificultats pre-adolescents.

Invertir la idea que s'està en uns anys d'ensenyament purament instructiu, tot recuperant també per a aquest cicle el paper fonamental educatiu de l'ensenyament.

## **COS ÚNIC D'ENSENYANTS I ESPAIS ESCOLARS**

Tot el que hem dit anteriorment no tindrà valor si es manté l'estructura de cossos i el sistema de formació actuals. Les escoles de formació del professorat haurien de preparar a tots aquells que s'hagin de dedicar a l'ensenyament proporcionant-los una formació bàsica comú que capaciti legalment per treballar en tot el cicle únic d'educació. És evident que per ensenyar en les diferents etapes i cicles és necessària una especialització adequada. Però volem remarcar que l'especialització no ha de ser entesa com un compartiment tancat que impossibiliti el moviment del professorat. A part dels estudis de les escoles de mestres es fa necessària una formació permanent que contempli totes aquestes qüestions.

Pel que fa als edificis escolars, es fa necessària una reconversió dels espais actuals, independentment dels de nova creació.

Som conscients de les dificultats i complexitat que això suposa. No hem aprofundit el tema per limitació de temps i perquè considerem que a d'altres comissions l'han treballat amb major profunditat.

## **ESCOLES BRESSOL**

Hom acordà l'estructuració del treball en tres Blocs temàtic acceptats per tots:

### **Bloc temàtic 1**

- A. Definició i delimitació de l'Escola Bressol i plantejament del cicle o etapa.
- B. Bases psicopedagògiques.
- C. Objectius.

### **Bloc temàtic 2**

- A. Organització del Centre i de la 3<sup>a</sup> classe.
- B. Programació i metodologia.
- C. Àrees de desenvolupament.

### Bloc temàtic 3

- A. Relació amb els pares.
- B. Professorat: capacitació i formació permanent.
- C. Avaluació.

### BLOC TEMÀTIC 1

#### A. Definició i delimitació de l'Escola Bressol.

Definim l'Escola Bressol com el primer nivell educatiu que acull i educa nens de 0 a 8 anys, i que ha d'organitzar-se en dos cicles: de 0 a 3 i de 3 a 8 anys.

Consideracions:

- a) No hem de perdre de vista la "gran etapa" educativa de 0 a 16 anys. En aquest marc hem de definir els nivells intermedis, prenent com a base les etapes evolutives.
- b) Cenyint-nos al tema que ens ocupa, veiem la necessitat de delimitar l'etapa d'Escola Bressol dels 0 als 8 anys amb una subdivisió: 0-3 i 3-8, sense trencar la unitat de l'etapa en base als seus plantejaments i objectius més específics. L'Escola Bressol ha de dependre del M.E.C. o de la Conselleria d'Educació dels Governos Autònoms i la llei ha de contemplar aquesta etapa de 0-8 com una unitat, malgrat que ara per raons d'infraestructura no sigui possible posarla en pràctica. Mentre, i com a pas intermig, proposem que l'Escola Bressol aculli els nens fins els 6 anys. Es rebutja el terme pre-escolar perquè es considera poc adequat.
- c) En els primers cursos d'EGB el treball educatiu ha d'estar molt coordinat amb el de l'Escola Bressol. Per tant és imprescindible la comunicació, col·laboració i coordinació entre els professionals dels nivells implicats, com a única manera d'evitar el brusc pas d'una etapa a una altra.
- d) La subdivisió 5-8 no ha de ser absorbida per l'EGB. No creiem convenient una "escolarització" prematura dels nois/es d'aquestes edats, la qual cosa suposaria un nivell d'exigència i uns continguts inadequats i perjudicials per al seu desenvolupament.
- e) La necessitat de tenir cura del pas a l'EGB es fa evident si pretenem un procés educatiu "sense salts". Per tant, considerem necessari que es legislin les condicions de realització d'aquest pas: bases psicopedagògiques, continguts curriculars, orientacions, etc.
- f) El model d'Escola Bressol que hem anat desenvolupant al llarg del temps, ha de servir de base i enfocament per a l'elaboració de la llei. Cal per tant recollir i desenvolupar aquest nivell que, en les característiques concretes, ha d'adaptar-se a les necessitats de cada realitat: autonòmica, social, etc.

Hom considera que en els plantejaments i necessitats d'aquesta etapa, han d'intervenir essencialment els municipis; per tant, han d'estar dotats de pressupostos i fons unificats per a les Escoles Bressol, amb quantitats que s'ajustin a la realitat.

#### B y C. Bases psicopedagògiques i objectius

##### Bases psicopedagògiques

##### 0-3 anys

- a) Educació física: satisfacció de les necessitats primàries  
autonomia motriu  
psicomotricitat.

- b) Educació afectiva.
- c) Educació del pensament.
- d) Educació social.

### 3-8 anys

- a) Educació física: evolució motriu.
- b) Educació afectiva: relació.
- c) Educació del pensament: verbalització adquirida i potenciació de l'expressió no verbal.
- d) Educació social.

### Objectius (relacionats amb les Bases psicopedagògiques)

- a) Autonomia del nen en les accions. Autonomia i coordinació motriu.
- b) Seguretat i equilibri emocional.
- c) Estructuració de la capacitat de coneixement.
- d) Socialització.

Com a pas previ a qualsevol tipus d'anàlisi en parts diferenciades, es considera la necessitat de contemplar el nen com a un tot global, difícil de parcialitzar. La interrelació que hi ha entre les bases psicopedagògiques és tan clara, que s'han de prendre necessàriament com a punt de partida concret a l'hora de dur a terme un treball de planificació i estudi.

S'evidencia la importància que té la relació per ella mateixa en el procés de desenvolupament. El nen, en base a la relació que estableix amb el món exterior-objectes, adults, altres nens— anirà desenvolupant la creació i consolidant el propi jo, la capacitat de pensament i d'abstracció, el món social, l'afectivitat. Degut al paper rellevant de la relació, considerem urgent i necessari donar a l'escola un contingut real que la situï en el lloc just i li doni la importància que té.

El joc es planteja com a forma fonamental de globalització i com a quelcom d'intrínsec al nen. El contemplem com a vehicle d'acció i desenvolupament en les dues etapes: joc motòric de 0 a 3 anys i joc simbòlic de 3 a 8. És també una via molt vàlida per a la canalització de les diferents activitats.

## C. Objectius

Tenint molt en compte aquests aspectes, que considerem essencials en la concepció de l'etapa, creiem que s'haurien d'aconseguir els següents objectius:

### 1. Desenvolupament del cos

- Satisfacció de les necessitats primàries: alimentació, son, higiene...
- Condicions que afavoreixin el creixement i la maduració orgànica.
- Activitat i estabilitat motòrica. Psicomotricitat.

### 2. Desenvolupament de l'afectivitat

- Coneixement i acceptació de si mateix.
- Relacions positives amb els altres nens i els adults.

### 3. Desenvolupament del pensament

- Educació dels sentits en relació amb l'activitat autònoma.
- Capacitació intel·lectual, estètica, de comunicació i creació.

- Necessitat d'un ambient ric en estímuls per tal que, mitjançant l'expressió, la comprensió i la motricitat vagi estructurant-se el pensament.
- Suport al procés de coneixement per part del nen, de tot allò que l'envolta: és a dir, suport a la "descentració" del nen.

#### 4. Desenvolupament de la sociabilitat

- Autonomia i llibertat personal.
- Aprenentatge de la convivència, participació, respecte i apreciació als altres.

## BLOC TEMATIC 2

### A. Organització del centre i de la classe

Consideracions:

- Cal un estudi en profunditat de les condicions d'ubicació dels centres i la planificació de la distribució, en base a les demandes i necessitats reals existents.
- S'ha de fer un estudi seriós del disseny dels espais i equipaments.
- En el moment de planificar la construcció i distribució d'espais, caldria consultar els professionals que treballaran al centre, a fi que participin en el disseny, distribució i equipament de locals.
- Necessitat que l'escola estigui ubicada en el barri de residència dels nens, que permeti el coneixement d'aquest barri i de la resta de la població. És important que l'escola pugui utilitzar els serveis de la comunitat a la qual pertany: transports, centres culturals i esportius, etc.
- Per a la bona gestió de l'escola, és imprescindible l'estabilitat de les plantilles.

### 1. Organització del centre

#### a) Espai.

Ha d'estar dissenyat amb l'objectiu prioritari de fomentar i potenciar l'acció educativa. Per tant ha de contemplar tots els aspectes relacionats amb la higiene, ventilació, il·luminació, adequació tèrmica i acústica, orientació, aire lliure... així com els de seguretat i possibilitat de relació entre els membres del grup.

És important que l'edifici tingui una estructura el més semblant possible a una casa: ha de ser càlid, agradable, acollidor. Caldria considerar també la possibilitat de recuperació d'objectes abandonats o en desús.

L'espai haurà de possibilitar l'existència d'una unitat per classe i un mòdul o edifici per cycle.

També és important que l'espai interior i l'exterior siguin a l'abast del nen, sense obstacles.

L'espai interior ha de tenir 15 m<sup>2</sup> en el cycle de 0 a 3 anys i 10 m<sup>2</sup> en el de 3 a 8 anys. Aquests tamanys són relatius a cadascuna de les classes.

#### b) Relació edats-nombre de nens per classe o grup.

De 0 a 1 any, 5 nens

De 1 a 2 anys, 10 nens

De 2 a 3 anys, 14 nens

De 3 a 4 anys, 20 nens

De 4 a 5 anys, 20 nens

De 5 a 6 anys, 20 nens

De 6 a 7 anys, 20 nens

De 7 a 8 anys, 20 nens

Segons les característiques de cada centre poden variar el nombre de nens per grup, posar un o diversos educadors en cada grup o agrupar els nens per criteris diferents als de l'edat, sempre garantint la qualitat del treball a fer, tant amb el grup en conjunt com amb cada nen en particular. En qualsevol cas cal evitar la massificació.

## 2. Organització de la classe

Es plantegen dues possibilitats diferents d'organització:

1. Modelació de l'espai de tal forma que permeti el desenvolupament de diferents tipus de treball: individual, en petits grups, el grup-classe sencer, grup-escola, i tenint en compte la relació entre l'espai que s'utilitza i el desenvolupament de les activitats.
2. Treballar als matins amb el grup-classe i a la tarda realitzar activitats amb nens de diferents edats, com ells ho escullin.

En qualsevol cas, espai i material han de tenir la flexibilitat suficient per admetre les variacions necessàries en cada moment, en funció de cada grup i de cada activitat. Així mateix, espai i material han d'anar variant i adaptant-se a les necessitats dels nens.

## B. Programació i metodologia

### 1. Programació

Per programar a l'Escola Bressol, han de contemplar-se tant els objectius generals del grup com els límits específics de cada edat. Creiem, en canvi, que és contraproductiu la programació escrita de les activitats del nen i els temps de durada de cadascuna d'elles.

La programació ha de contrastar-se sempre amb l'avaluació constant de les situacions de l'educador, de la classe i dels nens. Aquest contrast permetrà la modificació d'allò que s'ha programat i l'adaptació a noves situacions en base als interessos del nen o del grup.

Considerem dos objectius com a fonamentals en tota programació per al desenvolupament adequat del nen: l'adaptació i la consciència de grup.

Per al desenvolupament d'una programació han de ser analitzats els aspectes següents: norma, model, ambient, activitats i material.

Finalment entenem que la programació és un marc de referència; mai no ha d'angoixar.

### 2. Metodologia

Qualsevol plantejament metodològic ha de ser:

- Actiu i participatiu.
- Global i centrat en l'interès del nen.
- Lúdic.
- Investigador i basat en l'experiència.
- Individualitzat i socialitzant.

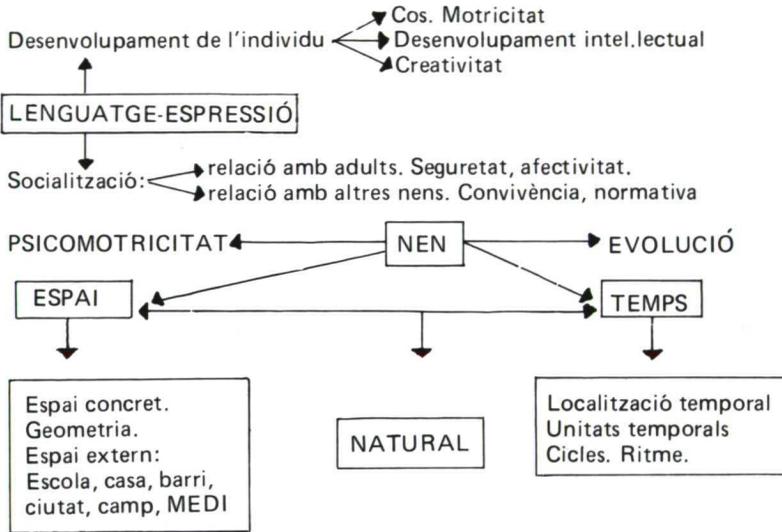
## C. Àrees de desenvolupament

Es plantegen dues propostes metodològiques amb estructures diferents, però coincidents en prendre les àrees com un tot global:

1. Divisió de les àrees específiques en:

- Desenvolupament del pensament lògic-matemàtico-físic.
- Comunicació-expressió-llenguatge.
- Psicomotricitat.
- Desenvolupament social i natural.
- Art i cultura.

2. Les àrees de desenvolupament són el resultat de la relació que s'estableix entre el nen i les coordenades espai-temps.



D'entre totes les àrees, considerem la de lecto-escritura com la més necessitada de definició i ponderació. Pensem que el nen pot accedir-hi al llarg del cicle de 3 a 8 anys; però per això cal deixar que segueixi el propi ritme d'evolució, que vagi assentant les bases que després donaran suport al seu desenvolupament, sense exigències ni angoixes, que visqui un ambient motivador i que li serveixi per canalitzar convenientment tot al llarg d'aquest cicle, la necessitat de comunicació no verbalitzada, contemplant totes les possibilitats (processos i nivells diferents de simbolització) fins arribar al domini de la lecto-escritura.

Es fonamental respectar el procés de maduració del nen per la qual cosa cal trencar la barrera real (que no legal), que bona part de les escoles d'EGB posa, mitjançant la no admisió del nen que a 6 anys no sap llegir.

### BLOC TEMATIC 3

#### A. Relació amb els pares

Convenim la necessitat de mantenir relació amb els pares tenint en compte que l'escola és un vehicle d'informació i intercanvi en base a les següents consideracions:

- Necessitat d'una escola oberta als pares com a part implicada en el procés educatiu del nen.
- Potenciació de la informació mutua entre pares i escola per tal d'arribar a una millor comprensió de l'ambient en què el nen es desenvolupa.
- Evitar accions i actituds contradictòries entre la família i l'escola.

Com a formes de relació concretes s'han proposat diverses experiències, com són festes, entrevistes individuals, assemblees d'escola i de grup, sortides, participació en la gestió, en activitats, etc.; però sense dubtar de la validesa que poden tenir totes elles, pensem que hi ha realitats molt diferents com per definir un model únic d'aspectes i d'activitats. En qualsevol cas cal contemplar el nen com a objectiu últim i mitjà de la relació.

Hom apunta la possibilitat de creació d'escoles de pares, sense que hi hagi un acord general en aquest sentit. En aquestes escoles de pares l'educador no ha de tenir un paper protagonista.

## B. Professorat: capacitació i formació permanent

La formació de l'educador de l'Escola Bressol cal enfocar-la cap a tres aspectes fonamentals:

- a) Formació inicial en l'Escola Universitària, que contempli:
  - Continguts teòrics que li donguin una base sòlida per al posterior desenvolupament de la seva funció.
  - Una formació pràctica que potencii actituds i recursos.
  - Un estudi d'aprofundiment sobre la pràctica realitzada.
- b) Una formació permanent per mitjà del treball en equip com a mitjà de formació, creació de seminaris permanents, assistència a cursos de reciclatge, etc.
- c) Informació i connexió constant amb la realitat de l'entorn: coneixement de la llei, problemes que poden plantejar-se i possibles solucions, etc.

Aquests diferents aspectes de la formació han de tenir present dos tipus de continguts essencials:

- a) Continguts filosòfics, que plantegen:
  1. La formació-transformació per sobre la instrucció.
  2. La formació global per sobre l'especialitzada.
  3. La formació quotidiana i permanent.
- b) Continguts curriculars que creiem que han de ser objecte d'un estudi seriós i que contemplin fonamentalment un model de mestre (no un mestre model) en qui conflueixin el coneixement i l'equilibri personal.

Pel que fa a qui han de ser els professors en aquest tipus de formació, entenem que no tots els mestres estan capacitats per a ser professors de l'Escola Universitària, però sí que creiem que tot professor d'Escola Universitària hauria d'estar capacitat per ser mestre. Per tan proposem que no pugui accedir-se a la docència en una Escola Universitària sense un període previ d'experiència educativa a l'Escola i que periòdicament cal tornar-hi a fi de no quedar desconnectat de la realitat.

Finalment, com a punts importants als quals cal donar sortida en l'actualitat, considerem la urgència de reconversió del professorat d'Escoles Bressol en situació d'intitulats, respecte al lloc de treball. Creiem també en la necessitat de potenciar la tasca investigadora de l'educador i del mestre en general.

## C. Avaluació

Considerem l'avaluació com a necessària per crear un marc de referència que permeti analitzar una evolució del procés de desenvolupament del nen. El resultat de qualsevol avaluació ha de garantir sempre una continuïtat i no generar angoixes de cap tipus. Tampoc ha de donar com a resultat "l'etiquetat" del nen o de l'adult.

L'avaluació ha de contemplar objectius i límits, no per justificar dèficits o accions determinats, sinó com a forma d'estudi de les causes que es deriven d'una actuació i com a replantejament del paper de l'educador.

L'avaluació ha de ser individualitzada, no comparativa i ha de referir-se a processos complets i no a unitats temporals que poden establir-se de forma arbitrària.

Creiem que l'avaluació ha d'estudiar en profunditat els aspectes següents:

### 1. Desenvolupament del nen:

- a) Pautes d'observació.
- b) Sistematització del seu desenvolupament.
- c) Operativització de les relacions.
- d) Equips de suport de la prevenció de fracassos i problemes.

### 2. Educadors:

- a) Sensibilitat.
- b) Autoavaluació a través del nen.
- c) Crítica objectiva pròpia, dels companys, de les pautes, dels rols sexuals.

### 3. Escola:

- a) Organització i funcionament.
- b) Relacions amb els pares.

En general hi ha molts aspectes en què és necessari aprofundir. S'han proposat el joc, la formació permanent de l'educador, les àrees específiques de desenvolupament, la tasca investigadora de l'educador... i molts d'altres. Per tant, el debat continua obert.

## ENSENYAMENT MITJÀ

### NECESSITAT DE LA REFORMA DE E.E.M.M.

#### El sistema educatiu actual

El reconeixement de l'existència d'una profunda crisi en les EE.MM. és una valoració quasi bé unànim.

Aquesta crisi té lloc com a conseqüència del fracàs que suposa que els alumnes no aconseguen els objectius que figuraven en la Llei General d'Educació, que intentava plasmar un sistema educatiu coherent amb els interessos de la ideologia dominant. És evident que el fracàs ho és del sistema, que no aconsegueix cobrir els objectius que s'havia proposat; no és mai de l'alumne, que mostra amb un "fracàs escolar" la inadequació del sistema educatiu.

L'estructura educativa vigent consta d'una doble via, amb objectius diferenciats, però ni el BUP aconsegueix els seus objectius de proporcionar una formació integral, educar per a la vida i preparar per a l'accés a estudis superiors, ni tampoc la FP capacita per a l'exercici d'una professió tot ampliant a la vegada l'educació integral. Aquest doble fracàs es deu a que ni l'estructura plantejada, ni els objectius a cobrir, són els que demana la societat actual.

Amb tot l'esmentat, es configura un ensenyament radicalment oposat al que ha de definir el que entenem per escola pública.

Malgrat tot, la crisi no és necessàriament un factor negatiu, doncs pensem que el sistema educatiu ha d'integrar les pròpies crisis, fent de la reforma un estat permanent, en el sentit d'adaptar-se continuament a les exigències de la realitat social.

Les conseqüències de la situació que analitzem són les següents:

- Per als alumnes. El sistema no considera el multifacetisme de l'alumne; l'escola només atén aspectes de la seva personalitat, no donant resposta per tant a les seves exigències globals. En aquest sentit el sistema educatiu actua apriorísticament buscant la classificació en rols, en coherència amb la ideologia dominant. La visió del món que rep l'alumne és parcial i allunyada del medi on viu. No se'l prepara per a la vida activa perquè o bé no s'aborda en el cas del BUP o perquè la professionalitat que ofereix la FP és obsoleta i inadequada a la situació actual del sistema.
- Per als professors. A la carència generalitzada d'una preparació específica per a l'educació, s'uneixen les condicions conegudes per tots en què es desenvolupa el treball en el centre educatiu: excessiu nombre d'alumnes per aula, excessiu nombre de grups per professor, etc. Això porta com a conseqüència la impossibilitat d'un ensenyament personalitzat i actiu.
- Per a la societat. El sistema actual no solament és incapaç de reduir la discriminació social sinó que la pròpia estructura aguditza aquesta discriminació. A més, la urgent necessitat social de ciutadans amb preparació polivalent i una àmplia formació bàsica per tal que puguin adaptar-se pràcticament a la societat moderna, queda insatisfeta per la mateixa impossibilitat estructural del sistema educatiu.

### **Els problemes específics**

Tot i considerant les diferències que puguin donar-se entre el BUP i la FP podem assenyalar els següents problemes específics dels EE.MM.:

- Currículums sobrecarregats que donen una metodologia passiva i memorística, incapaç d'aconseguir l'interès de l'alumne.
- Oblit del component afectiu de l'alumne, com a conseqüència de no considerar que és multifacètic.
- Baix desenvolupament de les capacitats que haurien de permetre un aprenentatge continu, la capacitat de síntesi, el raonament abstracte, etc.
- Especialització prematura de l'alumnat.
- Allunyament del medi on és insert el centre, amb les consegüents absències d'alicients i parcel·lació de la realitat.
- Excessiva proliferació de títols i cossos administratius diferents entre el professorat, amb la conseqüència d'interessos i enfrontaments corporatius.
- Organització inadequada dels centres: els Departaments, Seminaris i Divisions no compleixen el paper d'integrar teoria i pràctica, ni tampoc la necessària coordinació i interdisciplinarietat. Per altra banda, la jerarquització ha imposat un fre a la democratització i ha afavorit la burocratització.

### **Noves necessitats socials**

Els canvis demogràfics i la crisi econòmica de l'última dècada han aguditzat la crisi del sistema educatiu en posar en qüestió la utilitat social de l'ensenyament secundari. La desocupació, l'acceleració dels canvis tecnològics i la crisi del model taylorista d'organització del treball, suposen conjuntament una nova demanda social per al sistema educatiu.

Aquestes exigències es concreten en els punts següents:

- Ampliació del període d'educació obligatòria i gratuïta, com a mínim fins els setze anys.
- Preparació adequada a les noves exigències de la vida activa. Això es concreta en la necessitat de no especialització, potenciant el desenvolupament de les capacitats i habilitats bàsiques, integrant la tecnologia com a cultura i donant una orientació bàsicament integradora, instrumental i lligada al medi i a les diferents àrees del saber.

Aquesta preparació ha de ser necessàriament polivalent, superant l'actual estructura de branques de la FP, entenent la cultura tecnològica com a comprensió global de processos tecnològics elementals i com a capacitat de resolució de situacions. Aquesta polivalència afavorirà a més la capacitat d'adaptació en el món laboral i als canvis d'activitat que seran necessaris.

- Necessitat de superar el model d'ensenyament centralista que transmet el sistema actual, per respondre a la realitat de l'actual estructura de l'estat espanyol.

Això implica qüestionar aquest model d'Estat i integrar oficialment al currículum, l'estudi i vivència de les cultures —de les quals forma part cada llengua—, del medi on habita l'alumne. Com a complement sembla convenient que des de qualsevol comunitat hi hagi la possibilitat de conèixer i estudiar la cultura d'altres comunitats de l'Estat.

## **OBJECTIUS DEL CICLE 14/16 ANYS**

### **Objectius generals**

Acceptem les concepcions pedagògiques actuals, que tendeixen a considerar el cicle de 0-16 anys com un únic procés en què els diferents moments del desenvolupament psicològic del nen hauran de marcar tant els objectius com la metodologia de cadascun dels cicles que es poden diferenciar. Per tant, l'etapa que va dels 14 als 16 anys caldrà considerar-la com a continuació de les etapes anteriors, constituint amb elles un tot unitari. Així podríem assenyalar com a objectius generals d'aquest cicle:

- Maduració del desenvolupament psicològic, personal y social.
- Estructuració de les diferents àrees del saber.
- Orientació tant en el camp escolar com en el del treball i l'oci.

### **Objectius específics**

- Garantir l'escolaritat a tots els adolescents de 14 a 16 anys.
- Assegurar una formació bàsica comuna a tots ells integrant teoria i pràctica.
- Actuar com a instrument orientador del futur professional de l'alumne.
- Definir clarament les situacions d'entrada, els objectius operatius a cobrir i les diferents opcions de sortida.
- Garantir a l'alumne una formació humana, crítica i creativa, que li permeti formar part d'una societat de persones lliures i responsables, persones del segle XX, amb capacitat de fer, del cada cop més temps lliure, un element de realització i progrés.
- Garantir una formació científica i tecnològica generadora d'estructures mentals que permetin assimilar els constants canvis a què ens obliga la revolució tecnològica, assegurant una formació polivalent que eviti una prematura especialització.

### **L'accés**

Concebem l'escolarització, com a mínim fins als 16 anys, com un dret i una obligació de tot ciutadà. No cal, per tant, que li siguin exigits determinats requisits que puguin impedir-

li accedir a l'últim cicle de la formació inicial. Ha de ser l'escola la que s'adapti a l'alumne i al seu multifacetisme, i no a la inversa.

Aquesta adaptació de l'escola, tindrà, creiem, conseqüències importants.

- Abans del cicle: permetrà que el cicle anterior, en la Formació Inicial (últims cursos de l'actual EGB) es faci més igualitari, eliminant la funció que ara té de seleccionar alumnes.

La superació del fracàs escolar caldrà plantejar-la cicle a cicle, establint mecanismes compensadors que permetin una igualtat d'oportunitats de fet i no només de dret. Descartem doncs la repetició de curs com a mitjà de recuperació d'alumnes. Pels possibles desfassaments que es detectin en els processos d'alguns alumnes, caldrà arbitrar activitats de consolidació que permetin la integració sense dificultats en el cicle següent. En qualsevol cas s'haurà de garantir que aquests mecanismes no es converteixin en un canal d'escolarització paral·lel; a tal fi, s'hauran d'establir determinades mesures, com limitar el nombre d'alumnes per cicle i centre que rebin aquest tractament, limitar el nombre de vegades que cada alumne pot rebre'l, etc.

És evident que per poder dur a terme aquest plantejament és necessari dotar els centres de la infraestructura adequada.

- Durant el cicle: l'adaptació de l'escola a la realitat, crearà el clima necessari dins del cicle per tal que s'investigui i s'aconsegueixi poc a poc una escola amb tractament diferenciat per a cada alumne, on cadascú progressi al seu ritme, sense veure's penalitzat per això, lliure ja de la càrrega que suposava que l'única finalitat d'aquest cicle fos la preparació per al següent.

Som, per tant, partidaris d'un sol canal, el cicle únic, que a través del seu currículum assumeixi la diversitat de situacions i interessos de l'alumnat.

- Després del cicle; l'adaptació de l'escola, permetrà assentar a mig termini les bases per a la continuïtat en graons superiors als que accedirà amb igualtat d'oportunitats.

## El currículum

El currículum que hom estableixi per a aquest cicle queda condicionat pels objectius generals esmentats: el fet de formar part del cicle educatiu de 0 a 16 anys, el caràcter orientador, el fet d'acollir tot l'alumnat del cicle anterior, etc. Per això pensem que han d'establir-se les següents condicions per a la seva elaboració:

- a) Que sigui capaç d'assumir la problemàtica de l'homogeneïtat —heterogeneïtat de l'alumnat (en el nivell, maduresa, procedència, cultura, etc.) garantint una única formació bàsica comuna. Assumirà l'heterogeneïtat com a element dinàmic de maduració individual a través de la socialització. Assumirà la homogeneïtat per atendre problemàtiques individuals, organitzar el suport, atendre la diversitat d'interessos, etc.
- b) Que sigui equilibrat, és a dir, que hi tingui cabuda el desenvolupament de capacitats, habilitats, i destreses múltiples. Enfront a una escola actual, centrada quasi exclusivament en les capacitats de tipus lògic o verbal, en proposem una altra que abordi tots els multifacetismes (físic, manual, creatiu, lògic...) de la persona.
- c) Que assumeixi oficialment les realitats de les diverses cultures —la llengua entesa com a part d'elles— dels pobles que formen l'estat.
- d) Que utilitzi un sistema d'avaluació que incideixi sobre el procés d'aprenentatge i desenvolupament de capacitats, habilitats i destreses, valorant el progrés de l'alumne i la informació referent a la seva situació. Aquest sistema que orientaria l'alumne sobre cap on encaminar els seus esforços, és oposat a l'actual, en què l'avaluació equival exclusivament a sancionar si s'ha aconseguit o no el nivell establert abans.

- e) Que sigui desenvolupat per un professorat que treballi en equip. Això comporta, a la vegada, juntament amb les mesures necessàries d'organització del centre, un sistema de formació i reciclatge del professorat que el capaciti per dur a terme una pedagogia diferencial.

Específicament cal desenvolupar la capacitació per, entre altres coses:

- l'adaptació a les situacions de l'alumne i el desenvolupament de metodologies de suport;
- la programació per capacitats i habilitats més que per continguts;
- relacionar el que s'ensenya amb l'entorn i el treball interdisciplinari i globalitzador.

- f) Que possibiliti una autonomia del centre per tal d'establir part del currículum d'acord amb l'entorn en què està establert i les possibilitats del professorat. Per evitar que això pugui distorsionar el currículum per interessos particulars, caldrà garantir-ne l'equilibri, i que s'acompleixin els objectius d'orientació i formació bàsica global.

- g) Que permeti una autonomia de l'alumne per confeccionar part del currículum. L'edat de l'alumnat aconsella que l'elecció d'aquesta part es faci amb l'assessorament de les instàncies encarregades de l'orientació, entre les que destaquem l'equip de tutors i el gabinet psicopedagògic.

- h) Que no condicioni l'elecció que l'alumne haurà de fer davant les diverses sortides que hi hagi per al cicle de 0 a 16 anys.

Finalment, volem insistir en la necessitat que el currículum que establim per als 14/16 anys es coordini amb el de els 12/14, dins d'un plantejament global de l'ensenyament secundari per a pre-adolescents.

### **Plantejament de les àrees**

Qualsevol plantejament que es faci d'una programació destinada a desenvolupar el currículum haurà d'assumir una interdisciplinarietat real i explícita.

Això exigirà que totes les matèries siguin tractades en grans blocs temàtics, així com la necessitat de confeccionar aquests blocs, per ser desenvolupats en un temps ben definit o determinat.

Per assolir ambdós objectius cal comptar amb l'alumne, és a dir, partir dels seus centres d'interès tant a l'hora d'oferir-li un nombre suficient de matèries per tal que pugui escollir i integrar lliurement en el bloc temàtic, com permetent-li que decideixi quin és el moment més oportú per fer-les. D'aquesta manera l'alumne elabora el seu propi programa.

Tot aquest treball ha de tenir present que els continguts de les diferents matèries han d'estar relacionats per tal que els alumnes puguin obtenir resultats tangibles durant el procés d'aprenentatge i desenvolupament de capacitats.

Per a aquesta tasca proposem com a nucli més important l'entorn on viu el noi. A partir d'aquest nucli totes les matèries a tractar o activitats a realitzar, seguirn un desenvolupament en espiral.

Per tant, les activitats metalingüístiques, Matemàtica, Llengua, Idioma... i artístiques, així com l'estudi de la Naturalesa i la Societat i altres, hauran de desenvolupar els seus programes amb aquest punt de referència.

Un estudi realitzat així serà a la vegada un punt de partida per tenir en compte continguts molt més universals.

Som conscients de les dificultats que comporta la metodologia a seguir, donat que el que proposem implica un necessari treball en equip educatiu a la vegada que una gran flexibilitat organitzativa per part del centre.

La satisfacció d'aquestes necessitats exigeix mesures de tipus administratiu, però també un gran esforç en la formació del professorat.

Un plantejament d'aquest estil sobre les diverses àrees haurà d'abordar fonamentalment el desenvolupament de les habilitats psicomotores de l'alumne, així com també el desenvolupament i exercici de capacitats creatives.

Per altra banda, haurà d'establir una metodologia adequada i eficaç de cara a aconseguir els suficients coneixements de l'entorn i la possibilitat de comprendre'l d'una manera més crítica.

Aquesta postura crítica envers l'entorn portarà l'alumne a respectar-lo, defensar-lo o transformar-lo.

### **L'espai escolar: claus per a la seva renovació**

Actualment hom manté la posició que els temes de l'espai i equipament escolar no precisen de la investigació i participació de tots els membres que componen la comunitat escolar.

Ha de tenir-se en compte que l'espai escolar i el seu equipament són part ineludible de totes tasques de renovació educativa.

Per tal d'abordar aquesta situació —avui heretada— entre la renovació i l'espai educatiu, seria important escometre les següents accions que desbloquejarien tot el procés que encara forma part de la vida escolar en el centre.

Aquestes accions serien:

- 1r. Adequar l'actual estructura orgànico-administrativa a la necessitat i a les possibilitats que hi ha rera els murs de l'espai escolar.
- 2n. Possibilitar la incorporació de tots els agents del procés educatiu al projecte d'un territori escolar.
- 3r. Possibilitar la descentralització a tots els nivells, deixant de banda l'uniformisme i les jerarquitzacions espacials irracionals respecte la renovació educativa (els totxos vermells, les finestres modulades de las classes frontals... etc.) els resultats de la qual són desartrosament evidents.
- 4t. Incorporar a l'actual procés del Projecte de Reforma de les E.E.M.M. aquells components de canvi espacial que possibilitin una experiència pedagògica coherent i diferenciadora.
- 5è. Finalment, si veritablement s'admet la necessitat que l'escola i la societat passin del discurs polític a la realitat quotidiana, crear tots aquells canals possibles per tal que en el procés d'un Pla d'Ordenació Urbana o Rural en un territori, l'estructura educativa no s'incorpori tard o aliena a la interacció de tots els sectors que substancialment organitzen una planificació.

### **EL PROCÉS DE REFORMA**

Qualsevol reforma del sistema educatiu, l'entem emmarcada en un procés obert d'experimentació i avaluació que parteixi de la situació real del propi sistema educatiu i les seves necessitats. Així, en un tractament correcte del procés de reforma ha de considerar-se:

- a) una assignació correcta de recursos econòmics, didàctics, etc.;
- b) la superació de les inèrcies del propi sistema educatiu, transformant-lo en funció dels objectius marcats;
- c) debat públic i diàleg permanent a tots els nivells en el si de la comunitat educativa i de la societat.

En síntesi, podem dir que no entenem el procés de reforma com una dinàmica de maduració limitada que, després d'un cert temps, porti a una situació d'estabilitat que pugui perllongar-se indefinidament. Creiem, al contrari, que el sistema educatiu ha d'estar en un procés permanent de reforma, entenent per tal la constant crítica dels errors que puguin produir-se i la recerca de solucions per tal adaptar el sistema a la canviant realitat social.

### **Aspectes criticables de l'actual procés de reforma**

Donem suport a la implantació de qualsevol reforma educativa, sempre que es dugui a terme per la via experimental i no per Decret Llei. Si bé assumim els objectius generals de partida en l'experimentació impulsada per les administracions, creiem que cal evitar la possibilitat que es quedin únicament en l'adequació als interessos econòmico-socials, sense tenir en compte les necessitats de l'alumnat.

A nivell més particular denunciem en l'actual procés de reforma iniciat per l'Administració:

1. La precipitació i escassa difusió de l'inici de l'experimentació en curs.
2. L'elecció de centres experimentals carents d'equips i projectes concrets, marginant-ne algun dels que compten amb tradició renovadora.
3. La negativa a assumir aquest cicle dins d'un de més global —de 12 a 16 anys—.
4. La manca de debats entre els ensenyants (especialment a BUP) cosa que afavoreix la primacia dels interessos corporativistes sobre els educatius.

Volem remarcar el perill que comportaria la persistència en els errors assenyalats per al bon fi de la reforma i la urgent necessitat que s'hi posi remei. En cas contrari, en l'avaluació dels resultats, la bondat de la reforma pot quedar falsejada pel cúmul de condicions negatives que acompanyen la seva posta en funcionament.

### **Punts bàsics per posar en marxa la reforma:**

La reforma que proposem hauria de tenir en compte d'ara endavant, els següents factors:

1. La necessitat de fomentar el debat entre els ensenyants d'E.M. i els sectors socials implicats.
2. Planificar els objectius dins del cicle de 0 a 16 anys i estendre els aspectes experimentals més enllà de la simple programació (organització escolar, tutories, orientació, etc.).
3. Establir una fase de maduració prèvia a l'experimentació que clarifiqui i proporcioni la formació adequada.
4. Tenir present les experiències parcials i globals existents, així com realitzar les experiències conjuntament en centres de BUP i FP.
5. Assumir tot tipus d'alumnat en cada centre, sense distinció de titulació (en aquest sentit recordem l'existència d'un important grup d'adolescents desescolaritzats).
6. Dotar els centres de material d'interès pedagògic de suport.
7. Que en l'avaluació dels resultats de l'experimentació hi participin els ensenyants.
8. Que el procés tingui una direcció descentralitzada en la qual col.laborin tots els membres de la comunitat escolar.
9. Que la reforma educativa vagi unida a una reforma administrativa (unificació de cosos, gestió democràtica, dotacions...) a un Pla de Perfeccionament del professorat eficaç i a una Llei de la Funció Pública que accepti el docent amb criteris educatius.

Finalment, el plantejament d'aquesta renovació cal completar-lo amb un disseny de

l'última etapa d'EGB, coherent amb els objectius d'aquest cicle i paral·lelament amb l'obertura d'un procés de discussió en torn a la reforma del segon cicle dels E.E.M.M.

## LA FUNCIO DELS M.R.P. EN LA REFORMA DELS E.E.M.M.

Els M.R.P., formats per aquells col·lectius que defensen una escola viva i oberta que ajudi l'alumne a saber com és ell i el món que l'envolta, respectuosa amb el seu ritme personal de maduració, integradora del treball manual i intel·lectual a través d'una pedagogia activa, interdisciplinària i arrelada en el context cultural i polític de cada zona de l'estat espanyol, tenen una visió no purament sectorial del problema dins dels E.E.M.M. Consideren en aquesta etapa, com a objectius fonamentals en la reforma dels E.E.M.M., els tendents a aconseguir una preparació de l'alumne per a la vida en el sentit més ampli, superant la clàssica visió professionalitzant de l'FP i la parauniversitària del BUP en una via integradora cap al cicle de 0 a 16 anys.

La reforma que plantegen els M.R.P. recull aspectes problemàtics, com la no selecció interna de l'alumnat fins els 16 anys, dotant el cicle d'elements d'educació compensatòria i mecanismes de recuperació que impedeixin els canals més o menys encoberts de selectivitat; el treball sobre objectius que capacitin l'alumne per a un coneixement crític de si mateix i de l'entorn; un suport interdisciplinari que abandoni la divisió universitària de les ciències i del desenvolupament de mecanismes d'orientació escolar i professional, creant els gabinets especialitzats que calguin.

El procés de reforma ha de dur-se a terme amb el major grau possible de debat social de tots els sectors implicats, essent els M.R.P. en aquest marc, creadors d'opinió i no simples elements crítics de disposicions ja elaborades; participant, a més, en la restructuració dels sistemes de formació i reciclatge del professorat, i tenint clara l'obligació de les Administracions d'assumir responsablement aquestes qüestions.

### Eixos d'actuació

Els M.R.P., com a col·lectius, superant les dinàmiques individuals i aïllades, han de desenvolupar dins els E.E.M.M. i en el procés de la seva reforma, les següents línies d'actuació:

- a) Una tasca d'investigació sobre els problemes clau que afecten la reforma, per tal que sigui coherent amb l'alternativa pedagògica que els M.R.P. proposen.
- b) Una tasca de trobada a dos nivells:
  - Amb altres sectors educatius, especialment EGB, per possibilitar el tractament de la problemàtica comuna de l'ensenyament secundari dels 12 als 16 anys.
  - Amb altres grups de tipus didàctic o innovador per dinamitzar i posar en comú les experiències sobre la reforma.
- c) Una tasca de difusió tant de les reflexions globals com de les parcials, utilitzant tot tipus de plataforma a fi de popularitzar la necessitat de la reforma, sense que això minvi les obligacions de les Administracions educatives en aquest sentit.
- d) Una tasca d'experimentació necessària per tal de no teoritzar fora de la pràctica, impulsant experiències parcials que puguin ser transferibles al Cicle Únic, col·laborant en els projectes experimentals existents i cercant canals de convergència cap als posicionaments característics dels M.R.P.
- e) Seguiment i avaluació de les experiències que tinguin lloc en el seu entorn traient-ne conclusions vàlides i generalitzant-les en la mesura de les seves possibilitats.

Totes aquestes activitats cal fer-les sense aïllar-se del conjunt del professorat, venent el temor a la reforma que es detecta en alguns dels seus sectors, donant cobertura als intents d'experimentació i de treball que vagin en determinat sentit i exigint permanentment una preocupació i actuació respecte la qualitat de l'ensenyament, a les Administracions educatives.

# GESTIÓ, PARTICIPACIÓ I ORGANITZACIÓ ESCOLAR

## ORGANITZACIÓ DE CENTRES

### INTRODUCCIÓ:

El contingut d'aquest document no sorgeix d'una mera reflexió teòrica, sinó que el basem en experiències de treballadors de l'ensenyament de tot l'Estat i que hem pogut contrastar en aquest Congrés.

Les nostres experiències coincideixen en la recerca d'alternatives a l'organització escolar que sota diferents formes se'ns pretén imposar.

Algunes de les ponències presentades demostren que una organització col·lectiva funciona, malgrat adoptar diferents denominacions segons el moment del procés en què es trobi (terna de direcció, direcció col·legiada, direcció compartida, gestió col·lectiva...).

### PRINCIPIS BÀSICS EN LA GESTIÓ DE CENTRES

Entenem l'escola com un lloc on conflueixen alumnes, pares i professors, en un marc de respecte, llibertat i cooperació, en la recerca d'una societat cada cop més lliure, més justa, més solidària, on no hi hagi discriminació per raons de diferenciació de classe, de sexe, edat, raça, etc.

L'escola ha d'estar connectada a la realitat de l'entorn, ajudant els alumnes a aprendre a descobrir i satisfer els seus interessos i necessitats personals.

El marc escolar ha d'estimular:

- l'esperit crític obert;
- la capacitat de compromís social;
- la participació activa;
- l'equilibri entre treball intel·lectual i manual;
- l'evolució i revisió constant.

Proposem, en definitiva, una escola que sigui capaç de canviar els comportaments establerts en la societat actual, en funció de nous valors que tinguin present els criteris anteriors.

Després de les diferents intervencions i debats fets en el grup de treball, proposem una **GESTIÓ COL·LECTIVA** com alternativa a la jerarquització actual en els centres d'ensenyament. Aquesta forma de treball col·lectiu comporta unes bases d'organització revisables i flexibles, en què el poder de decisió i control sigui col·lectiu, i on existeixi un repartiment de responsabilitats en el grup.

### MODELS ORGANITZATIUS CONCRETS

No establím cap model concret d'organització perquè creiem que ha de sorgir de la dinàmica de treball de cada comunitat escolar.

Sí que aportem, però, unes línies comunes que caldria tenir en compte:

- Que l'estructura de què ens dotem sigui oberta i revisable.
- Que s'adapti al centre concret i a la realitat social de l'entorn.
- Que respecti el procés de desenvolupament que comporta una gestió col·lectiva.
- Que es rebutgi tota forma de jerarquia representada pel director i els càrrecs unipersonals.
- Que es reparteixin les tasques i responsabilitats entre tots els membres implicats en la comunitat escolar.
- Que les comissions i grups de treball que es formin siguin oberts a pares i alumnes.
- Que sigui possible un autocontrol col·lectiu, a través de l'establiment d'un reglament o normativa interna elaborat pels estaments implicats. Aquesta normativa ha de tenir com a base la pràctica diària i, per tant, no és inamovible, sino revisable:

Considerem que el marc legal en què ens movem (educació rebuda, mitjans de comunicació...) no afavoreix en absolut aquestes formes de gestió i, per tant, el dur-les a terme implica un procés d'autoeducació en la presa de decisions col·lectives, a través d'unes vivències que ens aniran aportant unes formes de conducta diferents de les establertes.

Per altra banda, pensem que la realitat dels centres en general tampoc afavoreix aquests tipus de plantejaments. És per aquest motiu que cada mestre haurà de situar-se enfront la correlació de forces de la seva escola, tot buscant l'estratègia apropiada per tal de fer avançar l'organització que proposem. Així, per exemple, en molts casos, les lleis actuals podem servir com a punt de referència per fer progressar la vida en comú en el centre, mentre que per a d'altres la llei marca uns sostres massa baixos.

És per això que reivindicuem que la llei contempli altres possibilitats més obertes d'organització de centres, de manera que les experiències interessants hi càpiguen i siguin reconegudes legalment.

Denunciem des d'aquí, el fet que generalment l'administració a través de Delegacions, Serveis Territorials i Inspeccions, actua com a fre en el desenvolupament d'aquests processos democràtics.

Pel que fa a l'organització d'alumnes, creiem que el procés de participació i gestió ha de partir de la classe mateixa. Els alumnes han d'estar implicats, des de l'inici, en els plantejaments de gestió col·lectiva i també en la presa de responsabilitats.

Han de tenir autonomia per crear la pròpia organització. També han d'estar informats del organismes existents i les seves possibilitats de participació paritària. Cal ajudar-los per tal que gestionin totalment i realment les seves activitats, potenciant la seva participació en els òrgans de gestió general.

### **Departaments. Coordinació pedagògica**

Estem en desacord amb la imposició administrativa o per decret dels departaments, donat que cada col·lectiu de centre ha d'organitzar els propis equips de treball pedagògic segons les necessitats reals.

El centre ha de tenir unes línies generals que es desenvolupin per nivells i cicles, sense que hi hagi desconexió en el procés de maduració, aprenentatge y sociabilitat de l'alumne. Per tant, han d'establir-se vies de comunicació i connexió periòdiques que permetin una coordinació pedagògica del treball marcat i la metodologia.

### **Recursos**

Un altre aspecte important és el fre que suposa per a l'organització l'actual sistema de recursos. Per això proposem:

- A l'inici del curs, l'Administració informará àmpliament del pressupost anual del centre. (Quantitat de diners de la que es podrà disposar al llarg del curs).
- Els centres pressupostaran segons els criteris de prioritat que estableixin els estaments implicats.
- Aquests pressupostos seran gestionats i controlats per tota la comunitat escolar.
- Els justificants per al control de l'Administració seran sobre despeses reals i no el sistema de factures falses que la pròpia Administració propicia. Aquesta justificació, per tant, ha de ser posterior a la despesa.
- L'Administració, prèvia consulta als centres, els dotarà del material no fungible d'acord a les seves necessitats reals.
- Generalitzar la creació de CENTRES DE RECURSOS en zones o comarques, amb propostes d'utilització màxima. En ells centralitzaríem les demandes i es passaria informació tant de possibilitats com d'utilització de material, inclús a nivells extraescolars (excursions, visites, etc.).

#### **Pla de treball general:**

No fem ús de la paraula "projecte" per les connotacions "d'ideari" que té.

- Creiem necessari que en l'escola es formulin objectius clars d'allò que pretenem, així com les possibilitats d'avaluació.

El pla de treball que es dugui a terme mai no pot ser imposat, sinó creat per la comunitat escolar.

#### **Inspecció:**

Si calgués un control, l'hauria de fer la mateixa comunitat.

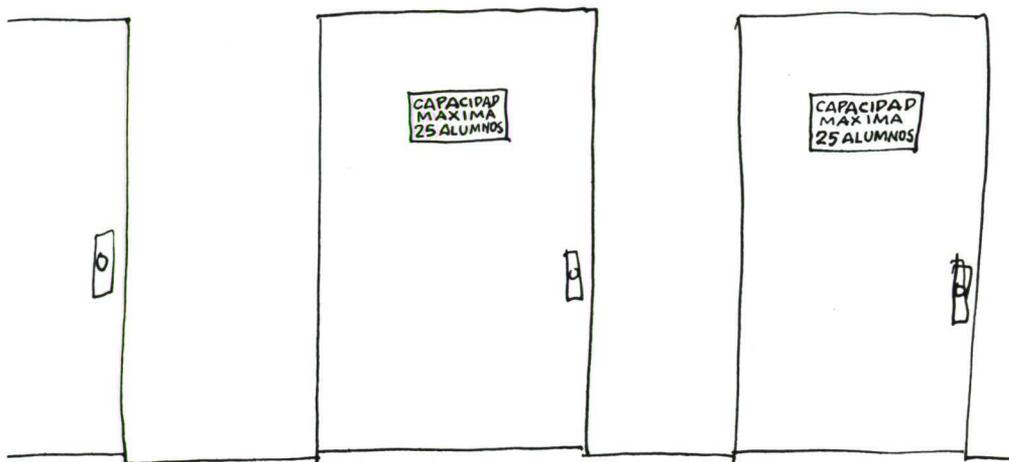
Actualment tenim necessitats de coordinació que poden ser assumides i realitzades en localitats, zones o comarques, pels col·lectius connectats amb els poders locals i buscant vies de connexió. La majoria del grup creiem, doncs, en la supressió de la inspecció. Mentre n'hi hagi, la inspecció s'hauria de preocupar que la renovació pedagògica fos un fet, amb un treball real de coordinació i generalització de les experiències.

### **EXIGÈNCIES DAVANT LA LLEI. REIVINDICACIONS**

- La llei ha de deixar sempre la possibilitat de desenvolupament de formes organitzatives col·lectives (sense jerarquies ni òrgans unipersonals), afavorint el funcionament i controlant, si cal, els resultats. Per tant la llei no assenyalarà models tancats com marca la LODE en el títol 3r.

Creiem que el marc de "centres experimentals" que se'ns ofereix no ens serveix, donat que al finalitzar l'experiència, si no es modifica la llei, tornariem a ser il·legals o "paralegals".

- La forma d'accés a les escoles hauria de possibilitar l'entrada d'equips pedagògics que presentin un pla de treball concret.
- Les noves normatives de l'Administració sobre organització de centres han de basar-se en una anàlisi i valoració de tot l'anterior tenint en compte la participació de tot el col·lectiu escolar.



### **Reivindicacions sobre aspectes concrets que influeixen directament en l'organització de centres**

Per a una correcta organització dels centres, creiem important:

- L'augment de plantilles amb igual salari.
- La reducció del nombre d'alumnes fins a un màxim de 25 per aula.
- Establir criteris per tal que la relació alumne/professor estigui en funció de les necessitats del cicle.
- L'ampliació del personal que actualment funciona o està adscrit a gabinets psicopedagògics i la seva integració a una escola concreta.
- L'adequació de les estructures dels edificis als nous corrents pedagògics, sol·licitant per al seu disseny l'opinió de les comunitats educatives les quals van destinades.
- El canvi del sistema de provisió de places, suprimint el concurs de trasllats per especialitats per tal de facilitar una educació globalitzada enfront a la parcialitzada actual.
- Que als centres hi hagi personal administratiu, i que es redueixi la burocràcia.
- La creació i dotació de centres de recursos per zones.
- Que hi hagi nombre suficient de mestres substituïts distribuïts per zones.

## **ORGANITZACIÓ DEL PROFESSORAT**

### **CONCEPTE DE PLANTILLA:**

Considerem plantilla d'un centre el conjunt de treballadors implicats en ell, siguin docents o no docents.

### **CONCEPTE D'EQUIP DOCENT**

L'equip està constituït per ensenyants amb un projecte pedagògic col·lectiu. Això suposa un acord en: finalitats, objectius, tècniques pedagògiques, formes d'organització en intercanvi permanent, revisió constant i gestió col·lectiva dels centres.

L'equip pot ser instrument de ruptura, o mecanisme de transformació de l'escola per aconseguir una comunitat educativa.

Així doncs, reclamem el dret dels ensenyants a constituir veritables equips docents en el marc d'una política tendent a superar el sistema jeràrquic amb responsabilitats individuals i substituir-lo per un sistema cooperatiu amb responsabilitats col·lectives.

## **ORGANITZACIÓ DEL PROFESSORAT EN EL CENTRE**

### **Elements de l'equip docent**

El nombre d'aules per centre no haurà de ser superior a 20.

La relació alumne/professor ha de ser 25/1, acceptant la integració de nens amb problemes.

Un centre necessita:

- Tants tutors com aules.
- Professors d'Educació de suport i amb titulació adequada.
- Participació de dinamitzadors de plàstica i dinàmica organitzats per zones.
- Bibliotecari/a.
- Capacitat jurídica de la comunitat educativa per, mitjançant la contractació temporal, encarregar tasques específiques (tallers) a persones alienes a les plantilles.

L'equip pedagògic elaborarà un pla de treball avaluable periòdicament per tota la comunitat escolar.

### **Direcció**

Contemplarà la possibilitat legal de l'existència de centres de gestió col·lectiva.

### **Claustre**

Són membres del claustre tots els professors del centre. El claustre s'ocupa de qüestions pedagògiques i participa en la gestió del centre amb tota la comunitat escolar.

### **Perfeccionament del professorat**

Es farà a l'aula amb professors del centre, a nivell comarcal i en relació amb els M.R.P. i les escoles de Formació del Professorat. La renovació del professorat serà en horari laboral i, cas de fer-se fora, serà remunerada. Ha d'estar socialment valorat i afavorir l'intercanvi d'experiències i la seva difusió.

### **Adjudicació de vacants**

L'adjudicació de vacants anirà acompanyada d'abundant informació, (pla de treball del centre), sobre les diverses escoles, (mapa escolar). No admitem el concurs per especialitats.

## **REIVINDICACIONS**

### **Pel que fa a aspectes materials**

- 1r. L'Administració ha de donar uns pressupostos anuals (quantitat de diners de què disposarà cada centre). Aquests pressupostos han de cobrir:
  - a) Necessitats de material segons els criteris de prioritat establerts pels estaments implicats.
  - b) La contractació a temps parcial, de persones en tasques docents, no pertanyents a la plantilla del centre.
- 2n. Els pressupostos seran gestionats i controlats pel col·lectiu. Els justificants per al control de l'Administració seran sobre despeses reals i no el sistema de factures falses que la pròpia Administració propicia.
- 3r. Repartiment de material no fungible d'acord amb les necessitats reals, prèvia consulta als centres.
- 4t. Creació de Centres de Recursos per zones o comarques amb propostes d'utilització màxima. Aquests centres centralitzarien les demandes i donarien informació del que hi ha disponible.

#### **Pel que fa al professorat**

- Possibilitar i potenciar el perfeccionament del professorat en horari laboral.
- Concurs de trasllats.
- Titulació acadèmica: no l'acceptem com a element primordial.
- Mèrits professionals. No admetem la puntuació per:
  - Director.
  - Vicedirector.
  - Cap d'estudis.
  - Secretari.
  - Professor de Centre Pilot.
  - Anys de servei en el S. Orientació E. Vocacional.
  - Informe de la Inspecció Bàsica.

I proposem tenir en compte:

- Publicacions en el camp didàctic i teòric.
- Experiències relacionades amb la funció docent.
- La tasca educativa realitzada.
- La participació en tasques de renovació pedagògica de forma estable.
- Tampoc admetem el dret de consort, ni el del servei en càrrecs del M.E.C. o serveis territorials, ni l'Ordre d'Alfonso X el Sabio.

Per tot això proposem:

1. Concedir un termini als M.R.P. per tal que aprofundeixin més la qüestió, intentant donar una sortida més global al problema, incidint en tots els aspectes: mobilitat de plantilles, jornada, etc.
2. Durant aquest termini els decrets sobre el tema han de quedar congelats.
3. Compromís del M.E.C. a escoltar els M.R.P., abans de l'elaboració definitiva dels Decrets.

## Proposta final del Congrés

No acceptar les futures disposicions del M.E.C. que contradiguin directament les conclusions del I Congrés Estatal dels M.R.P. sense haver entaulat converses o canals d'interpel·lació i negociació sempre que calgui.

## RELACIONS AMB ELS PARES

### ANÀLISI DE L'ESCOLA

#### Pares/escola. Situació APAS

- Els pares més inquietos, preocupats pels defectes d'una forma d'escola que no s'adapta a la visió que tenen d'allò que ha de ser, són els que participen més activament.
- Constatem, mestres i pares, que la relació d'aquests últims amb l'escola no és com hauria de ser. Algunes de les característiques de la relació pares-escola, sense pretendre un llistat exhaustiu, i sense ordre jeràrquic, són:
  - Desconeixement per part dels pares dels seus drets, principalment en el medi rural.
  - Desconeixement per part de l'escola del medi socio-cultural on viu el nen-grup familiar.
  - Relació de comunicació unidireccional mestres-pares (individual o col·lectivament).
  - La participació-col·laboració dels pares es redueix en molts casos a la relació unipersonal director-president d'APA.
  - Algunes associacions ho són només de cara a la galeria (creades pel poder de l'escola i fàcilment manipulables).
  - En el medi rural la desconexió és més gran, els pares són menys receptius a qualsevol transformació de l'estructura escolar. Desconeixen els seus drets i tenen por de la participació.
  - Les associacions de pares que sorgeixen d'ells mateixos són més positives, malgrat que avancen i funcionen amb més dificultat.
  - La participació-col·laboració dels pares afavoreix el desenvolupament amb èxit de l'escola.
  - L'escola-institució no té projecte per compensar les dificultats de connexió medi-escola.
  - Desvinculació per part del docent, del medi.
  - Els pares no frenen el procés educatiu a l'escola, però succeeix que són sovint desconexedors en profunditat d'aquest procés.
  - Hi ha por per part dels mestres a la presència dels pares.
    - ... Por que, en algun cas, puguin reconèixer la nostra incompetència.
    - ... Por de les crítiques.
    - ... Por de les ingerències.
    - ... Por que coneguin les incoherències internes de l'escola.
  - Hi ha enfrontament entre pares i professors, motivat per falta de coneixement mutu, incomprensió dels pares, incomprensió dels mestres, recel mutu, etc.
  - La participació dels pares en els òrgans col·legiats és formal en la majoria de les escoles, "per cobrir la legalitat".

S'analitza de forma ràpida el procés de participació dels pares a l'escola. Participació que inicialment va ser reivindicada i que progressivament es transformà en col·laboradora, organitzant activitats extra-escolars, alguns "tallers", etc. Es critica la cristallització en la funció d'organització d'ensenyaments "d'acadèmia".

Actualment es busca una participació diferent i més satisfactòria.

## ALTERNATIVES, REIVINDICACIONS

- No entenem el paper dels pares a l'escola com a simples observadors. Ells, com els mestres, tenen una missió per aconseguir en l'escola, i no com a simples comparses.
- Entenem, a més, que el procés de gestió democràtica ha de desembocar en un sistema d'autogestió, coordinat amb la resta de les línies de política educativa local i de l'Estat, però que permeti a l'escola de prendre decisions en molts aspectes que avui depenen de l'aparell burocràtic.

Missió dels pares	a) Política educativa.
i mares en matèria	b) Aspectes econòmics.
pedagògica	c) Aspectes pedagògics.

- a) Els pares han de participar en tots aquells estaments on es gestiona la política educativa: en els òrgans de l'escola, en l'ajuntament, el govern autonòmic, el govern central.

Així mateix la participació del mestre ha de ser major del que sol ser en l'actualitat.

La lluita i les accions de pares i mestres aniran per davant de les lleis perquè no estem per una simple reforma de l'Escola, sinó per un canvi profund.

- b) En la mesura que l'escola és un ens públic, sustentat amb béns de tots els contribuents, els pares controlaran juntament amb els professors, els mitjans econòmics que arriben al col·legi, essent informats prèviament dels projectes de despeses que el claustre proposi.
- c) La participació en la línia pedagògica i ideològica del centre, en el projecte educatiu, és fonamental. A cada centre caldrà arbitrar fórmules (participació en comissions, assemblees de debat, etc.) per tal que els pares participin activament en aquest aspecte. La participació dels pares en la tasca educativa es justifica plenament partint de l'estudi del medi, donat que en coneixen millor molts aspectes.

Proposem aquest model, una mica utòpic, i coneixem la realitat de la LODE d'imminent aprovació. Caldrà estudiar-la a fons, per explotar-ne les possibilitats de participació, sense oblidar que en la nostra activitat hem d'anar més enllà de la llei, superar el seu marc, sense el qual no creariem nous models de convivència o de gestió.

Proposem diversos models experimentats de participació en la gestió. En general, coincideixen en partir dels nivells, per dipositar el màxim de responsabilitats en l'Assemblea General del Centre.

### Reivindicacions

Creiem necessari:

- La presència dels pares en actes com aquest, de Clausura del Congrés.
- La creació d'Escoles de Pares.
- Que la representativitat en el Consell Escolar de l'Estat es faci tenint en compte el nombre d'alumnes i no el d'associacions.

- Que la composició del Consell Escolar del Centre sigui paritària entre professors, pares i alumnes.
- La presència dels pares en les Institucions Municipals (Consell d'Educació).
- La distribució per part de l'Ajuntament del Pla d'Ubicació de Centres. Garantir al màxim l'escolarització de la població. En general, el Municipi hauria d'assumir més responsabilitats sobre els aspectes educatius.
- Que els resultats d'aquest Congrés s'enviïn a les Federacions d' APAS.

## CONCLUSIONS

### PROJECTE D'ESCOLA

Volem una escola democràtica i alliberadora, que faci dels nens i nenes, homes i dones cultes, tolerants, lliures, crítics, respectuosos, responsables, solidaris i no individualistes, no competitius, amb capacitat de ser persones, de gaudir del saber i de ser feliços.

Per facilitar-ne la realització, el treball i els medis hauran de ser corporatius.

L'escola ha de potenciar els valors creatius de la persona.

Volem una escola en què els principis tradicionals com autoritat, respecte, obediència, disciplina, canviïn radicalment en consonància amb els objectius exposats al principi.

L'escola ha d'estar arrelada al medi: que parteixi del medi per educar; l'escola no intentarà educar tota sola sinó que comptarà amb la influència de l'entorn i amb els medis humans, físics i culturals que el medi li proporciona.

Caldria crear "comissions de convivència" que substitueixin el concepte tradicional de disciplina en les nostres escoles.

L'ensenyament ha de ser totalment gratuït.

Entenem que les relacions pares-escola, han d'estar basades en la cooperació desinteressada de pares i professors, però sobretot en la transparència de la gestió compartida i en la confiança que aquestes relacions comportaran necessàriament millores en el Centre, i en general, en la qualitat de l'ensenyament.

### Dificultats

La LODE no contempla globalment el model d'Escola que aquí defensem, perquè:

- L'art. 5è de la LODE, apartat 4, no reglamenta amb claredat l'ús de les dependències escolars per part dels pares, deixant-ho a la lliure opinió del director.
- L'art. 31, en l'apartat b, afavoreix l'escola privada quan tracta la composició del Consell Escolar de l'Estat perquè parla d'associacions, essent aquestes obligatòries en la privada, de fet ja que no de dret. Caldria parlar de nombre d'alumnes i no d'associacions.
- La composició del Consell Escolar, malgrat que en principi la representació és de 1/3 de pares i 1/3 de professors, a l'hora de la votació poden fer-ho el director, el cap d'estudis i el personal no docent, amb la qual cosa s'augmenta el nombre de treballadors del centre sobre el dels pares.
- Valorem negativament el paper de l'Administració i els seus Inspectors com a obstacles a la participació plena dels pares. Igualment l'actitud negativa d'alguns directors, un sector del professorat i cert sector de pares.



## TIPUS D'ESCOLA I EDUCACIÓ COMPENSATORIA

### PLANTEJAMENT GENERAL I DOCUMENTACIÓ

Tot ciutadà espanyol, pel fet de ser-ho té reconeguts una sèrie de drets formals.  
**Segons la CONSTITUCIÓ ESPANYOLA: Capítol Segon, article 14.**

“Els espanyols són iguals davant la llei, i no pot prevaldre cap discriminació per raó de naixement, raça, sexe, religió, opinió o qualsevol altre condició o circumstància personal o social.”

Article 27.

1. “Tots tenen dret a l'educació. Hom reconeix la llibertat d'ensenyament.”
2. “L'educació tindrà com a objecte el ple desenvolupament de la personalitat humana en el respecte als principis democràtics de convivència i als drets i a les llibertats fonamentals.”
4. “L'ensenyament bàsic és obligatori i gratuït.”
5. “Els poders públics garanteixen el dret de tothom a l'educació mitjançant una programació general de l'ensenyament amb la participació col·lectiva de tots els sectors afectats i la creació de centres docents.”

#### **Relat Decret 1174/1983, abril.**

“La desigualtat davant el sistema educatiu en què es troben determinades persones, per raó de la seva capacitat econòmica, nivell social o lloc de residència, exigeix que la política educativa tingui una projecció compensatòria i integradora. Si bé aquesta projecció ha de constituir una referència de l'esmentada política, difícilment s'evitarà la referida desigualtat si no es presta una atenció preferent als grups d'individus les condicions d'inferioritat dels quals són especialment acusades respecte de les possibilitats que el sistema escolar general ofereix.”

La realitat ens demostra que hi ha unes xacres de marginació en la societat que es projecten en el sistema educatiu.

No pot arribar-se a solucions educatives sense una anàlisi prèvia de les causes que impedeixen que els ciutadans exerceixin amb plenitud llurs drets formals.

Per això cal partir d'una anàlisi del complex món de la marginació dins del context de la societat.

Aquesta anàlisi queda reflexada en les següents ponències (Les ponències i comunicacions del Congrés estan editades per la Diputació de Barcelona).

“MARGINACIÓ SOCIAL I EDUCACIÓ.”

“ESCOLA I MARGINACIÓ.”

“ASPECTES SOBRE SOCIOLOGIA DE L'EDUCACIÓ A CANARIES.”

“ELS BARRIS PERIFÈRICS ZONA D'ALERTA ESCOLAR.”

“ESCOLARITZACIÓ DELS NENS GITANOS.”

Totes ens ofereixen una sèrie d'indicadors quantitius i qualitius de gran interès per a una anàlisi prèvia del problema.

## L'EDUCACIÓ COMPENSATÒRIA

Com a marc de referència teòric, assenyalarem les següents ponències:

### "EDUCACIÓ COMPENSATÒRIA"

Creiem que és important marcar uns objectius i una línia d'acció educativa.

### Objectius

Com a objectiu global podem apuntar: formar persones amb capacitat d'anàlisi crítica, responsables, amb esperit solidari, que puguin viure una infància i joventut alegre i feliç, i que en la seva resposta transformadora de la realitat, en qualsevol moment, vagin creant el seu futur en solidaritat amb les altres persones.

Respecte d'això, considerem interessant la relació d'objectius recollits en la ponència:

### "EDUCAR EN EL LLEURE"

### Línies d'acció educativa

Creiem que aquest tipus d'educació implica una metodologia pròpia i uns canvis estructurals. Citem les ponències sobre el tema:

"EDUCACIÓ COMPENSATÒRIA" (En l'apartat: "Característiques específiques d'una acció educadora compensatòria").

"EDUCAR EN EL LLEURE" (En l'apartat: "Línia pedagògica").

### Accions concretes

S'han marcat accions als següents nivells:

- Nivell general.
- Nivell Administració.
- Nivell Escola.
- Nivell equips.
- Nivell de marginació.

Aquestes propostes d'accions concretes es desenvolupen a continuació i queden recollides com a conclusions del Grup de Treball D'EDUCACIÓ COMPENSATÒRIA.

## PROPOSTES D'ACCIÓ

### A nivell general

- L'Educació Compensatòria no ha de ser institucionalitzada com a tal dins l'actual sistema educatiu, donat que la solució al problema que fa necessari en l'actualitat aquest tipus d'educació, ha de passar per una reforma del propi sistema educatiu i de les estructures socio-econòmiques que generen aquests tipus de situacions.
- L'Estat ha de considerar i respectar les realitats i diferències ètniques i socio-culturals dins l'escolarització obligatòria a la vegada que ha de regularitzar i normalitzar les situacions de no escolarització o escolarització anòmala que es donen en l'actualitat a l'EGB i Pre-escolar.

- Cal entendre l'Educació Compensatòria com una acció global, que reculli els aspectes socio-econòmics donat que la descompensació no és només educativa.
- Exigim la implicació de totes les institucions administratives (M.E.C., governs autònoms, ajuntaments, etc.) a través d'aportacions econòmiques, assessorament, etc., en la solució prioritària de les necessitats dels sectors marginats de la seva comunitat. Es necessària una acció coordinada i globalitzada en el treball d'Educació Compensatòria amb altres programes: municipals, socio-culturals, sanitaris, d'acció social... per tal de crear una xarxa d'infraestructura que faciliti el treball amb els alumnes a qui va dirigida i les possibles sortides per no multiplicar accions paral·leles, sinó possibilitar una acció global des de diferents àrees coordinades en una determinada zona.
- Defensar els projectes educatius que proposin metodologies alternatives; és imprescindible que els M.R.P. existents en la zona on vagin a aplicar-se projectes d'Educació Compensatòria, siguin participants, juntament amb altres sectors implicats, en l'elaboració dels esmentats projectes i en les decisions sobre la seva execució.
- És necessari que tot programa d'Educació Compensatòria parteixi d'un projecte prèviament elaborat des de i per a una zona, barri, poble, o àmbit geogràfic específic i sigui desenvolupat per tots aquells que hi estiguin implicats.
- Cal tenir accés a totes les dades necessàries i indicadors fiables per tal de poder elaborar projectes d'Educació Compensatòria.

#### **A nivell d'Administració**

- Augment dels pressupostos per a Educació Compensatòria adaptant-los a les necessitats de cada Comunitat Autònoma.
- Degut als problemes que ha generat l'actual conveni M.E.C.-(I.N.E.M.) proposem que en el futur es faci la selecció del personal, garantint dos aspectes com a mínim:
  - a) Respecte a les propostes d'equips professionals, allà on siguin presentades dins del projecte.
  - b) Garantia de la continuïtat dels equips que amb posterioritat a la valoració per la comissió de seguiment, demostrin la seva eficàcia pràctica.
- Proveir les places dels programes d'Educació Compensatòria, no per mèrits o concursos de trasllats, sinó pervi estudi de projectes concrets presentats per equips des de i per a zones determinades.
- Agilitzar la burocràcia de manera que possibiliti l'engegada sense impediments, dels programes d'Educació Compensatòria.
- Que la Direcció General de Promoció Educativa garanteixi l'intercanvi de material (programacions, models d'avaluació, experiència...) entre les diferents Comunitats Autònomes. Demacem també a l'Administració una trobada d'uns quants dies de durada, a nivell estatal, de representatns-membres d'equips d'Educació Compensatòria abans de finalitzar el curs 1983-84.

#### **A nivell d'Escola**

- Superar la divisió conceptual entre activitats extraescolars i paraescolars. Aquests tipus d'activitats són plenament educatives i han de formar part de l'activitat escolar tot fomentant el seu desenvolupament amb la col.laboració de pares, monitors especialitzats, grups específics d'animació socio-cultural, educació en el lleure, etc.
- Afavorir i donar suport econòmic a les Escoles Bressol en les zones d'acció educativa preferent, com a mitjà indispensable de compensar les diferències culturals del medi.
- Dur a terme una acció preventiva en l'escola, dotant de professors de suport tots els

Cicles a fi i efecte de prevenir la marginació i la inadaptació escolar, i canviant l'actual sistema de concessió de cursos als professors de Pre-escolar i Cicle Inicial, tenint en compte que el dret a una educació de qualitat dels més desfavorits, està per sobre d'alguns dels "tradicionals drets" dels funcionaris com el de l'antiguitat en el centre, el número de Registre Personal, etc., per l'elecció de Cicle i Curs.

- Amb l'objecte de limitar la problemàtica que genera la necessitat de l'Educació Compensatòria proposem: la no-massificació en les aules, l'alternativa al sistema d'avaluació actual i la creació de grups flexibles d'alumnes.
- La dotació per aula d'Educació Compensatòria ha de ser superior a la de la resta de Centres d'EGB.

Els aspectes aquí esmentats són només mesures específiques per a una millor Educació Compensatòria. Malgrat que van en una direcció de Renovació Pedagògica no suposen, en elles mateixes, la renovació de l'Escola.

Aquesta segueix pendent.

### A nivell d'equips

- Creació d'equips homogenis, en base a projectes educatius previs.
- Barems clars i diferents als vigents. Ha de prevaldre l'experiència i el treball previ en aquesta realitat i no la possessió de títols o el fet d'estar en atur.
- Els equips no han de ser seleccionats per la Inspecció, sinó per una comissió plural que a la vegada farà el seguiment del desenvolupament del projecte. En aquelles zones on no sorgeixin projectes en aquest camp, l'Administració ha de procurar possibilitar-ne.
- Garantia d'autonomia del treball dels equips en el desenvolupament dels projectes.
- Garantia de la continuïtat, durant el temps de desenvolupament del projecte, dels equips de treball, inclús dels membres contractats per l'I.N.E.M.
- Tot reconeixent la capacitat professional dels que emprenen el treball de desenvolupament d'un projecte concret, les característiques específiques de l'Educació Compensatòria demanen una atenció especial a la formació permanent de manera que:
  - Es faci en funció de les necessitats reals de la zona on treballa l'equip;
  - S'inscrigui en el propi procés de treball.

### A nivell de sectors marginats

La marginació d'ètnies i grups socials és un fet innegable. Davant aquesta realitat i de cara a la població escolar d'EGB proposem com a alternativa:

- Emmarcar els centres de Pre-escolar i EGB en CENTRES COMUNITARIS en el mateix barri on s'ofereixin:
  - a) Serveis d'Informació i Assessorament sobre recursos existents per atendre diverses situacions o amb finalitats culturals en les àrees de: Serveis Socials, Educació, Cultura Popular, Sanitat, Serveis per a la Joventut, Habitatge, Consum... impulsats per Escoles de Pares, Associacions de Veïns, Universitats Populars, etc., amb qui col·laboraran equips multiprofessionals permanents.
  - b) Promoció i organització de tallers i cooperatives tendents a suprimir la medietat i pal·liar la problemàtica de l'atur, dins dels principis de dignitat i justícia.
  - c) Promoció i organització de tallers que orientin l'alumne inadaptat cap al Centre Cultural (Escola o altre) i que puguin servir també al baix nivell d'ocupació.

- d) Promoció de Menjadors Escolars o Socials.
  - e) Promoció de serveis a domicili per ajudar les famílies desunides i/o econòmicament dèbils.
  - f) Organitzar i mantenir Escoles d'Estiu per a adolescents i joves.
  - g) La promoció i organització d'Equips d'Animació Socio-cultural que incideixin en l'Escola i en el barri.
  - h) Centres educatius (Escoles i altres) de disseny modern i dotats adequadament d'instal·lacions i mitjans.
  - i) Dotar els centres amb plantilles estables de mestres voluntaris amb compromís de treball, d'acord a un pla experimental amb resultats comprovables i pedagògicament avançats i on hi estiguin involucrats tant la comunitat educativa com les autoritats i les institucions educatives i amb **compromís de treball**.
- Els indicadors de conducta recollits en barris de marginació, malgrat ser fàcilment extrapolables a la resta de l'Escola com a sistema, s'aguditzen en els barris perifèrics i per tant cal atendre'ls en l'Educació Compensatòria com a ZONES D'ALERTA ESCOLAR.
  - El poble gitano té una cultura pròpia i diferenciada que cal tenir en compte, respectar-la i acceptar-la en els projectes educatius dirigits a nens o barris gitanos. Aquests projectes han de pretendre educar per a la convivència i no per l'assimilació dels gitanos a la cultura paia.
  - Les Escoles de Concentració, Escoles pont i Aules d'adaptació de gitanos i nens inadaptats, no tenen sentit si no s'emmarquen dins d'un projecte global que tendeixi a fer-les desaparèixer per garantir que els nens que s'hi iniciïn seran ben acollits i escolaritzats en **igualtat de condicions**.
- Com a acció molt concreta proposem la introducció en els programes educatius d'unitats didàctiques que facin referència a la història i actualitat del poble gitano (costums, mentalitat, treball, valors...) amb un doble objectiu:
- a) Consolidar la cultura pròpia del poble gitano.
  - b) Afavorir el coneixement als altres, del poble i la cultura gitanos, com un més, de la col·lectivitat.

## ESCOLA RURAL

### PROBLEMÀTICA ACTUAL

#### Aspectes socio-econòmics

Amb diverses variants a cada comunitat autònoma, hom constata un cop més:

- El deixament en què es troben sumides les zones rurals amb reforma agrària total, pendent a regions com Extremadura, Andalusia, etc. i la manca de planificació adient a cada comunitat autònoma i les seves comarques amb nous models de desenvolupament rural.
- L'envelliment de la població, produït per la forta emigració, frenada conjunturalment, degut a la crisi econòmica i a l'atur.
- Manca d'equipaments i de serveis Públics fonamentals com: sanitat, comunicacions, etc.
- Permanència d'una mentalitat conservadora que dificulta la renovació pedagògica.
- Pèrdua d'identitat cultural per la imposició, a través de diversos mitjans, de models urbans i consumistes que han destruït en part les formes de vida pròpies, sumint la població rural en una misèria cultural discriminatòria.

## Aspectes pedagògics

### a) Professorat.

Existeixen una sèrie de problemes tals com:

- Una formació uniformitzada i deficient, amb una manca total de preparació en tècniques d'investigació del medi.
- Una mobilitat i provisionalitat constants que provoquen desconnexió amb el medi i canvis continus de mètodes educatius, generant en el nen una desorientació i inadaptació permanents.
- Existència d'un concurs rígid de trasllats que impossibilita, entre altres coses, la creació de grups de treball estables que voluntàriament i col·lectiva manifestin el seu desig d'atendre una comarca o zona de forma conjunta.
- Moltes escoles són ateses per mestres que no coneixen i no se senten identificats ni amb el medi, ni amb la cultura, ni amb la llengua de la comunitat on exerciran.
- Aïllament i dificultat de contacte amb altres ensenyants i de perfeccionament continuat; això genera un empobriment cultural del professorat rural.
- Acumulació de càrrecs i funcions burocràtiques.
- Impossibilitat del mestre per atendre adequadament l'excés de nombre d'alumnes.

### b) Continguts.

Existeix una desadaptació total de continguts i una imposició de models urbans, absolutament alienadors per a l'escola rural.

### c) Equipament educatiu.

En general els edificis són deficientes i antics, o nous construïts amb models arquitectònics idèntics en tot l'Estat, en un lamentable estat de conservació i manteniment; mancats en gran nombre de casos de patis, serveis, laboratoris, etc.

Hi ha una evident carència de dotacions per a les escoles i quan n'hi ha, són inadequades i sense funcionalitat per a la Escola Rural, com a conseqüència d'una absència de planificació de les necessitats d'equipament en aquest tipus de centres.

Considerant la misèria cultural del medi rural i la funció que l'escola hauria de desenvolupar, són necessàries dotacions i equipaments més amplis que supleixin les deficiències del medi.

## Aspectes legals i relacions amb l'administració

L'Escola Rural no té identitat jurídica pròpia ni legislació específica ja des de l'entrada en vigor de la Lei d'Educació, que ni l'Estatut de Centres ni la LODE han corregit, perquè ni tan sols reconeixen el fet diferencial de l'E.R. Creiem que cada comunitat local té dret a la seva pròpia escola amb entitat legal, dimensions i característiques que requereixi aquesta comunitat.

### Relacions amb l'Administració Central

En aquestes relacions s'observa una manca de suport i rebuig, de vegades, de projectes de reforma pedagògica.

Rigidesa administrativa a l'hora de fer les adaptacions necessàries per portar a terme nous projectes i experiències.

Les propostes de Renovació Pedagògica per part de l'Administració són unidireccionals, sense participació dels mestres en les reformes plantejades, tot constatant casos d'apropiació indeguda de projectes i treballs, que són realitzats per grups de professors.

## **Relacions amb l'Administració Autònoma**

En les Comunitats Autònomes amb competències educatives s'aprecien certes millores parcials i una tendència a afavorir la permanència de les escoles en pobles; però igualment amb l'absència total d'una política educativa rural específica.

## **Relacions amb l'Administració Local**

La legislació vigent es obsoleta, amb baixíssim pressupost dedicat a l'educació i sense competències actualitzades.

En la realitat hom constata que les actuacions de l'Ajuntament depenen més de la seva voluntat política concreta que d'una ordenació jurídica que l'obligui.

## **ALTERNATIVES**

### **Aspectes socio-econòmics**

Som conscients que de res no ens serviria un sistema educatiu ideal si no es correspongués i coordinés amb els aspectes econòmic, social, polític, etc. que defineixen el desenvolupament global d'un país.

L'educació no és més que un element, però necessari i imprescindible, dels molts que determinen la transformació social i el desenvolupament socio-econòmic d'un poble. Considerem ineludible que la política educativa rural i la seva conseqüent planificació quedin integrades en el projecte de país en les seves diverses dimensions.

Es necessari un nou model de desenvolupament que consideri seriosament el paper del camp, que respecti una ordenació de l'espai rural adequat al medi (que en algunes comunitats passa per la reforma agrària), que conservi i potencii l'equilibri ecològic, sota control i gestió de la població rural amb estructures descentralitzades que permetin diverses modalitats de progrés rural en funció de les situacions pròpies de cada comarca.

### **Aspectes pedagògics**

#### **a) Professorat**

Es necessària una formació activa específica del professorat, formació que haurà de fer-se en el medi i sense contrapartides de places o altres incentius.

Han de ser atesos l'educador o equip que manifestin el seu interès per anar o romandre en una zona rural presentant el seu programa pedagògic, en lloc de concedir les places per concurs de trasllats. Cal donar possibilitat d'estabilitat als mestres interins o provisionals interessats en portar a terme experiències educatives conjuntes.

Es necessari el coneixement de la llengua pròpia de la comunitat on s'exerceixi, i per això cal establir el reciclatge del professorat, de tal forma que s'aconsegueixi el coneixement i integració en el medi.

En la relació alumne-professor no hauria de ser aplicat el ratio 1-40 vigent actualment, sinó que han d'aplicar-se nous mòduls, tenint en compte el nombre de nivells existents a cada centre.

#### **b) Continguts**

Es fa necessària la ruptura amb els actuals programes renovats i la confecció d'altres d'alternatius, a partir de les zones o comarques, pels equips de treball.

La transmissió de continguts no ha de ser el centre de la tasca escolar, sinó que ho ha de ser el desenvolupament d'unes capacitats que elevin els alumnes al coneixement i anàlisi de la realitat per tal que siguin individus creatius, crítics i capaços de conèixer-la i incidir en la seva transformació.

### c) Equipament educatiu

Urgeixen uns plans de remodelació d'escoles rurals, tenint en compte l'arquitectura de la zona on són enclavades.

La carència de medis a l'E.R. intenta paliar-se ara amb la creació de centres de recursos. En relació a aquests considerem que n'hi ha d'haver un per cada zona natural i ha de ser gestionat per la comunitat educativa: mestres, pares, etc., sense que això supleixi la necessitat de dotar les escoles d'un material mínim que ara no posseeixen.

### d) Organització

Les concentracions escolars suposen un desarrelament del medi, i un despreci de les formes de vida rural i van en contra el dret que té tot nen a rebre una educació inserida en el medi on es desenvolupa i viu.

Per això manifestem un NO terminant a les concentracions i escoles-llar.

## MESURES URGENTS A ADOPTAR PER L'ADMINISTRACIÓ

1. En el marc d'una modificació progressista de la LODE s'ha d'incloure, entre altres, una referència explícita a la regulació de les E.R., essent necessari urgentment dotar-les d'entitat jurídica pròpia.
2. Transferència de competències en matèria d'educació a les Comunitats Autònomes que encara no en tenen.
3. Pla integral de desconcentració acompanyat dels recursos pressupostaris que calgui per tal d'assegurar un ensenyament de qualitat.
4. El servei d'Inspecció ha de canviar o bé desaparèixer. Tal i com actualment és concebuda la seva missió, aquesta resulta supèrflua i entorpidora de la renovació de l'escola.
5. Donat que la tendència actual del medi rural s'encamina a una tasca conjunta de les escoles de la mateixa zona, l'administració ha d'establir els mecanismes legals d'accés de manera que permetin la continuïtat dels mestres en els seus llocs de treball i la posta en funcionament de grups estables que voluntàriament i col·lectiva, prèvia la presentació d'un pla, manifestin el seu desig d'atendre una zona o comarca de forma conjunta.
6. S'han de cobrir suficientment, amb professors de suport, les necessitats d'una zona o comarca, arbitrants les mesures oportunes per tal que les substitucions se facin de forma automàtica, i no quedin els nens sense escola.
7. És imprescindible l'atenció i reparació immediata dels edificis escolars.
8. Ha d'augmentar la quantitat de les assignacions econòmiques per a despeses de funcionament.
9. La planificació educativa per al medi rural ha de tenir en compte la construcció de xarxes educatives completes que contemplin tots els nivells educatius: pre-escolar, E.G.B., Ensenyament mitjà, etc.
10. És imprescindible que el mestre o mestres que estiguin en una determinada zona o comunitat coneguin el medi on són i on està situada l'escola, i especialment l'idioma propi de la comunitat.
11. Les dificultats i diferències que comporten les E.E.R.R. i el seu medi exigeixen que el professorat tingui una preparació específica tant en els aspectes pedagògic-didàctics com en els socio-culturals. Cal que les pràctiques escolars es facin també en les Escoles Rurals.

## EDUCACIÓ ESPECIAL I INTEGRACIÓ

Seguint el guió presentat a estudi sobre educació especial, el grup coincideix en la idea que l'educació no és un tema a dividir i per tant l'apartat d'educació especial no pot contemplar-se fora del context general del fenomen educatiu.

El primer objectiu de l'educació és formar persones que sàpiguen conviure i acceptar les diferències individuals.

Entenem que tots els nens han d'estar junts per raó d'edat i veïnat en el lloc natural, fins ara l'escola del seu barri. Aquesta posició ens porta directament al replantejament del sentit dels grups homogenis per raó de les capacitats intel·lectuals, físiques, etc. i també a posar en quèstió l'educació especial tal i com s'ha anat desenvolupant fins ara.

El projecte d'integració dels nens amb deficiències és contrari al que és anomenat educació especial.

La tasca d'integració no és només competència de l'escola, sinó de tota la societat que, com a tal, s'ho ha de plantejar.

## CANVIS NECESSARIS EN LA INSTITUCIÓ ESCOLAR

La integració en l'àmbit escolar ha de comportar una renovació en profunditat de tota l'estructura de les relacions escolars.

Les aules d'educació especial aconsegueixen actualment una funció que haurien d'assumir les aules ordinàries.

L'escola genera fracàs, i és assumir aquest fracàs i dels nens que el pateixen el primer pas a fer en el camí de la integració.

Es imprescindible tenir:

- Professors de suport amb la preparació adequada.
- Estabilitat en la plantilla del professorat que possibiliti dur a terme projectes educatius integradors.
- Un projecte educatiu basat en la heterogeneïtat dels alumnes de l'aula, que contempli:
  - Un ensenyament individualitzat, una metodologia activa, partint de les propostes del grup-classe i assumida per tots.

Aquest projecte educatiu ha de contemplar l'originalitat del nen, el fet de ser diferent. Es concreta en una escola oberta als diferents missatges que els nens aportin tant verbals com gestuals, plàstics, corporals...

### Aules d'educació especial

Actualment hi ha gran nombre d'aules especials, amb la modalitat de temps complet. Aquestes aules, pel seu caràcter marginador social i pedagògic, han de ser suprimides immediatament.

Una altra modalitat d'escolarització que trobem, és la de temps parcial, que considerem com una solució intermèdia, no integradora.

Sobre aquest tema de l'aula d'educació especial es plantegen dues sortides:

- A. Votada majoritàriament, opta per tal que vagi desapareixent progressivament l'aula especial tal i com és actualment.
- B. L'altra opció considera que l'aula ha de desaparèixer ja ara, per les mateixes raons que s'han exposat per l'aula tancada, i per no deixar l'acció integradora a voluntarismes.

On l'aula d'E.E., no hi sigui, cal proporcionar el professor de suport, sense crear aula.

El professor de suport passarà a compartir l'activitat del professor ordinari participant en les programacions, contacte amb els pares, seguiment...

### **Centres específics d'educació especial**

La idea de centre específic d'educació especial és totalment contradictòria amb allò que hem exposat anteriorment.

La situació dels nens que assiteixen a aquests centres és encara més greu que la dels nens d'educació especial en centres ordinaris, donat que la marginació i el desarrelament són més grans.

Entenem aquests centres solament per a l'atenció d'individus que requereixin una ajuda assistencial, apuntant la necessitat que siguin annexos a centres ordinaris i reuneixin unes condicions arquitectòniques que permetin el desenvolupament de forma agradable.

Per tot el que s'ha dit, exigim la paralització dels programes de construcció de centres d'educació especial i que els fons destinat a aquest fi reverteixin en recursos necessaris per la integració.

Proposem l'opció de reconvertir els centres existents en centres útils per a la comunitat educativa: centres de recursos, de diagnòstic, tallers d'F.P. ...

Exigim de l'Administració la mateixa política educativa d'integració en els centres privats, per tal d'evitar la utilització dels deficients com a mitjà lucratiu.

De la mateixa manera reivindicuem l'acompliment del Pla de Prevenció de la Subnormalitat.

### **Serveis de suport a l'escola**

Respecte als serveis de suport a l'escola: equips multiprofessionals del INNE (a Catalunya, Equips d'Assessorament Psicopedagògic) Serveis Psicopedagògics Municipals, Serveis d'Orientació Escolar i Vocacional, etc., el primer que es fa evident és la necessitat de planificar tant l'assignació de zones com la unificació de projectes.

No podem continuar amb aquest panorama de desconcert donat que en ocasions, arriba a donar-se el cas de dos equips treballant en la mateixa zona i amb criteris diferents. Creiem, per tant, que ha d'existir una xarxa única d'aquests serveis de suport. Caldria també un enfoc, interministerial —salut, treball, educació— que faciliti la intervenció global en cada cas, impedit una multiplicació de l'atenció que en molts casos arriba a fer-se inoperant.

La coordinació, o en tot cas la integració dels diferents equips, sigui quina sigui la seva dependència administrativa, haurà de fer-se sense rebassar l'àmbit municipal o comarcal. La Llei de Bases de Règim Local ha de donar competències al Municipi en aquest sentit.

Els M.R.P. considerem que el treball dels serveis de suport a l'escola han de tenir caràcter preventiu i comunitari:

- a) en el medi escolar;
- b) en el medi familiar;
- c) en el medi social.

Per tot l'esmentat considerem que:

- Aquests equips han de ser interdisciplinaris (psicòlegs, pedagogs, assistents socials, i mestres), cosa que farà possible que l'escola dongui resposta a les necessitats educatives de tots els alumnes, siguin quines siguin les característiques individuals.

- El poder que actualment té la Inspecció Tècnica d'E.G.B. sobre aquests equips és excessiu.
- Els equips de suport a l'escola han de col·laborar i coordinar-se amb tots els sectors, grups i institucions que de forma directa o indirecta tinguin relació amb l'educació i concretament amb la població infantil (centres de salut, serveis socials, grups culturals, centres assistencials, etc.).
- Entenem que aquests equips han de ser un element més de dinamització en la Renovació Pedagògica i des d'aquest punt de vista hauran de coordinar-se amb els Moviments de Renovació Pedagògica existents en la seva demarcació territorial.

## LEGISLACIÓ

Els M.R.P. exigim que la Llei d'Integració social de Minusvàlids es compleixi en els terminis previstos.

Analitzant breument les dues Ordres Ministerials que regulen l'Educació Especial a Pre-escolar, a l'E.G.B. (14 de juny del 1983) i a Formació Professional (18 d'octubre del 1983) desenvolupant el Reial-Decret 2639/1982 del 15 d'octubre, trobem en ella textos negatius i positius a tenir en compte.

### Aspectes negatius

L'ambigüitat a què pot donar peu la seva interpretació segons la mentalitat més o menys integradora de qui la llegeixi, farà triar un model o altre d'integració.

- El professor de suport no es planteja com una ajuda a la institució escolar, ni es contempla la possibilitat de treball dins l'aula escolar.
- Sembla entendre's que es crearan grups de suport de professors. Això ens sembla greu, donat que pot ser un equip més a afegir als ja existents.
- Tampoc no es contemplen solucions per a l'Escola Rural.
- El paper que es dona a la Inspecció en el Reial-Decret del 16 d'octubre del 1982 ens sembla excessiu. Creiem que ha de tenir la seva paraula, però no l'última en tots els aspectes d'atenció als nens amb dificultats.

### Aspectes positius

Per primera vegada es defineix la relació màxima professor/alumne com de 1/25 quan hi hagi integració completa i/o combinada i que el nombre d'alumnes disminuïts integrats no sigui superior a 3.

Disposa la integració completa a Pre-escolar.

Contempla la figura del professor de suport.

Ofereix la possibilitat de continuar l'escolarització a la Formació Professional fins als 21 anys.

## L'EDUCACIÓ DELS ADULTS

### INTRODUCCIÓ

El grup de treball d'educació d'adults, en l'elaboració de conclusions s'ha centrat, previ anàlisi de les experiències particulars dels seus membres i la situació general de l'educació

d'adults, en una proposta mínima però fonamental que serveixi de referència per a una futura llei de bases d'educació d'adults. Justifiquem la nostra postura atenent-nos a una concepció de l'educació d'adults oberta a la participació i al respecte a les necessitats i a la identitat de les persones i grups.

Les alternatives específiques de com podria ser, són més que diverses; i qualsevol intent de delimitar un tipus de centre, una metodologia i un mestre limiten les possibilitats dels grups.

La nostra proposta és, per tant, coherent amb l'esperit que ha de menar qualsevol plantejament i planejament de l'educació d'adults.

## CONCLUSIONS

### A) Constatem:

Que l'educació d'adults a Espanya, tot i que a les seves formulacions s'hagi acollit al llenguatge dels organismes internacionals, en la seva pràctica no ha creat els mitjans necessaris per a la seva consecució, perquè:

- No ha desenvolupat les lleis que permetin un marc jurídic clar i flexible.
- No ha partit de la situació real dels interessats.
- No ha tingut ni unitat ni contingut.
- No ha preparat els professionals implicats.

Aquesta situació no sols no ha sigut un avenç, sinó que ha afavorit un retrocés.

### B) Estimem:

Que l'educació d'adults emmarcada en l'àmbit de l'educació permanent i del desenvolupament comunitari, amb caràcter integrador i alliberador, té una importància decisiva en la formació personal i en l'avenç cultural, socio-econòmic i democràtic dels pobles.

El bagatge d'experiències, positives i negatives, en els darrers trenta anys, ens porta a proposar la urgent promulgació d'una llei de bases que estableixi des d'ara el marc general on es desenvolupi.

Aquesta llei de bases ha de concordar amb les grans línies dels organismes internacionals (Unesco, Consell d'Europa, etc.) i amb un nou projecte global d'integració en la societat que ha de ser elaborat tenint en compte les experiències dels MRP i les diferents situacions personals i grupals dels adults i propugnar una educació interdisciplinària, globalitzada, oberta, formal i no formal, participativa i flexible.

### S'hauria de tenir en compte:

- Les diverses situacions en què l'adult ha de respondre com a: pare, consumidor, usuari dels mass-media, treballador i ciutadà.
- La població més necessitada: joves, dones, vells, zones rurals i suburbials, gitanos, etc.

### Els recursos personals:

L'educador d'adults, amb un nou perfil, ha de detectar les necessitats formatives de la comunitat i promoure que tant els serveis públics com els moviments associatius tendeixin a aconseguir els fins de l'educació permanent. Per tant, l'educació d'adults no és només feina dels professionals de l'educació sinó que podem ser també educadors d'altres membres de la comunitat, per la seva situació o experiència.

### Els recursos materials:

La financiació ha de ser pública. Es necessita una infraestructura que permeti articular els recursos provinents de les institucions específicament educatives amb d'altres de la comunitat (sanitàries, culturals, laborals, ...).

## **MARC INSTITUCIONAL**

### **Ha de tenir en compte:**

Una legislació clara.

Planificació autonòmica segons un mapa de prioritats.

Unitats comarcals i locals que atenguin puntualment les seves necessitats.

- Es necessària la creació d'una xarxa de centres i serveis amb capacitat de gestió, així com programes especials, fomentant la coordinació entre ells i la publicació de les experiències existents.
- Es necessari, des de les institucions, engegar una àmplia campanya en els mitjans de comunicació per a motivar la població vers la seva educació permanent.

## **FORMACIÓ**

### **En aquest apartat és necessari:**

- Crear una especialització del professorat de l'educació d'adults.
- Incloure l'educació d'adults en els plans de formació d'escoles normals i universitats.
- Dur a terme un constant reciclatge i posta al dia del professorat.
- Promoure la investigació en aquest camp.
- Crear seminaris permanents en els que participin tots els implicats en l'educació d'adults.

Contemplem la figura del professor d'adults, en tot cas, com a coordinador que és capaç d'estructurar l'educació d'adults en el sentit abans esmentat.

## **EDUCACIÓ D'ADULTS I MRP**

Fem una crida a tots els MRP per tal que prenguin consciència i es sensibilitzin davant la importància que ha de tenir l'educació d'adults, i potencïin la creació de grups de treball al seu si.





## **2. FORMACIO DEL PROFESSORAT**



## ACORDS

Aquesta Comissió sosté:

- 1r: QUE LA FORMACIÓ DEL PROFESSORAT ÉS UN PROCÉS QUE INCLOU LA FORMACIÓ INICIAL I LA FORMACIÓ PERMANENT. DES D'AQUESTA PERSPECTIVA LA FORMACIÓ DEL PROFESSORAT ES UN FENÒMEN ÚNIC EN QUE LA FORMACIÓ INICIAL EXIGEIX MAJOR SISTEMATITZACIÓ I, PER TANT INSTITUCIONALITZACIÓ, MENTRE QUE LA FORMACIÓ PERMANENT TINDRÀ DIVERSES OPCIONS EN LA REALITZACIÓ (M.R.P. / GRUPS DE TREBALL / CENTRES DE FORMACIÓ DEL PROFESSORAT).
- 2n: QUE LA SUPERACIÓ I MILLORA DE LA QUALITAT DE L'ENSENYAMENT PASSA PER UNA POLÍTICA D'ATENCIÓ PRIORITÀRIA QUE HA DE DESENVOLUPAR L'ADMINISTRACIÓ, DEIXANT CONSTÀNCIA, A MÉS, QUE LA DEFICIENT FORMACIÓ DEL PROFESSORAT RESPON, PRIORITARIAMENT, A UNA POLÍTICA EDUCATIVA CONCRETA.

## RESPECTE LA FORMACIÓ INICIAL, CONCLOU:

La formació del mestre ha de respondre a les funcions que s'espera que exerceixi:

- Potenciar el desenvolupament integral de l'alumne.
- Fer-se càrrec d'una classe amb la preparació adequada.
- Formar part d'un equip de treball.
- Participar críticament i constructiva dins del sistema educatiu.

Per desenvolupar aquestes funcions la Formació Permanent del professorat ha de ser contemplada en dos camps:

- a) Preparació acadèmica.
- b) Preparació professional, que tindrà un pes fonamental dins tot el procés de formació.

La preparació acadèmica serà a nivell universitari, i en cap cas una repetició de nivell secundari. En la concreció d'aquest punt destaquem dues possibilitats:

- 1.<sup>a</sup> Donar una preparació determinada, en una o més disciplines al més alt nivell i en Facultats, donat que aquesta preparació desenvolupa la capacitat de pensar de la manera més abstracta i racional possible, amb el rigor metodològic i la capacitat de crítica i diàleg necessaris. Per tant, aquesta especialització ha de tenir un caràcter metodològic.
- 2.<sup>a</sup> Que la preparació acadèmica sigui més àmplia i no estigui vinculada a les Facultats de la Universitat, sinó que es doni en centres independents. Si no és, així, pot ser que l'excessiva especialització privi d'una visió i un saber fer globalitzador.

Concretant: aquesta formació acadèmica haurà de desenvolupar en el futur docent, la capacitat d'aprendre a organitzar-se l'aprenentatge.

La Formació Professional inclou:

- a) Formulació teòrica.
- b) Realització pràctica.
- c) Desenvolupament de capacitats i ètica professional.

Tot això ha de ser plantejat de forma inseparable.

Considerem necessari:

- Una teoria que orienti la posterior pràctica docent.
- Una pràctica docent que contempli la realitat sobre la qual s'aplica i que sigui sostinguda i orientada pel professor-tutor i el professor del Centre de Formació corresponent.
- Seminari de reflexió sobre la problemàtica sorgida de la pràctica sense comprensió conceptual.

Hi ha capacitats personals que ens semblen necessàries per la nostra professió com a docents:

- Tenir certa capacitat d'autoacceptació, per no projectar en els alumnes tensions internes i frustracions.
- Tenir una certa capacitat d'empatia per establir comunicació amb l'alumne, l'equip de treball i els pares.
- Tenir certa capacitat d'autonomia. La coherència personal és important en la relació professor-alumne.
- Assumir, com qualsevol altre professional, la responsabilitat dels resultats de la seva acció i acomplir l'obligació de aconseguir una instrucció i educació mínima per a tots els alumnes i màxima per a cada individu.
- Corresponsabilitzar-se del correcte funcionament del centre escolar al qual pertany i tenir clar el compromís social a través de la participació en el sistema educatiu.

## EN CONCLUSIÓ DEMANEM PROFESSORS I MESTRES:

- a) Intel·lectualment preparats, reflexius en el camp del coneixement.
- b) Formats professionalment en la pràctica escolar i la reflexió teòrica sobre ella mateixa.
- c) Conscients de les seves capacitats i limitacions i que puguin i vulguin controlar les seves actuacions.
- d) Responsables dels resultats de l'exercici de la seva funció.

Aquests plantejaments difícilment podran dur-se a terme sense que tot el sistema educatiu estigui al servei de la formació dels propis recursos humans.

## METODOLOGIA

Com a principi general de la metodologia a emprar en la formació del professorat, convé mantenir que ha de ser una metodologia similar a la que hom proposa per l'escola, és a dir, una metodologia activa, crítica, participativa, interdisciplinària, creadora i investigadora del medi.

En primer lloc perquè és la metodologia que dona suport al concepte que tenim d'aprenentatge i que potencia el desenvolupament de l'individu. I en segon lloc perquè ha de ser la metodologia que l'alumne empra quan compleixi el paper del professor. Està provat que en la pràctica professional hom tendeix a repetir la pròpia experiència com a alumne.

## PROPOSTA DE MODEL INSTITUCIONAL PER LA FORMACIÓ DEL PROFESSORAT

El model de proposem hauria de tenir aquestes línies generals:

- Centre únic que integri la formació inicial i permanent del professorat dels diversos nivells del sistema educatiu, cosa que no implica una formació uniforme, donada l'especificitat de cada cicle.
- Es tractaria d'agrupar i coordinar les diverses instàncies que actualment treballen en la formació del professorat, cercant el mínim de parcel·lació i el màxim de contacte.

## ALTRES CONSIDERACIONS

- Cal fer un replantejament de la formació inicial i permanent del professorat implicat en la formació de mestres, i també dels inspectors.
- Exigim que els M.R.P. participin en les decisions sobre la formació del professorat, així com en el seu desenvolupament i avaluació.
- Plantegem la necessitat urgent i prèvia a la transferència de competències a totes les comunitats autònomes, que es promulgui una Llei mínima que assegurï la materialització d'aquests plantejaments.

L'aplicació i concreció d'aquesta llei es farà segons les necessitats, possibilitats i especificitat de les diverses Comunitats i Nacionalitats de l'Estat.

## FORMACIÓ PERMANENT

### SITUACIÓ ACTUAL

Els M.R.P. han vist la necessitat d'emmarcar la Formació Permanent del Professorat en l'àmbit general de la Comunitat Educativa (mestres, pares, ajuntaments...) i que aquesta formació sigui paral·lela a la de la resta de la comunitat.

Hom constata que històricament els moviments de base han estat sensibles a la formació permanent per la necessitat de renovar l'escola a dos nivells.

- Per suplir les carències d'una formació inicial deficient.
- Com a necessitat d'intercanvi i reflexió sobre la pròpia pràctica.

Aquesta situació ha quedat reflexada en els següents aspectes:

- Voluntarisme per part de participants i organitzadors.
- Aconseguir una formació personal amb poca repercussió en la transformació de l'escola.
- Si bé hi ha hagut un augment quantitatiu de participants, aquests es repeteixen en moltes activitats, mentre hi ha un ampli sector al qual no s'arriba.

Paral·lelament des d'instàncies oficials s'ha propiciat un tipus d'actualització teòricista, tecnicista i destinada bàsicament a donar títols.

Al llarg de la trajectòria dels M.R.P. s'ha anat definint un model de formació permanent basat en la reflexió sobre la pròpia experiència i en l'intercanvi a partir dels grups de treball.

També es constata un procés de territorialització quant a l'aproximació de les activitats de la Formació Permanent a l'entorn escolar.

En el moment actual detectem una demanda de formació per part del professorat, amb el desig que parteixi de l'escola, de la pròpia pràctica, i reverteixi en ella per a transformar-la en el seu conjunt.

Cal diversificar les ofertes de formació.

En els últims anys s'observa una sensibilització per part de les diferents Administracions cap al tema de la formació permanent, que en alguns casos s'ha materialitzat en la finança-

ció o ajuda a les diferents iniciatives dels moviments, mentre que en altres continua posant inconvenients, i en alguns casos hi ha el desig d'acaparar-les.

Aquesta situació planteja un procés de definició dels M.R.P., del paper que els correspon, així com també a les diferents Administracions, en la Formació Permanent.

## OBJECTIUS DE LA FORMACIÓ PERMANENT: CRITERIS GENERALS

Els objectius de la Formació Permanent del Professorat han d'estar relacionats amb la concepció de l'Escola i del mestre.

La Formació del mestre ha de ser **dinamitzadora** de la Comunitat Educativa.

Ha de contemplar el pas de la **concepció** del mestre-ensenyant al mestre-educador.

La Formació Permanent ha d'oferir situacions educacionals que permetin conèixer i triar els materials informatius que possibilitin una formació creativa, crítica i científica.

### Objectius:

Contemplem tres nivells d'objectius:

#### A) De formació permanent o perfeccionament, que suposen:

- Estar al corrent de les innovacions que tenen lloc en Pedagogia, Didàctica, en continguts i en el canvi social.
- Reflexionar sobre la pròpia experiència a la llum de les noves aportacions.
- Intercanvi d'experiències en el **treball d'equip**.
- Accés a Centres d'Informació i recursos, a la cooperació i l'intercanvi entre els diferents grups.

#### B) De reciclatge o actualització bàsica.

Es tracta de reomplir llacunes de **formació** inicial degudes a que:

- Era una formació ideològicament **marcada**.
- Tenia una Metodologia antiga.
- La formació era científicament **pobra**, que ha desdibuixat el paper social del professor.

En aquest reciclatge hi té un paper important la col·laboració del professor en la formació de nous professors.

#### C) D'actitud de renovació pedagògica

Que es genera en l'intercanvi amb **els** altres, en l'avaluació i la crítica de la tasca educativa. La reflexió sobre la pràctica de **cada** mestre ha de ser el punt de partida de la Renovació.

## BASES METODOLOGIQUES DE LA FORMACIÓ PERMANENT

La metodologia que propugnem per l'escola ha de ser la que s'utilitza en la Formació Permanent.

- Partir de la pròpia pràctica com a font de renovació.
- Que es basi en el treball i la investigació personal i de grup.
- Que sigui dialèctica, dinàmica, d'interrelació.
- Que satisfagui aspiracions, en connexió amb els interessos reals.
- Que sigui interdisciplinària.
- Que no dongui prioritat al sistema en què un ensenya i els altres aprenen, sinó que sigui un procés en el qual s'aprèn ensenyant.

### **A qui correspon la Formació Permanent**

La planificació, gestió i avaluació de les necessitats d'actualització del professorat compet a la **COMUNITAT EDUCATIVA** en els diferents nivells, concretant-se en l'entorn proper on es genera aquesta necessitat: el Municipi en seria el nucli bàsic. (Els grans es dividiran en districtes i els més petits es mancomunaran.)

L'actualització és un dret i un deure de cada professor. Ha de ser gratuïta, y per al conjunt de la Comunitat Educativa.

La iniciativa d'aquesta actualització correspon prioritàriament als grups de base del professorat (M.R.P., i qualsevol altra forma d'agrupament).

L'Administració ha de fer un paper de suport i reconeixement d'aquests grups de base, respectant la seva autonomia. Això es concreta en:

- El finançament d'experiències i intercanvis.
- Creació de la infraestructura adequada a cada realitat (Centre de recursos tècnics i humans).
- Elaboració d'un marc jurídic. En aquest sentit l'Administració facilitarà les modificacions d'horaris, increments de plantilles, possibilitat de mantenir equips de treball.

L'Administració crearà la xarxa necessària per cobrir les llacunes que es produeixen allà on els grups de base no hi puguin arribar, pels motius que sigui, i possibilitarà la interrelació i coordinació entre formació inicial i permanent.

### **A qui va dirigida**

A la Comunitat Educativa

- Al conjunt del professorat, des d'Escoles Bressol fins a la Universitat, ambdues incloïes, considerant també als formadors de professors.
- A la Institució Escolar com a conjunt:
  - Claustre.
  - Pares.
  - P.N.D.
- A d'altres Organismes que haurien d'incidir en la realitat escolar:
  - Agències d'extensió agrària.
  - Centres de cultura.
  - Ajuntaments.
  - Altres.

### **COM S'INTEGRA LA FORMACIÓ PERMANENT EN LA SITUACIÓ LABORAL**

- En horari laboral.
- Reducció de l'horari lectiu.

- El reciclatge pagat per l'Administració.
- Actualització obligatòria de tot el professorat.
- Estudi i negociació dels terminis, metodologia i continguts.
- El propi lloc de treball és el primer que cal renovar i/o perfeccionar.
- Els formadors de professors han de ser mestres en actiu en l'escola de base.
- Reconeixement de la iniciativa dels grups de professors en la renovació i/o reciclatge.
- Els punts no han de ser el mecanisme emprat per valorar el rendiment personal del professor.
- Permetre l'absència del centre de treball controlada, justificada i en períodes determinats de temps per la renovació o reciclatge del professorat que ho requereixi (any sabàtic, congressos, etc.).
- Comprendre la possibilitat de formació d'equips pedagògics que puguin treballar en una escola segons l'experiència educativa concreta.

### COM ENLLACAR LA FORMACIÓ PERMANENT AMB LA FORMACIÓ INICIAL

- Entenem la Formació com un procés continu que comença en les Escoles de Formació del Professorat i es continua en l'activitat docent; que comprèn els professors de tots els nivells educatius, fins i tot els universitaris i formadors de professors.
- Les preocupacions de Formació Permanent han de ser part del currículum dels Centres de Formació Inicial de mestres.
- Els períodes de pràctiques han de contemplar criteris pedagògics que s'elaboraran i avaluaran dins la comunitat escolar concreta, per part dels tutors dels alumnes de pràctiques i els mateixos alumnes:
- Els mateixos mestres en actiu han de participar en la Formació inicial de nous mestres, ja sigui com a professors de l'Escola de Formació o bé com a tutors dels alumnes de pràctiques.
- La Formació Inicial de mestres pot servir, a través de l'elaboració de materials i preparació d'experiències concretes, per la Formació Permanent.
- L'alumne de pràctiques podrà, dins les seves possibilitats i tenint en compte el seu àmbit, escollir el tipus d'escola (rural, de barri, etc.) i àrees de treball concret.

### ALTRES CONCLUSIONS

- Denumciem que, oficialment, s'equipara especialització i titulació, quan el que realment importa és la capacitat professional, que s'aconsegueix amb l'actualització de finida anteriorment.
- Denunciem l'especialització vitalícia i, en conseqüència, el concurs de trasllats per especialitats.
- Ens oposem als incentius de puntuació per al concurs de trasllats per la realització de cursos, donat que considerem que la renovació cal avaluar-la amb la pràctica escolar.
- Denunciem els cursos de modalitat presencial en què l'únic objectiu és atorgar un diploma, que es considerarà com un mèrit, i en què l'única condició es la presència física i passiva durant determinat nombre d'hores.
- Racionalitzar l'accés a la funció docent.
- Demanem que les Conclusions d'aquest Congrés arribin a tots els estaments afectats.

**3. MOVIMENTS  
de RENOVACIO  
PEDAGOGICA**



## **ANTECEDENTS DELS M.R.P.: ANÀLISIS I VALORACIÓ DE LA SITUACIÓ ACTUAL**

Els M.R.P. van sorgir en un sistema educatiu que respon a una situació socio-política estàtica i mancada de llibertats. En aquest sentit podem dir que la situació socio-política existent, ha influït en l'evolució dels M.R.P. i definit una sèrie d'etapes generals en la seva història.

Una primera etapa clandestina, que malgrat finalitzar en l'època de descomposició d'un règim s'inicia molt abans (Rosa Sensat, M.C.E.P. ...). En aquella etapa, els M.R.P. desenvoluparen una doble funció: per una banda una tasca de reciclatge no coberta per l'Administració, i per l'altra una tasca de concienciació a nivell socio-político-cultural.

Una segona etapa de transició, en què s'inicia el procés de reforma i no de canvi esperat que ens condueix a un "desencís", amb poca profunditat de plantejaments i en la que decreix el debat socio-polític, centrant-se les activitats dels M.R.P. en l'interès per la renovació pedagògica.

Una tercera etapa sorgeix d'una anàlisi crítica i profunda dels M.R.P. i de la situació en què es troben així com també del seu posicionament en la nova realitat política, sense perdre de vista el conjunt del sistema social en que estem.

Cal remarcar en l'evolució resenyada fins ara, un cert paral·lelisme amb la situació soferta per altres organitzacions socials de base.

Finalment respecte la valoració de la situació actual constatem que el pas de la "clandestinitat" cap al "reconeixement" comporta aspectes positius possibilistes (difusió, subvencions, etc.) a la vegada que aspectes negatius integradors (pèrdua d'identitat o d'independència).

## **OBJECTIUS**

Propiciar el procés de creació d'una Escola Pública de qualitat d'acord amb la realitat de cada poble que configura actualment l'Estat Espanyol.

Inserir l'escola en el medi socio-cultural amb una orientació inequívoca cap als interessos de les classes populars.

Tractar d'aglutinar els professionals de l'ensenyament i altres persones i institucions amb incidència en el camp educatiu per tots els aspectes relacionats amb la transformació de l'escola.

Promoure la investigació en temes educatius, per mitjà d'intercanvis, fomentant la creació de grups de treball permanents en què l'anàlisi ideològico-social que transformi l'escola hi sigui patent.

Defensar plantejaments complementaris o alternatius, o en tot cas donar suport als projectes de l'Administració que afectin el sistema educatiu i incideixin en el canvi real de l'escola.

Connectar amb el sistema productiu, per tal de crear una interacció entre l'escola i el món del treball.

## **Reciclatge-Renovació**

Cal diferenciar el concepte de "renovació" del de "reciclatge". Entenem per renovació l'aspecte global que tendeix a oferir una alternativa educativa i per reciclatge un aspecte més puntual i tècnic.

Els M.R.P. haurien d'incidir fonamentalment en la renovació pedagògica; també ho haurien de fer en el reciclatge però només en cas que aquest constitueixi un medi que faciliti avançar en la construcció d'una nova alternativa pedagògica.

## **Especificitat-Globalització**

El caràcter específic ve marcat per l'àmbit d'actuació a l'Escola i referit a allò que està directament relacionat amb ella.

El caràcter global té un àmbit més general que permet a d'altres moviments, assumir els valors transformadors de la societat.

## **ACTIVITATS**

### **A) Criteris per definir aquestes activitats**

- Que parteixin de la realitat escolar i incideixin en ella.
- Que permetin connectar en la mesura del possible la pràctica i la teoria.
- Que s'organitzin de forma descentralitzada i comarcalitzada.
- Que desenvolupin i potenciïn l'experimentació.
- Que serveixin com a plataformes de trobada, intercanvis i cooperació.
- Que potenciïn la integració i col.laboració amb altres sectors.
- Que tinguin una repercussió socio-política i cultural en el medi.
- A més, caldria avaluar la incidència real a l'escola de les activitats ja realitzades pels diferents M.R.P.

### **B) Tipologia de les activitats:**

- Grups de treball i seminaris de desenvolupin una tasca permanent durant l'any en les línies abans marcades.
- Jornades, cursos i altres activitats puntuals durant el curs.
- Elaboració de revistes, publicacions, etc. que facin possible la difusió dins de l'àmbit escolar.
- Organització d'activitats, debats, presentacions, etc. que facin possible la difusió d'aspectes d'extensió social.
- Presa de posicionament davant qüestions de política educativa.
- Trobades que afavoreixin les relacions de col.laboració a tots els nivells possibles.
- Escoles d'Estiu.

### **C) Alguns aspectes sobre les ESCOLES D'ESTIU**

#### **Valoració de l'E.E.**

- Organitzades per una minoria (M.R.P.) per a una audiència majoritària.
- Responen a un nombre molt gran d'interessos (no solament mestres dels M.R.P.).

- Refusen el debat i la reflexió teòrico-pedagògic profunda.
- No sempre hi ha la connexió desitjada de les E.E. amb les activitats del curs.

#### **Aspectes a tenir present en les properes E.E.**

- Tendir a ampliar-ne les bases organitzatives.
- Renunciar a plantejaments massius i triomfalistes, donant més relleu a la qualitat que a la quantitat.
- Crear llocs de trobada i contrast de treballs i experiències més que transmetre aspectes metodològics i didàctics.
- Tenir una connexió tant temàtica com organitzativa amb la resta de les activitats de cada M.R.P.
- Aconseguir una coherència interna, tant temàtica com estructural.
- Tendir a la descentralització intentant-ne la localització a nivell comarcal i de zones, potenciant així l'actuació a aquests nivells.
- Facilitar la participació de persones o sectors aïllats.
- Tractar de recuperar els aspectes utòpics de les E.E.
- Dinamitzar-les els mateixos grups de treball de cada M.R.P.
- Crear un espai de trobada amb cabuda per a l'expansió lúdica.

### **DEFINICIÓ I ASPECTES ORGANITZATIUS**

#### **A) Característiques organitzatives**

- Dimocràcia interna.
- Estructura que afavoreixi la participació.
- Participació en la programació i realització de les activitats de tots els educadors i persones relacionades amb el procés educatiu.
- Organització basada en les activitats i no solament en el reconeixement legal.
- Pluralisme: els M.R.P. han d'acollir totes les aportacions que no vagin en contra dels principis definits en l'objectiu relatiu a l'Escola Pública.

#### **B) Autonomia i independència respecte a qualsevol institució pública o privada**

Les decisions dependran exclusivament del col·lectiu.

#### **C) Vinculació territorial i coordinació**

Per tal de fer possible l'objectiu d'assolir una escola pública definit anteriorment, cal que els M.R.P. tinguin una vinculació directa amb una zona determinada. Això no treu l'existència o representació de grups que no abastin tota la seva comunitat autònoma.

### **RELACIONS ENTRE ELS M.R.P.**

Abans de passar a relacions més concretes, cal que cada moviment hagi treballat per aconseguir una identitat pròpia i independent, ben formulada, i hagi definit els objectius i

àmbit d'actuació que li serviran de **carta de presentació**. Més encara, cada M.R.P. pot aportar la relació d'activitats portades a terme i la forma de coordinació amb altres moviments o grups, d'objectius i formes de treball semblants.

#### A) Objectius de les relacions

- Intercanviar i unificar criteris.
- Seguir aprofundint en els objectius dels M.R.P. i el seu desenvolupament.
- Estudiar fórmules de relació amb altres grups i amb l'Administració.
- Donar suport i col.laborar mútuament per, entre altres finalitats, aconseguir la consolidació dels grups.
- Avançar en la projecció social de cada moviment.
- Intercanviar i donar a conèixer idees, documents i experiències.
- Elaborar respostes i actuacions conjuntes.

#### B) Característiques de les relacions

- Han de sorgir de la base, del convenciment de la necessitat de cooperació entre els grups, i no de l'exigència d'una superestructura.
- Han de mantenir la independència dels grups entre si.
- Han de respectar els ritmes de cada col.lectiu i les pròpies peculiaritats.

#### C) Fórmula.

Els M.R.P. de cada Comunitat Autònoma o àmbit d'actuació s'organitzaran en el seu àmbit de la forma que creguin més convenient, que no té perquè ser única. La relació entre els M.R.P. de les diferents Comunitats Autònomes no tindrà caràcter orgànic permanent i es mantindrà a través de l'actual sistema de trobades periòdiques organitzades rotativament pel col.lectiu triat en cada cas. Els temes a tractar podran ser puntuals i/o monogràfics. El que hem dit s'entén en la via d'apropament a fórmules més dinàmiques de relació.

## RELACIONS M.R.P.-ADMINISTRACIÓ

#### A) Objectius

- Reconeixement afectiu del treball dels M.R.P.
- Reconeixement per part de les diverses Administracions mitjançant el suport tècnic i d'infraestructura per possibilitar-ne el treball, consignant la partida pressupostària que ha de ser transferida de forma estable a les Comunitats Autònomes.
- Transmetre els principis o alternatives dels M.R.P. per tal que incideixin i siguin reconegudes les línies de política educativa.
- Sol.licitar de les diferents Administracions la informació permanent d'activitats o projectes, així com consultar-los per al seu enfocament.
- Exigir l'engegada d'activitats i mitjans que afavoreixin la Renovació Pedagògica.
- Exigir de les diferents Administracions, en funció de les seves competències, aquells elements que facilitin l'avenç cap a una autèntica Escola Pública de qualitat.

## B) Fórmules

- Participació i integració, si cal, en els Consells Municipals, territorials, autonòmics, estatals, mitjançant les coordinacions que els propis M.R.P. estableixin.
- Constituir una mesa puntual, no permanent, de representants de les diferents organitzacions per tractar exclusivament els aspectes de política educativa no específics de les Comunitats Autònomes.
- Proposem que en la propera tornada a Galícia, un dels temes centrals sigui la concreció de les fórmules de relació interna i amb l'Administració, obrint un procés de debat previ, dins de cada organització amb les bases formulades en aquest Congrés.

**NOTA:** Davant la proposta d'utilitzar el terme "Movimientos" per a la designació del conjunt de grups, col·lectius, organitzacions i persones que assumeixen i treballen pels objectius de renovació pedagògica repetidament esmentats, i evitar l'ús exclusivista d'aquest terme, hom posa a consideració dels diferents grups i col·lectius la discussió i aprofundiment del tema, per resoldre'l en futures trobades.





## ONDORIOAK

### 1. ESKOLA

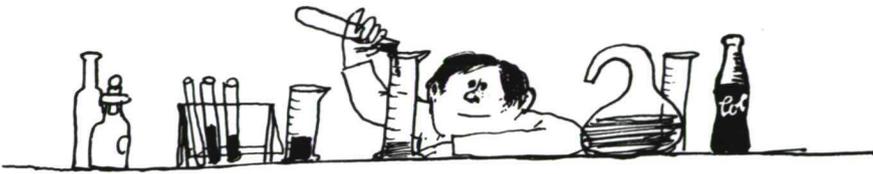
- Escola Publikoaren Pedagogkoak
  - Teoriazko Oinarriak
  - Guztientzako Eskola
  - Guztiok eginiko eskola
  - Eskolaren Eraldakuntza
  - Eskola eta hizkuntza
- Kurriculun
  - Sarrera
  - Ikerkuntza eta ingurrua
  - Haurraren bilakaera adierazpidean
  - Adierazpen arloa
- Heziketa mailak
  - Oinarrizko heziketarako ziklo bakarra
  - Haur-eskolak
  - EE.MM.
- Zentruen antolamendua
  - Zentruen gestiorako
  - Irakaslegoaren antolamendua
  - Gurasoekiko harremanak
  - Ondorioak
- Heziketa egokitzailea
  - Heziketa egokitzailea
  - Batzordea: Nekazal eskola
  - Heziketa berezia eta integrazioa
  - Nagusien heziketa

### 2. IRAKESLEGOAREN HEZIKETA

- Akordioak
- Hasierako keziketari dagokionez amaitzen
- Heziketa iraunkorrari dagokionez amaitzen
- Beste Ondorio batzuk

### 3. PEDAGOGIAREN BERRIKUNTZARAKO MUGIMENDUAK

- PBM - en lehenak
- PBM - en helburuak
- PBM - en ekitzak
- PBM - en detinizioa eta antolaketa alderdiak
- PBM - en arteko erlazioak
- Administrarritza - PBM - en arteko erlazioak



# 1. ESKOLA



## ESKOLA PUBLIKOAREN OINARRI PEDAGOGIKOAK

Pedagogi Berrikuntzarako Mugimenduen I. Kongresu honetan, P.B.M.-ek 1978-an eta Sibilian egin bilkuran onartu zuten "Eskola Publikoaren Oinarri Pedagogikoak" deitu dokumentua hartu dugu abiapuntutzat (1).

Lau urte hauetan zahar errealitate sozial eta kultural jakin batzuekin harremanetan bizi eta lan egin bait dugu, zenbait aspektutan sentsibilizatu egin gara eta Sibilian onartu ziren oinarriei dagokienez aberastasuna eta ikuskera berriak jaso ditugu.

Nahi dugun berrikuntza pedagogikoaren helburura eskolaren eraldatzea da, eta ez hobekuntza soil. Oinarri pedagogiko horiek Eskola Publikoari buruz hezkuntz eredu berri bat definitzera eraman behar gaituzte.

Badakigu, jakin, textuinguru jakin baten ondorioa dela eskola, baina pentsatzen dugu, baita ere, eskolaren barneko dinamismoak bultzatzea haren eraldajuntza gizarte-eraldakuntzarako eragina izan dadin.

Lan-talde honen ekarpenek ez dute lan osatuaren eta bukatuaren eitea hartu nahi. Aitzitik, PBM-ek landu dituzten zenbait elementu berri aipatzen dira, Eskola Publikoaren proiektuari eta hori oinarrituko den hezkuntz ereduari erantsi beharko zaizkienak.

## TEORIAZKO OINARRIAK

Eskolaren berrikuntza pedagogia, bere helburu, haurraren kanpotiko motibazioa eta beronen egitekoa, eta sari nahiz zigorrak bitarteko portaera aldakuntzan finkatu nahi izan da.

Jokabide honen oinarri teorikoa psikologia konduktista bati herstuki loturik dago.

Orintabide honek oinarritzko fenomeno psikologikoa darabil, zeina neurtua, zehazki behatua eta indukzioz lortua, eta kanpotiko eusgarriz ordezkaturia edo aldatua izan daitekeen.

Hala, ikaslea ezagutzeaz arduratzen ez den "teknizismo" pedagogikoa du sostengutzat eta iharduera egikorra proposatzen du bere helburu zehatz eta emaitzen kontrolarekin batera, ulertu nahi dugun errealitatearen konplexutasuna ukatuz.

Beste oinarriketa barzuen bilakuntza proposatzen dugu non ezagutzen prozesuen eta nexka/mutikoaren nortasun orokorraren garapena lortu nahi den.

Perspektiba pedagogiko batetik arreta berezia ezartzen da egikortasuna eta produktibitatea lortzeko, entrenamendua eta ikasketa oinarritzat, gerorako arrakasta soziala lortzeko promesa inplizituarekin batera.

Ezagutzak metatzearen obsesioa ahanz dadila proposatzen dugu, ezagutzaren prozesu-garapenean finka gaitzean, eta hauetan, kreakuntza, taldearen nahiz bakoitzaren aukera, ustekabearen bilakuntza eta bide berrenak lehentasuna ukan dezan. Eta hala, teknika pedagogikoa nexka/mutikoaren nahi, ahal eta behar izatearen baitan datza.

Nahi izatea eta axolazko zaiena beren ingurunean hatzematen dutenaren arabera hautatzen joango dira.

Ahal izatea beren heldutasuna garatzen doan heinean burutuko da.

Beharra, garapen zientifikoaren baitan eta gizarteko nahiz taldeko ezigentzien arabera.

Tranmiziozko ereduaren aurrean, eskola erikitzaielaren ereduak proposatzen dugu, non haurrak eraikitzeko gai izango diren besterenganekin batera beren errealitatea.

Uste dugu beharrezko dela ohizko eskolan manatu duten balore eta jarrera desberdinen aldakuntza:

- Dedukzio errealitatea ezagutzeko medio bekartzat hartu orde, intuizioaren bidea markatzea.
- Komunikazioarako modu bakartzat mintzaira logiko-abstraktua erabili orde, hitzezko eta ez-hitzezko komunikabide desberdinak potentziaztea porposatzen dugu.
- Adimenaren gaitasuna bakarrik desarrolatu orde, irudimena potentziaztea, sentsazio eta beste ahalmenak, eta gorputza bera lantzea.
- Natura deseginez menperaturik zientziaren errealitateaz baliatu orde, berarekiko erlazio harmonikoaren posibilitatea aurkeztea.
- Aginpidezko jarrera kierarkiko, lehiazko eta indibidualisten orde, jarrera samur, afektibo eta elkartekoak proposatzen ditugu.

## **ERREALITATE HISTORIKO, SOZIAL, KULTURAL ETA LINGUISTIKOAREN BARNE KOKATURIKO ESKOLA**

Beharrezko da eskola ikaslea bizi den ingurumunduan txertaturik egotea, beti ere ingurumundu hau elementu historiko, geografiko, natural, gizatiar eta sozialen multzoa ulertzen delarik zeren hauek bait dira herri kultura bere lehenean, orainean eta geroan osatzen dutenak.

Kontraesanezko zerbait da hezkuntza integralarekin balore arrotzen inposaketa, kulturaren zentzuzko kolonialismoa, dena delarik ere berau, nola jende helduak haurrakiko, gizonezkoak emakumezkoarekiko hala nazionalitate, hizkuntza edo mintzaira bat bestearekiko.

Ez pertsonen ez herrien artean dira batzuek besteak baino jakitunago, baizik eta eraketa-prozesu desberdinetan aurkitzen direla. Gauza horrela ulertuz gero berehala amaituko lirateke gehiagotasun eta gutxiagotasenezko konplexu kulturalak.

Hezkuntzaren zeregina da, baita, herri bakoitzari buruzko identitate kulturalaren defentsa eta azkartzea, berau balorarekin sistema desberdin, bakar eta bereziak kultura unibertsalari dakarkion emaitza bait da.

Nolanahi ere irakaskuntzak gizakia bere ingurumunduarekin lotu behar duenez eta Espainiako Estatu kultura nazional desberdinen multzoa izanik, beharrezko du hark kultura hauetariko bakoitzaren osotasuna eta garapena errespetuz begiratzea.

Ikasketa prozesuan, konkretetik orokorrera, bakoitzaren esperientziatik kolektibitate-jotzeak eta pertsona bere ingurumunduan errotzeak zera esan nahi du:

- Geografiaren arloan pertsona bera aurkitzen den espzioaren barne lekutzetik abiatzen. Lekutze geografiko osoaren lana zailtzen duen edozein faltsifikazio, gerurrezkoa da desorientapena ezartzea bait dakar eta kolonizatuaren segurtasunik ez emaitz bezala.
- Gizakiak bera partaide den naturaren barne, orain arte berarekiko zuen herramanaren haustura burutu beharreko du, zeren menperatzeko jarrera izan bait du, orain harreman jatorragoetz ordezkatzeko.
- Gizaki eta gizarte arloan gurasoekiko edo hurbileneko pertsonengan harremanak finkatuz, lotura afektibo berriak sortu ahala markoa zabaltzera joaz gizaki orekin, naturarekin eta ingurumunduarekin elkarkidetz bilatuz.

Hezkintzak zentzu kritikoa garatzen lagundu behar du gainerako horrialdeen elementu kultural positiboak jasotzeko bidea ematen duelarik, eta berdin kilonizaketa nahiz inperialismo kulturalen edozein ekinaldiri kontra egiten.

Pentsamenduaren eta adierazpidearen autonomia, eta hala berean askatasun afektiboa garrantzi handiko gauzak dira pertsonaren hezkuntza integrala lortzeko eta kolektibitatearen altxor kulturalari emaitza dakarkion baldintza sortzeko.

Gizakien artean eta hauek eta naturaren arte eljarjidetasuna eta elkarrekikotasuna, ezin berezizko dira hezkuntza integralaren barne.

Hezkuntza identitate kulturala garatzeko mekanismotariko bat bezala kolektibitate osoaren ondare da, nola beronen antolakuntzaren partaidetzari gagozkionez hala bere etekinak gozatzeari gagozkionez.

Ondorioz, ez da aski irakurketa, idazketa eta funtsezko lan eragiketak menperatzea pertsona bat alfabetaturik kontsideratua izan dadin. Alfabetatzearen osagai da identitate kulturalaren inguruko prestakuntza zeren pertsonak bere emaitza gizarte horri ekartzeko kondizioetan aurkitu behar bait du.

### **Bizi dituen aukerak abiabidetzat harturik nexka/mutikoari labunduko dion eskola**

Hezkuntza ez da kateximaz hornitzea, beraz, erlijioa irakastea ez da eskolaren funtzioa, dagokion komunitate erlikiosoarena baizik. Halatan bada, erlijio klaseak eskolatik at behar dira eman. Etikak ez du asignatura gisa zentzurik, izatekoz, klase antolakuntzarako ekintza bidez, ikastetxearen gestioaren partaidetzan eta ingurumunduari buruzko gatazka desberdinei irekia egotean eta berauen azterketaren ekintzan baizik.

Aldi batetan onar daiteke erdimailako irakaskuntzan programaketa obligagarri eta zorrotzik gabe eta kalifikaziorik era gabe jokatzea nexka/mutiko ikasleek kezkarri zaizkien arazoak askatasunez trata ditzaten.

### **Bakerako heziketa**

Ustezko gerra nuklear baten mehatxuari eta honek sortzen duen zalantza konplexu eta izugarriari dagokionez, egun eskaini ohi den bakerako bide ahularen aurrean beharrezko da arazo horrekiko sentiberatasuna kilikatzeke bakea balio etiko bezala eskolan sartzeko moduak egitea.

Halabaina, asmo hau bihurrikaturik gelditu daiteke eta bakearen gaia deseparantzaren ariketa luze bat bilakatzea ere bai. Hona hemen ohar zenbait zeregin horni dagokionean:

- Bakearen kontzeptua balio etiko bezala gerrarik eza baino zabalago, aberatsago eta positiboago den errealitateaz jabetzeko zailtasuna.
- Komunikabideen eraginez gerraren teknologia zehatzak eta haurren nahiz gazteen baitan bortxakeriazko portaerak sortu lilurapena.
- Bakeari, bakezaletasunari, etab. buruzko balorapen ezezkorra, zerbait pasibotzat eta "emetasunezko" zerbait bezala hartzen dela.
- Justifikaturiko pesimismo bat, espektatiba pertsonaletan eta oro har giza izateari atxikirik balego bezala ageri dena, zeina gisa honetako esaldietan ikusten bait da "giradiak gerrari esker aurrera egin du", "giza izateari atxikirik dagoen zerbait da gerra", etab., eta hala, bakea iraunkor egiteko ideal maitagarritzat harturik deskalfikaturik gelditzen da.
- Eskola eguneroko bizitzan ohizko gertatzen ez diren harreman moduak, nola (nexka/mutiko) ikasleen hala irakasleen artean ematen ez direnak: errespetua, lankidetzeta eta elkarkidetasuna.
- Irakaslegoaren eta hezkuntzako administralgoaren kontzientzia eskasa gai honi buruzko garrantzia eta erantzukizunari dagokionean.

Gure esperientzia koxkorra dela medio lanbide honetarako marka batzuek ezar daitezke:

- Behar beharrezko dugu eskolari buruzko beste eredu bat, hemen diseinatu duguna, non estamendu bakoitzak bortxazko irtenbideak emango dituen, hala nola eztabaidaketa finkoa, elkarrizketa, ekipo-lana, elkar laguntza, etab.
- Nexka/mutikoaren ahalmen kreatzailea eta elkarkidetzeta garatzea.

- Eskolako ordutegiaren barne denbora jakin bat ezartzea, disziplina arteko metodologia erabiliz, teoria eta praktika konbinatuko dituelarik bai-eta ekintza desberdinen programaketa egingo.
- Bakearen estudio teorikoan sakontzea, ikuspegi moralistak saihestea ahaleginduz. Bere garrantzia ematea UNESCO, ONU, kontzientzi objektioa, mugimendu bakegileak, komunikabideak eta horerlakoei. Bakearen errealitatea gizadi OSOARI dohakion **prozesu luzea** dela ulertaraztea.

Ohar guztiok agian urraketarik gabeko hezkuntza baten praktikara eraman gaitzateke bakea hitz baten ez-baina eskolatik heldu den pertsonaren jarrera etikoetan finkatzen bait da eta jarrera hau, funtsean, jarrera politikoen edo gobernatzeko gaitasunaren aurrekit daude.

## GUZTIENTZAKO ESKOLA

### Haur bakoitzaren indibiduotasuna errespetatuko duen eskola

Haur bakoitzak norbere garapenerako behar bereziak ditu eta hornigarri zaizkion portaerak bilatzera jotzen du aldi orb. Askotarikoak dira behar hauek eta eskola ez da guztiak bere barne kabitzeko gai. Egungo eskolak murriztu egiten ditu haurren pertsona-dimentsioak halako eta halako eredu sozial jakin eta nagusi batzuek mantenduz eta eraginez.

Haurrak bere nortasunaren bidean berekin dakartzan ahalmen guztiak ez ditu besamotz eta zotikaturiko oinarrietan finkatzen den eskolak kontutan hartzen eta errealitatean guztiz alderantziz behar lukeen zerbait bilakatzen da hau, ez bait haurra globalki baizik hartzen eta behintzat ez dio bere identitate berezia, posibilitate aintzen araberako, zehazten laguntzen.

Sistema ekonomiko nagusiaren zerbitzurako balioen bila dabilen gizartean eta elkarren lehia haurrak hezten diren gizartean, jarrera hauek ez dute errefusapen, porrot eta frustrazio sentimenduak baizik pertsonen baitan sortzen.

Hala, hezkuntzarako lortu beharreko plan eta helburuak proposatzen ditugu:

- Haurra bere errealitate indibidualean hartua izan dadila.
- Nexka/mutikoak ezagutu eta onar dezala bere bere duen nortasuna eta ahalik gehien garatu bere posibilitateak.
- Aipaturiko posibilitateak erabiltzeko gai izan dadila geroz bizkorkiako aldakor bilatzen ari diren egoera desberdinen aurrean, bizi dituen errealitateetara egokitzeko.

Osoko hezkuntza bat defendatzen dugu (pertsonaren alderdi eta ahalmen guztien hezkuntza). Ez du zentzurik ezagutzen edo zientzia soilean finkatzen den eskolak. Hala berean hartu behar ditu hezkuntzak garapen harmonikoa, oreka afektiboa, balioen edo aztura desberdinen eskuratzea, etab.

Bederen 0-16 urte bitartean oinarritzko hezkuntza baten aurrean gaude eta hezkuntzako etapa orok bere garrantzi espezifikoa dauka eta erabakiorra pertsonaren azken garapenerako. Etapa hauetariko bakoitzak badu zentzurik asko eta ez hurrengoari dagokionez bakarrik.

Ikasle bakoitzak bere nor izatea du, eta gainera, bilakabidean aurkitzen da. Eskolak etapa horiek eta nexta/mutikoa aldi bakoitza abiapuntutat harturik antolatu behar du bere burua, aldi berean heldutasunerako erritmo desberdinak errespetatzen dituelarik. Desberdintasunak ezagutzeak ez du esan nahi helburu orokor batzuek lortzeari uko egin behar zaionik. Mekanismo diferentzietuz baliaturik lan egin behar du eskolak 0-16 urte horien burura guztiak "oinarritzko hezkuntza" antzeko bat (edo baliokidea) lor dezaten.

Ez daiteke haurrak eskolara dakarren errealitatea abiabidetzat hartzen ez duen hezkuntzarik. Gatazka saihesteko bidea haurren ingurumundua beretzeta litzateke beronen eguneroko errealitatearekin konektatuz.

Hezkuntza eskolan ez da soilki prozesu indibiduala. Ikasle bakoitza talde baten partaide da eta funtsezko modu batetan eragiten du hezkuntzaren alorrean.

Desberdintasuna ezagutzen, erritmoen anizkotasuna onartzen duen eskolak ez du gehienik desfaboratuenean bazterreratzea (gela berezi eta itxiak, mailaka taldekatzea, etab.) zorrozki sagaratu bere burua egituratu behar, baizik eta bere baliabideak errealitate desberdinak abiapuntutzat harturik hezkuntza gauzatzera jo behar du.

Helburua hauek lortzeko ezinbesteko kontsideratzen dira, besteren artean, honako neurriok:

- OINARRIZKO HEZKUNTZARI BURUZKO LEGE berri egitea 0-16 urte bitarteko orientabide nagusiak eskainiko dituen. Lege honek egungo zikloen kontraesanak beharko ditu gainditu, eta ikasketa mota batzueri buruzko infrabalarapena (haur ttipien eskolak, Langintza Eskolak, etab.), baina batipat oinarrizko hezkuntzaren kontzeptua eta berau urte multzo honetara hedatzeko berrikisteari ekin behar zaio hezkuntza orokorra guztien eskuko izan dadin, bakoitzaren errealitate indibiduala eta soziala gogoan, bakoitzaren garapena eragiten delarik.
- HEZITZAILEEN "gorpua" bakarra lortzeko bidean jartzea, beharrezko diren antolaketak arazoak salbatuz, 0-16 urte bitarteko haurren irakaskintzan ari diren guztien iharduera lehenaitatu bezala koherentea eta jarraipenezkoa izan dadin. Gisa honetan saihestuko litzateke aurreko mailan ari diren gain porrotaren zama botatzea.
- "Eskolaren porrota" deitu arazoaren irtenbideei buruzko galdera beste honetan bilaka daiteke: nola egin ote daiteke eskola guztientzat erakundea? Eraldakuntza hau bideratzeko oinarrizko ekintza BEHAPEN SISTEMATIKOA da, zeinak laguntzen duen idiosinkraziaren ezagutza eta haur bakoitzaren bilakaera, bera dabilen ohiko ingurumundua hatzematen eta gizarteak planteatzen dizkion exigentzia berriak aztertzen.

Azkenik beharrezko da "hezkuntza konpentsagarria" deitzen denez arduratzea ere. Desberdintasunei buruzko eskola konpentsagarriaz hitzegitean, eskolaren hezkuntza funtzioari gagozkio eta beronek estimulaketa diferetziaren arloan nexka/mutiko bakoitzak bere ingurune sozialaren arabera bizi duen egoera bereziari. Puntu honetan delako dekretua berrorintatu beharrean aurkitzen da eskaintzen dituen baliabide gehigarriak hezitzaileen ekipoak osoki beregana ditzan, horrenbestez bere erabilpen zuzena ikasle nukleo desfaboratu eta bazterreratuentzat mozten delarik.

### **Emakumezkoen desberdintasuna konpentsatuko duen eskola**

Eskolak gizarte patriarkalaren azkenak isladatzen eta berriztatzen ditu eta problema hau ez da konpontzen heriketa mixtoa exigituz, hots, eskola bereau nexka/mutikoak batera hartuz.

Sexismo arazoa P.B.M. koei planteaturik dela mementu eta leku desberdinetan oroitarazi nahi genieke. Ulerturik eta onaturik izan zen, baina geroko zenbait gogoetaren ondortik, gaur egun "negualdian" gertatzen da.

Halatan bada P.B.M.ko gizonezko nahiz emakumezkoen pentsabiderako uzten ditugu puntuok:

- Sexismoaren edozein aztarna oraino erakusten duten lege eta testu liburuak ezabatzea.
- Arazo honen garrantziaz maisu-maistrak ohar daitezten ahalegintzea, eta nexkaren eta mutikoaren aurrean hartu ohi dituzten jarrerak aldaratzea, berdintasunera eragiten zaielarik.
- Nexka, egungo beraren menpekotasuna ikusirik, konpentsatzeko eta bermatzeko bideak lortzea.
- Preteknologiaren eremuetan bizitzarako prestakizun diren gaiak ematea, eta hau biontzat, nola gizonezkoentzat ohi bezala, hala emakumezkoentzat.

- Historia, Filosofía, Literatura liburuetan kulturaren joanean emakumezkoen emaitzak, gaur egun ahantzirik dinera, aditzera ematea.
- Zientzia liburuetan ernakuntzara mugaturik ez den sexuari buruzko argibideak sar-tzea, kontutan harturik sexualitatearen gaia soilki gizona-zkoaren alderditik ikus ez dadin.
- Gizona-zkoen eskibide eskolaurrean maisu izan daitezzen onestea.

## GUZTIOK EGINIKO ESKOLA

### Klase taldeari buruz maisuaren funtzioa

Maisu horretaz konsziente izan ala ez, klase taldea erreallitate bat da garapen pertsonala-ren hurbileko marko bilakatzen delarik eta, horregatik hain zuzen, erraztu, ahaztu edo oztopa dezake.

Besteren artean, elkarrekintzazko arlo honetaz mintza daiteke:

- Afektiboa: onartze arazoak gertatzen bait dira.
- Agintea: eragin, aginpide eta hierarkizazioaren arazoak.
- Antolakuntza: zeregin informala eta berorri ezarri funtzioa.
- Ekintza: taldearen zeregina betetzen duen arlo zabalaren dialektika, gogoia lantzen den heinean, ekintza (zentu zabalean) lan bilakatzen delarik.
- Balorapenak: hitzaren eta analisiaren hesparruan harturik, non taldeak egin bait ditzake bere aukerak.

Maisuaren ekintza erreallitatearen dimentsio honen aurrean honako hiru ardatz hauetan artikulatu bai daiteke:

- Proiektu baten lantzea eta ondoren taldearen esku ezartzea beronentzat baliagarri izan dadin.
- Gatazka desberdinen erregulaketa.
- Pertsonatik pertsonara komunikazio trukearen ezartzea, oinarritzat bakoitza den bezala hartu eta zereginen arabera maskara pertsonalak saihesten direlarik.

Iharduerazko ardatz hauek emaitz bikoitzaren bilakuntzara bideratzen dira: alde baterik taldeko kide bakoitzaren garapen pertsonala —eta horrotatik lor daitekeen atsegina— eta bastetik, taldeak bere egin dituen helburu zenbaiten lorpena.

Beraren historian zehar klase-taldeak ukan duen tratamenduaren jarraipenak irakasleen ekipo-lana eskatzen du eta proiektu bereziz hornitua izatea. Eta honek plazak hornitzeko mekanismoen arloan funtsezko aldakuntzak dakartze berekin. Halaberean klase-taldeen problematikaren tratamendua ez daiteke honako zenbait baldintzaz harandi luza: ikaslearen kopurua/gela, irakaslearen kopurua/taldea, ikaslearen kopurua edo taldeena/ikastetxea.

## ESKOLAREN ERALDAKUNTZA

Hezkuntz Berrikuntzaren xehetasunei edo alternatibari buruz ihardun baino lehenago, alde zurretik eraldakuntz adiera mugatzea edo/eta edikiz hornitzea komeni zaigu.

Azpimarratu nahi dugun lehen gauza zera da, hots, hezkuntz eraldakuntza ez dela A deitu negatibo batetik B deitu aldi positibo batetara, aintzinasunetik modernotasunera ematen den pauso mekanikoa, estatikoa; aitzitik, hezkuntz eraldakuntza prozesu iraun-korra eta anizkoitza da, era askotarikoak eta desberdinak diren eraldakuntzan prozesu jarraitua.

Ze eraldakunt motak?

Consensus zabal batek hala agintzen bait du, eraldakuntza ez dugu hartuko zentzu hertsian (teknika didaktikoen aldaketa); aitzitik, proiektu zabalago eta sakonago batetaz ihardungo gara, hezkuntz funtzioen eraldakuntzaz hain zuzen.

Enuntziatu horrek adierazten digun bezala, gainditu beharra dago egungo didaktismo-joera, ikastaldi-joera, zeinak egun eskolan nagusi den harreman hierarkiko bera birsortzen bait du: dakiena eta ez dakitenak, ematen duena eta hartzen dutenak. Horrela jokatzuz gero, eskolarekiko hausturaren ikuspegia galduko dugu eta didaktismoa helburu bikurtuko.

Hezkuntz eraldakuntzak joera zabalagoa behar du; jarreraren eta funtzioen eraldakuntza, legeriaren eraldakuntza (bide hohetan, legeria ez litzateke lortu denaren ispilu soila, eraldakuntzarako tresna eragingarria eta bultzatzailea baizik) eta, azkenik, gizarte-eraldakuntzarekin harreman zuzena duten eraldakuntzak. Gizarte eraldakuntza ez da era mekanikoz ulertu behar, ezta ere gizartea gela bertatik alda adatekeenaren baikortasun pedagogikoa izan, edo eraldaketa sozio-ekonomikoez gelan bapateko ondorioak sortarazten dituzteneko determinismo soziala onartu. Prozesuak dialektikoa behar du izan eta prozesu horretan barne dute baren tokia profesionaltasunak nahiz eraldakuntza pedagogikoak, gizartearen eta kulturaren eraldakuntzarako konpromisua harturik dutenez gero.

## HEZKUNTZ ERALDAKUNTZAREN ARAZOAK

Hezkuntz eraldakuntzak zenbait oztopo, barnekoak eta kanpokoak, aurkitzen ditu bere bidean, argitasun arrazoigatik hiru ataletan azpisailkatu ditugunak.

- A. Egitura-arazoak (eite sozio-ekonomikoa eta politikoa dutenak).
- B. Institutio-arazoak (eskola erakunde bezala harturik).
- C. Harreman indibidualen arazoak.

### A. Egitura-arazoak

Zenbait kasutan arazo hauek gure iharduera-ahalmena gainditzen duten arren, hala ere komeni zaigu arazo horien zibiborroa eigteza gure eraldakuntz praktika zehasteko.

Guztitan aurretik, ingurunea eta eskolaren arteko harreman eskasa egiaztatu dugu. Eta hori, hiru zentzutan gutxienik: **Bata**, eskola inguruneari hurbil dakion beharra, ingurunea osatzen duten errealitate konkretuei eta espezifikoei egoki dakizkien beharra.

**Bia**, eskola-bizitzaren arteko desfasea gainditzea, egunero aldatzen ari den gizarte errealitate sozial eta teknologikoko berriak sartuz (astirako, entzun-ikos komunikabideetarako, telematikarako eta abarretarako hezkuntza).

**Hirua**, eskola publikoari buruzko gure helburuekin bat etortzen ez diren zenbait balio eta ideologia sozialak (lehiakortasuna, arkeria, gerrazaletasuna, kontsumismoa) birsortzen dutenez gero, eragin negatiboa duten ingurunearen eta komunikabideen aurrean ikasleak jarrera kritikoa izan dezan ahalbideratzea.

Bigarrenez, krisi ekonomikoak duen eragina aztertu da, eta hori bi ikupuntutik: hezkuntzari zuzenduriko gastu publikoaren murrizketa azpimarratu nahi dugu alde batetik, bien bitartean kezka handiz ohartzen garelarik nola gerra-projektuetarako gero eta diru gehiago zuzentzen den.

Beste aldetik, krisi ekonomikoak eta horren ondorioek titulu akademikoak gainbaloratzea eta, ondorioz, hautaketa-sistemak eta izagazkiak gehitzea ekarri dute, modu horretara gure ikasleen jarrera nihilistak, gizartearekiko pasitiborasun-jarrerak, eta halaber, lehiakortasun eta ez-solidaritate-jarrerak ahalbideratuz.

Hirugarrenez, marko administratiboak eskolarekiko eragin negatiboa duela nabari da. Horrexegatik nabarmenarazi nahi dugu deszentralizazioaren beharra, zeinak bi alderdi hauek bait ditu: alderdi administratibo soila eta balore-proiektu alternatiboa, zeinak, hezkuntz metodoak berrituz eta partaidetza nahiz debatea bultzatuz, demokrazia bidea sakontzen laguntzen bait du.

## **B. Instituzio-arazoak**

Beste batzorde batzuren zeregina denez gero, atal honetako arazoak sakonean aztertu nahi ez ditugun arren, hala ere zera adierazi nahi dugu:

Gela bakoitzeko ikasle-kopuru gehiegizkoa alde batetik eta medioen nahiz baliabideen eza edo horien erabilpen urria beste aldetik. Ez gara ari soilik medio materialetaz, baizik eta baita disziplina askotako laguntz ezaz ere.

Irakaslegoaren hasierako heziketan nabari diren hutsune larriak eta berziklatzeari buruzko sistema koherentearen eta, ondorioz, metodologia egokiaren eza.

Irzkaskuntz lanaren behin behinekotasuna eta klaustroen ezegonkortasuna, benetako ekipo pedagogikoen eza azken finean, eta era berean kultur sustraigabetasuna eta ingurune-kiko deslotura, zeinak plantilen mugikortasuna sortarazten bait du.

Gestio eta partaidetza demokratikoaren arazoak zentruaren gobernuari dagokionez, zentzu honetan arretu handiz aztertu behar direlarik gurasoen partaidetzak sortzen dituen arazoak, egungo ikuskapenak berrikuntza pedagogikoari jartzen dizkion oztopoekin batera.

Gehiagi zeharturiko programa batzuk ezartzen dituzten mugak, programa horiek oztopatu egiten bait dituzte eskola eta ingurumearen arteko harremana nahiz ikaslearen interesak eta beharrak abiapuntutzat harturik egin behar den lan sortzailea.

Egungo lan-baldintzak eta programazio ordu urriak berrikuntza galerazten dute eta ohikerizko lan-moldeak ahaldiberatzen, estimulu eta kontrol demokratikoen ezagatik biziarteko postuak sustatzen direlarik.

## **C. Irakasle eta ikasleen arteko harremanei dagozkien arazo indibidualak**

Hezkuntz aldaketarako edozein projektuk irakasleen eta ikasleen arteko harramanei dagozkien jarrera indibidualen aldaketa lortu behar du, harreman horien abiapuntua haurrarekiko begiruneak izan behar duelarik.

Irakasleak hartzen dituen jarrera antiaskatzaileak oro har hiru arrazoi hauei dagozkie:

- a) Transfer-harremanak, non haurrak irakasleareganatzen bait du afektu-beharra dependentziazko harremanak sortuz.
- b) Agintekeria edo askatasun-beldurra (bakartasunetik ihes egiteko ikaslea irakaslearekin identifikatzen saiatuz).
- c) Konformismoa, edo instituzioen eta gizartearen aginduei morrointzazko egokitzapena.

Hezlariaren nortasunean askotan guttiz sustraiturik dauden jarrera hauek aldatzea zaila dela begi bistakoa da.

## **ALTERNATIBAK**

Arao horien aurrean eta goian eginiko atal-sailkapenari jarraituz, beharrezko iruditzen zaigu.

### **A. Hezkuntz lana balore alternatibo berrietaz hornitzea**

**Laizismoa**, edo pluralismoa eta ideologia guztiei zor zaien begirune demokratikoa. Horregatik, beharrezko derizku curriculum-etik erlijioa nahiz etika baztertzea, zentru erlijiosoetan eta katekesietan gai horiek emateko eskubidea ukatzen ez dugu arren. Hala ere, zera salatu nahi dugu, erlijio klaseetara jotateko edo ez joateko haurrek aukera-ahalmenik ez dutela eta eite antikonstituzional argia duten zenbait liburu konfesionalen aurrean begiak ixten direla. Proposatzen dugu, halaber, gaineratiko liburuetatik beharrezkoak

ez diren erlijio-erreferetziak kentzea, eskoletan ere erlijio-sinboloak eta momenklaturak hentzea, halaber haurrek diru-esjaeretan parte har dezaten galeraztea, buen bitartean artesanuaren, gauonen, etabarren ospakizun laikoa burutzeko material didaktikoa ahalbidertuz.

**Hezkuntzajidetasuna**, ez dena soilik irakaskuntza mixtoa, baizik eta baita hezkuntza ez-sexista ere. Horregatik, proposatzen dugu:

- Textuliburuetatik, egitura tradizionalen aipamen guztiak eta sexuari, moralari, familiarri buruz aukera anitzak aurkeztuz ez dituztenak kentzea.
- Gizarte-arean emakume-mugimenduaren historia sartzea.
- Aurreteknologia, eskulanak, etxea, hezkuntza fisikoa,... ikasketak berdintzea.
- Sexu-hezkuntza sartzea, adin desberdinak kontutan hartuz, emozioak adierazi ditzaten bultzatuz, eta sexuaren beharra sexuentzat positibo bezala ikus dezaten ahalbidertuz.
- Gizonezkoari buruz haurrek beste irudi bat izan dezaten, gizonak aureskolan sar daitezzen ahalbidertzea.
- Fondo publikoetatik bizi diren zentru guztiak, zentru mixtoak bihurtzea.
- Edozein diskriminazio-mota (ama ezkongabeak, homosexualitatea,...) zigortzea.
  - ▶ Aseguru sozialaren mozkinak, familia-laguntzak... berdintzea.

**Bakezaletasuna**, haurrak bortxarik ezarako heziz, solidaritate nahiz lankidetzajarrerak bultzatuz eta edozein programa belizista edo militarismoaren nahiz gerrarako industriaren edozein ezaguera ez-kritikoa edo propaganda baztertuz.

Gai honek, bestalde, zer ikusi handia du Izadia salbatzeko dagoen presako behararekin, garatu behar bait da kontzientzia ekologiko bat, ingurugiroa deuseztu dadin dauden arriskuak ezagutu eta burrutatuko dituenak. Horregatik hain zuzen, berriro azpimarratu nahi dugu gastu militarrik murriztu daitezzen eta nabariro gehi daitezzen hezkuntz eta kultur gastuak, gizarte-eraldakuntzarako bidea sakondu nahi badugu bahinik behin.

## **B. Eskola bere ingurunean kritikoki sistraitzea**

Zeinak eskatzen bait ditu borondate sendoa eta deszentralizazio administratiboari buruzko proiektua. Deszentralizazio-projektu honek udal nahiz eskualde-mugak gainditu egin behar ditu, eta eskoletako kontseiluei konptetzentzia-eremua handiago emanez, zentruen arteko koordinazioa ahalbidertuz.

Edozein erataria, nahitaezko da Errejimen Lokaleko Legeak Udalei konpetentziak eskura diezaien hezkuntz arloan. Deszentralizazio horrek behar du, ere, alderantzizko dinamika: eskolak bere ingurunean eragina izan dezan lortzea; ingurune hurbilenean alde batetik, ikerketak eginez eta emaitzak zabalduz; ingurune urrunenean (komunikabideak eta horiek haurrari buruz ematen duten irudia) beste aldetik, haurrak komunikabide horietarako sarbidea izan dezan mekanismoak bilatuz eta, horrela, aipatu komunikabideak zentzuba-karrekoak izan ez daitezzen lortuz. Eskabide hau ukaezinezkoa da, demokraziarako bidea urratu nahi bada behinik behin. Aldi berean, Zientziarako eta komunikabideetarako denon sarbidea ahalbidertu behar dugu.

## **C. Eskola berritzea**

Botere publikoek hezkuntzari kasu gehiago egin diezioten bait da gure helburua, zera proposatzen dugu:

Unitate bakoitzeko ikasle-kopurua gutxitzea, horretarako honako erizpide hauek hartu behar direlarik kontutan:

- Jada errealitate egin behar den haur ez-gaituaren integrazioak gela murriztuagoak eskatzen ditu.
- Nekazal zonetan edo kulturaren aldetik zokoraturik daudenetan, gelako haur-kopura ez da berdina izango.
- Kontutan hartu behar da ere espazioa edo haur bakoitzeko metro karratuen kopurua. Zentzu honetan, garrantzi handiko gauza da arkitektura Hezkuntza berriaren beharrei egokitzea eta, halaber, etxearen segurtasuna garantizatzea.

Irakasleagoa burokrazia-lanetatik askatzeko eta izan dezan aukera gahiago laneguna egituratzeko nahiz zailtasunak dituzten haurrei kasu gehiago egiteko, nahitaezko da laguntzarako iraskaleak gehitzea eta zentruak irakasle ez den pretsonalaz (administrariak) hornitzea.

Irakasleagoaren Gorputz Bakarra martxan jartzea.

Deszentralizazio-prozesua oinarritzat harturik, zentru bertatik hezkuntz ikerkuntza eta esperimentakuntza garatzea. Zentru beraiek beren programak landu ditzaten proposatzen dugu, programa horiek komunitate bakoitzaren beharrek nahiz interesekin eta irakasleagoaren ikerkuntz lanekin nahiz berziklatzearekin bat egin behar dutelarik. Hala izanik, textuliburuak galdu egingo luke bere funtzioa eta horren ordez ekipo pedagogikoen edo PBM-ed eginiko lan-materialak jarriko. Edozein erataria, programek ez dute obligazio-eitea izan behar, orientazio-eitea baizik, bide batez azpimarratu nahi dugularik egungo programek eduki gehiagi teknikoak dituztela. Era berean, curriculum-ari itxura globalizatua eman beharko zaio.

Atzerriko ikastaldiak eta elkartrukeak errazteko, disziplinen arteko ekintzak bultzatzeko, eta urte sabatikoa lortzearren laneguna murrizteko, egungo azpiegituraz baliatuz irakasleagoaren berziklatze-lanak ahalbideratzea.

O.H.O.-ko titulazio bikoitza kentzea eta, bide batez, eskolarizazioa aureskola arte eta 16 urte arte obligaziozkoa izan dadin lortzea.

Egungo Ikuskapen-sistema aldatzea, ondoren aipatzen den funtzio bikoitza bete dezan: beharrezko medioak eskuratuz, hezkuntza berrikuntza bultzatzea izango da lehenengoa, eta kontrol administratiboa bigarrenkoa.

Estatuko errealitate linguistiko anitzari buruz sentiberatasuna sustatzea. Horrexegatik hain zuzen, ez ditzala finkatu dedikazio-orduak, ezta ere hizkuntzak norberaganatzeko erizpideak eskatzen diogu Gobernu Zentralari, eta zerbait finkatzekotan gutxienezkoak finka ditzala.

Noten ordez informeak ematea.

#### **D. Gelan partaidetza-giroa sortzea**

1. Gure ikasleen bizitza, beraien interesak eta balioak abiapuntutzat harturik eta hezkuntzare eragileak ikasle beraiek izan daitzezen, talde-harremanak bultzatuz.
2. Lan eraginkorra, experimentalak eta sortzailea sustatuz.
3. Heltze psikologikoaren une desberdinak kontutan hartuz.
4. Adieruzpena bideratzeko eta ikasleen arteko interes-gatazkak erregulatzeko, Asanblada bultzatuz.

### **ESKOLA PUBLIKOA BERMATUKO DUEN LEGERIA**

Eskola Publikoa bideratu eta bultzatuko duen legeria lortzea da hezkuntz eraldakuntzaren helburu nagusietako bat. Helburu hori kontutan izanik, LODE-Projektuaren balorazioa egin dugu eta honako ondorio hauetara heldu gara:

Ez gaude batere ados Lege-Projektua eztabaidatzeko eta lantzeko orduan jarraitu den erizpodearekin, zeren, eliz hierarkiak eta sektore pribatuaren patronalak eginiko presioei amor eman zaien bitartean, ia ez bait dute kontutan hartu Guraso-Elkarteen, Sindikatuen eta P.B.M.-en proposamenak.

LODE-Projektua ez askia iruditzen zaigu, eta baditu zenbait elementu atzerakorrak gerta daitezkeenak eta eskola publikorunzko bidea oztopa dezaketanak.

Administrazioak antolatzen duen irakaslegoaren berziklatzea obligaziozkoa eta doakoa izan dadin jaso behar du Legeak.

Arlo honi dagokionez, PMB-ek erreibindikatu ditugun haur-kopuruari, eraikuntzei, laguntz zerbitzuei buruzko erizpideak 14. artikulua gutxienezko baldintzak bezala har ditzala eskatzen dugu, eta, halaber, zabaldu, sakondu eta malgutu dadin curriculum-ari. dagokionez 15. artikulua zentru ematen dien aukera-bidea eta autonomia.

Estatu-Kontseilua gutxienez hiru alderdi hauetan kritikagarri dela derizku: osaketa, eraginkortasuna eta azpiko lurralde-barrutien kontseiluekin duen lotura-eza.

Plangintzari dagokionez, erabat errefusatu egiten ditugu 28. eta 24.4. artikuluek suposatzen dituzten ondorioak, zeren horien arabera zentru kontzertatuen existentzia finkatu eta berrindartu egiten bait da, eta ez bait zaie aukerarik eskaintzen sare publikoan sartu nahi duten eta horretarako baldintza jakin batzuk betetzen dituzten zentru pribatuei.

Zentru kontzertatuei dagokionez, desager daitezen da gure jarrera.

Egun subentzioak jasotzen badituzte ere, argi bera bedi behin behinean egiten dela eta soilik eskola publikoan integratzearen konpromisua hartu dutenak subentziona-tuko direla. Kasu hauetan, beharrezko mekanismoak ezarriko dira gestio asministratiboaren eta ekonomikoaren kontrol soziala gerta dadin.

Gestio demokratikoari dagonkionez aurrerapen batzuk egin diren arren, kritikatu egin bahi dugu Zuzendariak egun duen funtzioa mantendu nahi izatea, Eskola-Kontseilu beraren funtzioak mugatzen bait ditu. Guztiz negatibotzat jotzen dugu Zuzendariari zentruko buruzagitz eta zuzendari-ekipoak izendatzeko ahalmena eskuratzea, zeren horrela jokatzek balaztatu egiten bait du zentruen antolamendu-ahalmena eta errealitate nahiz egoera desberdinei egokitu nahian egiten den ahalegina (nekazal eskolak har ditzakegu adibide gisa).

Lege-Projektuak KKA-en (Komunitate Autonomoen) eskuhartzea eratzen du, baina, era berean, zenbait unetan Estatuko zona bakoitzeko irakaskuntza muga dezaketen kontentzia garrantzitsuak atxikitzen dizkio Estatuari. Programazioa, koordinazioa, hezkuntz sistemaren ordenazioa, oinarriko edukien onarpena, tituluaren lorpenerako erregulazioa, goi-ikuskapena, etab. Estatuaren kompetentziatzat hartu behar baldin baditugu, ezingo dugu, inolaz ere, lege horrek KKA-en kompetentziak zabalitzen dituenik esan, baizik eta delegazio administratiboaren egitura bera mantentzen duela.

Katedra-askatasuna aldarrikatu arren, bertan azaltzen den kontraesana asierazi nahi dugu. Alde batetik, 18. artikulua neutraltasun ideologikoaz dihardu eta, beste aldetik, 22. artikulua zentru kontzertatuen eite propioa eratzen du.

Askatasunerako eta demokraziarako hezkuntzari ez zaiola inolako mugarik jarri behar dirizku; aitzitik, onartu beharra dago irakasleen eta ez-irakasleen aniztasuna edeologikoa, eta, edozein kasutan, ez dugu onartzen fondo publikoak jasotzen dituzten zentruak gestio-eredu desberdina arabera funtziona dezaten. Horregatik hain zuzen, gatziz garrantsu derizkueskola-komunitatean aniztasuna eta lantalteak bultzatzea.

Legeak aurrekoloko eskolarizazioaren 16 urte bitarteko luzapena jaso dezala eskatzen dugu, horrela V. eranskina unaktzen dugularik, eta, halaber, hezkuntz maila guztiak integratuko dituzten zentruen sorketa ahalbidera ditzala.

## ESKOLA ETA HIZKUNTZA

### PLANTEAMENDU OROKORRA

Estatu Espainola estatu eleaniztuna da. Itxuratzen duten hizkuntz guztien errekonozimendu legala eta soziala ukaezinezko eskubidea da, Estatu pluralista eta demokratikoa lortu nahi bada bederen.

Planteamendu horren hildoan, honako gogoeta hauek aurkezten ditugu eskolan hizkuntzari eman behar zaion tratamenduari buruz.

### Nazionalitate bakoitzean, izakaskuntzako hizkuntza eta edukiak nazionalitateari dagozkionak izan behar dira

Eskola baitda gizarte-integratzaileko tresna funtsezkoenetako bat, bertan biltzen diren jatorri sozial, kultural eta linguistiko desberdinetako ikasleen errealitate desberdinei erantzun behar die, integra daitezten bizi diren nazionalitatean.

Oker handia dela uste dugu gaztelau-eskolarekiko eskola katalanak, euskaldunak eta galegoak jasaten duten diskriminazioa mantentzea.

Nazionalitate bakoitzak eskola-alternatiba bakarra izan behar du, hots, bere eskola izan dehar du, hizkuntza edo kultura dela kausa eragotzi behar duen errealitate edozein motako diskriminazioa edo baztertua.

Hizkuntza eta eduki normalizatuak dagokien eskola bakarrak hitzegiten ari gara, baina plangintzari eta metodologiari dagokienez aldaerak komeni direla pentsatzen dugu. Nabari da nazionalitate bakoitzean, nahiz eskola bakoitzean eredu linguistiko desberdinak erabili beharko direla, errealitate desberdinei erantzun beharko bait dizkiete. Halere, eskola propiorantz urratsak ematea izanen da azken helburua.

Arlo hono dagokionez, bultzatu egin behar dira burutu daitezkeen esperientzia eta ikerketak guztiak eta emaitzak zabaldu.

### Birreikuntza nazionalaren hildoan, area linguistikoaren arabera batasun kulturala mantentzearen beharra

Estatu Espainoleko izate nazional bakoitzean batasun kulturala mantentzea nahitaezko dela pentsatzen dugu, nazionalitate bakoitzeko hizkuntzak bizirik iraun dezan. Edozein zatikatze-ahalegina Estatu Espainoleko nazionalitate bakoitzari dagokion hizkuntza desgertzeaz moz egiten den atentatu bezala ulertu behar dugu. Mugek, hain zuzen, batasun kulturalerako oztopo gehiagarria suposatzen dute.

Batasun kulturalak suposatzen du halaber, hizkuntzak izan dezan arautegi bakarra izkribuzko hizkuntzarako eta burutzapen desberdinak ahozko hizkuntzarako. Errespetatu egin behar dira ahozko hizkuntzako aldaerak eta bilatu ahozko hizkuntza (plurala) eta izkribuzko hizkuntza (bakarra) harremanetan jarriko dituzten baliabide pedagogikoak.

Guzti hori gauzatzen da:

**Galitzian.** Egun arazoak daude arautegiari dagokionez. Hiztorian zahar Galitziak mende askotako gaztelaniakuntza jasan du, ondorioz, hezkuntz eremuaren zatikatzea gertatu delarik. Arautegian, literatura, kultura, etab., galego-portugesaren bariante bezala berreskuratzea galegoa, helburu nagusia da gaur egun.

**Herri Katalanetan.** Hemen ere zatikatze linguistikoa gertatzen da. Valentzia herrian eta Irletan hizkuntza berarekiko, hots, katalanarekiko arautegi desberdinak ezarten ahalegintzen dira. Guk lurralde osoaren batasun linguistikoa aldarrikatzen dugu eta errealitate zatikatze-ahalegina errefusatzen. Era berean, positibo iruditzen zaigu aranes-hizkuntzaren berreskuratzea:

**Euskadin.** Egun arautegi linguistikoaren batasuna errealitate bat da; berreraikuntza nazionala zintzilik gelditzen da, Nafarroa hesparru autonomotik kanpo gelditu bait da.

**Asturiasen.** Hemen ere ekin zaio bertako hizkuntzaren normalizazioari.

### **Normalizazioa ez da soilik eskolaren zeregina**

Nazionalitateak bere hesparru sozio-kulturala duenean, orduan soilik ahal dezake bere identitatea berrearai. Gure gizarteko errealitateak, komunikabideei (prentsa, TB, irratia) eta hesparru sozialari dagokienez, normalizazio-erabaki sendoak eskatzen ditu. Haurrak garbi ikusi behar du, nahi badu komunikatu nahitazeko zaiola bizi den nazionalitateko hizkuntza ezagutu eta erabili.

### **Sentiberatza-ekintzak Estatuko gaineratiko hizkuntzei zor zaien begiruneari buruz**

Estatu Espainoleko nazionalitate bakoitzaren barnetik sentiberatze-giroa sortu behar dela uste dugu, hitzegiten diren gaineratiko hizkuntzei dagokienez. Begirune soila izan behar ez duen sentiberatze-giroa; aitzitik, sentiberatze-giro horrek benetako ahalbidea eskaini behar du egoitz aldaketa kasuan hizkuntza desberdinak ikasteko eta erraztasuna bizi den herriko hizkuntza ikasteko.

Giro hau pizteak garrantzi handia du betez ere gaztelania-hizketako zonetan, horietan ez bait dute bizi, ezta ezagutzen ere, diskriminazio linguistikoaren arazoa.

Espainiako Unibertsitate guztietan Estatuko hizkuntza desberdinen katedrak sortzea guztiz onuragarri izango litzatekeela uste dugu.

### **Irakaslearen berziklatzea**

Hainbat urtetan jasan dugun giro desegokia delarik kausa, egun beharrezko da berziklatze linguistikoa eta kulturala. Aipatu berzuklatzeak obligaziozkoa izan behar duen arren, partaidetza eta kizkuntzarekiko nahiz kulturarekiko oneritzia bultzatuko duten proposamen motibatzaileen bidez burutu behar da.

Berziklatzea ez zaie soilik hizkuntzako irakasleei zuzendu behar, irakasle guezteiei baizik, nazionalitate bakoitzaren identitateari dagokionez benetako berreskuratzea gerta dadin. Ikuskariak berziklatzearen beharra bereziki aipatu nahi dugu.

Irakasleren batek nazionalitateko hizkuntza eta edukiak bereganatu dituenean, ziurtatu egin behar zaio iharduera profesionala; horrela ez jokatzea, fondo publikoak ongi ez erabiltzea izango litzateke.

Beharrezko ikusten da berziklatzeari presupostu eta antolamendua aurreratzea, ekintza horiek irakasleen ordutegiaren barne egin daitezen. Ez zaigu zilegi iruditzen kostua irakaslearen borondate onari bizkarreratzea. Antolamendu konkretuari dagokionez, ahalbide desberdinak daude, denak ahalgarriak derenak, eta esperientzia nahiz ikerketa desberdinnak bultzatzea onuragarri dela pentsatzen dugu, lorturiko emaitzen publikitatea egin behar delarik.

Noizbehinka berrikusi egin behar dira berziklatzeari dagozkion plangintza, antolamendua eta presupostuak eta egokitu beti aldakorrak diren egoera desberdinei.

Nahitazeko dela iruditzen zaigu egungo berziklatza-mota planifikatzea eta berregitura-zea, ez bait ditu egun betetzen eskatu funtzioak. Gehienetan titulu-eskuratze soilean gelditzen da, curriculum pertsonala loditzeko funtzio soila duelarik.

Geroko irakasleei dagokienez, Unibertsitate-Eskolek ukaezinezko erantzunkizuna dutela uste dugu, prestatu behar bait dituzte irakasleak bete dezaten duintasunez beren profesioa nazionalitatearen hizkuntza eta edukiak kontutan hartuz. Guztiz beharrezko iruditzen zaigu irakasleek beren karrera erabat berziklatzeturik buka dezaten.

## **Eskola autoktonoak eta berrikuntza pedagogikoa**

Azken 20 urte hauetako historian zehar ikusi dugu nola zenbait nazionalitatetan sortu diren eskola autoktonoak eta berritzaileak inizatiba pribatuak bultzaturik eta hainbat irakasle nahiz gurasoen lanari esker. Geroaldiko urren batetan aipatu eskolak sare publikoan integratu behar dira, bilduz, horrela, eskola publikoan ere egiten ari diren esforzuak NAZIONALITATE BAKOITZAK BERE ESKOLA PUBLIKOA sor dezan.

Berrikuntza pedagogikoak kontutan hartzen du eskola bere inguruean erro dadin eta printzipio horrek nahitaez berekin dakar eskola kokatzen den ingurunearen zuzpertzeko linguistikoa eta kulturala bultzatzea.

Berrikuntza pedagogikoan kontutan hartu behar da, halaber, 6 urte bitarteko eskolatzeari. Adin horietan eskolatzeari ez da obligaziozkoa, baina denok dakigu gerorako diskriminazio eta selektibitate-iturriak gertatzen direla. Adin horietako ere nahitaezko da hizkuntza eta kultura autoktonoen planteamendu sendoa egitea.

## **Metodologia eta medio didaktikoak**

Metodologiaren azken helburua, nazionalitate bakoitzak bere eskola eraiki dezan behar du izan. Metodologia bakoitzak, zuzenduko zaion ikasle-taldearen konposaketa linguistikoa nahiz kulturalari erantzun behar dio. Edozein kasutan, funtsezko iruditzen zaigu Haur-Lorategian eta Parbuloen eskolan ahozko lan sistematikoa egitea eta ikasleen konposaketa linguistikoa arduraz berezia eskatzen duen eskoletan irakaslegoari laguntza berezia eskaintzea.

Edozein metodologiak hizkuntzaren eta edukien normalizazioa aurrakusi behar du eskolan eta folkloreak bidez, herriko festen bidez, irteerak eta txangoak nahiz ekintza osagarriak direla medio, herriko kulturaren bidentzia ahalbidetu.

Metodologiak kontutan hartu behar ditu, halaber, eskolan inplikaturik dauden sektore guztiak:

- a) haurrak, horien errealitatea zehazki ezagutzuz;
- b) gurasoak, pedagogi-talde koherentea sortuz;
- c) PND delakoa, eskolarekiko partaidetza-jarrera sortuz;
- d) gizarte, ingurune sozialaren normalizazioa eskatuz.

Normalizazioa burutzeko medio didaktiko gutxi dagoela eta batere ez dagoela nabarmentzen dugu. Era berean, linguistika aplikatuaren ezagutze sakonago bat falta da eta, ondorioz, berziklatzen ari diren irakasleen prestakuntza sendoagoa. Beharrezko da linguistika aplikatzeko Departamenduak sortzea eta arlo horretan ikerketak sustatzea.

Metodoak eta baliabideak lantzerakoan, ideologi askatasuna nagusitu behar da, Administrazioaren aldetik inolako zentsuratik gabe.

Azkenik, beharrezko ikusten dugu arlo honetan gehiago sakontzeko PMB-ek Normalizazio Linguistikorako lhardunaldiak antola ditzaten.

## **HIZKUNTZAREN TRATAMENDUARI BURUZKO LEGERIAREN ZENBAIT ALDERDI NAZIONALITATE DESBERDINETAN**

Denok nahi dugun berreskurapen nazionala herri-mobilizazio zabal batek bultzatu behar duela uste dugu, bertan irakasleek eta eskolak dagozkien baliabideekin partehartu behar dutelarik. Badakigu, jakin, hizkuntza normalizazioari buruzko postulatuen legeriaren aurretik joaten direla eta legeriak herri-presioaren eritmoan egin ohi duela aurrera.

Egun nazionalitate bakoitzaren hizkuntza tratamendua arautzen duten legeria desberdinak ez askiak dira. Gauza nabaria zaigu hizkuntzari buruzko edozein legeriak politikazko planteamendu konkretu bati eratzuten diola. Zentzu honetan, min ematen digu Estatuko

Gobernuak gai honi buruz duen sentiberatasun eskasa; bestalde, garbi azaltzen zaigu gobernu autonomoek ere ez dituztela neurri erabakiorrak hartzen epe motzerako berreskurapen nazionalaren alde.

Ondoren, hizkuntz tratamenduari dagokionez nazionalitate bakoitzak duen legeriaren zenbait alderdi aztertuko dugu.

## GAZLITZIA

Hizkuntz galegoraren Arautze-Dekretuari dagokionez.

Galizian ofialki erabiltzen den arautegia ez da onargarria, ez bait du behar moduan hizkuntz galegoaren tradizio idatzia errespetatzen, ezta ere sistemaren errealizazio (barianta) desberdinen artean beharrezko koordinazioa burutzen.

Arautegi ofizial horrek hizkuntz historikoari dagokionez haustura bat suposatzen du eta isolamendua hizkuntz eremuaren beste arautegiei dagokionez. Ondorioz, idioma galegoarekiko dialektikazalekeria, hizkuntzaren egoera naturaletik eta normaletik ateratze bat, eta horrez gainera Estatuko hizkuntza ofiziala den gaztelaniarekiko menpekotasuna sortu du.

Hizkuntza galegoaren normalizazio-legeari dagokionez.

Idioma galegoaren berreskuratzea galerazten du, eskolan normaltasunez erabiltzeko bideak mugatzen ditualeako, eta, batez ere, herri-hizkuntzaren garapena oztopatzen duen elebitasun-praktika eratzten duelako, gure idioma nazionala komunitate galego bertan bigarren mailako bihurtzen delarik.

Ondorioz, derogatu egin behar dira hizkuntza galegoari buruz Galitzian dauden xedapenak.

## ASTURIAS

Arazo linguistikoari dagokionez, Asturiasen egun legeriaren estudio eta lan-prozesuan bait gaude, berriro aipatu beharra dago egoera hau jasotzen duten legeak justizia orikatzai-learen kontzeptuan oinarritu behar direlazeitzuk Asturiaseko hizkuntza espezifikoa erabilpena mantenduko, bultzatuko eta zabalduko duten eta bizi dugun diglosi egoera gaindi dezagun ahalbideratuko.

Proposamen hauen zenbaterinokoa berehala lortuko den Elebitasun-Dekretuan zartuko dazeinak asturiar hizkuntzarekiko prestigio eta begiruneari eutsiko dion, gizarteko sektore guztientzat lan-tresna bihurtuz eta hizkuntzaren erabilpenari buruzko beldurra gaindieraziz.

Eskola-eremuan prozesu horrek aurrera egin dezan zuzenduriko neurriak, urtero Udako Ihardunaldi Pedagogikoetan ondorio gisa aditzera ematen diren proposamenetan oinarritu behar dira. Asturiaseko eskolan arazo linguistikoari tratamendu egokia emateak, hizkuntzaren duintasuna eta pedagogi-eraginkortasuna eskainiko dituzten neurriak aurreratzea suposatzen du.

Horre atik, ondorengo lanek presako irtenbidea behar dutela pentsatzen dugu:

- a) eskolan, berziklatze-lana eta irakaslearen heziketa bultzatzea;
- b) asturiar hizkuntzan eginiko argiltapenei dagokienez laguntz politikari ekitea;
- c) komunikabideei dagokienez neurri egokiak hartzea, eragotziz Bable-ren erabilpena gai arruntenetarako uzten duten interpretazioak.

## HERRI KATALANAK

### VALENTZIAR HERRIA

“Llei d’us i ensenyament del valencià”

Kritikak eta Alternatibak

Lege honek ez du adierazten Valentziar Herriko hizkuntza eta Katalunia Printzerrian nahiz Balear Irlatan mintzatzen dena hizkuntza bera, hots, katalan hizkuntza direnik.

18. artikulua katalana erakustearen obligaziotik kanpo uzten ditu gaztelania-hizketa nagusi den lurraldeak. Gure alternatiba, katalanaren irakaskuntza obligaziozkoa izatea da, ez dadin betikortu Valentziar Herriaren zatiketa linguistikos eta kulturala.

Beste alderdi bat, eta gure ustetan legearen ardatz funtsezkoenatarikoa izan beharko lukeena, hizkuntza katalaneko zonetan haurrek hizkuntza horretan ikasketak egiteko duten eskubidea errekonozitzea da. Valentziar eskolak katalan hizkuntzan buruturiko eskola behar du izan. Beste aldetik, nahasgarri iruditzen zaigu erabiltzen den "ohizko hizkuntza" hitza, izen egokia "berarizko hizkuntza" beharko bait luke.

23. artikuluan, 2. atalean, berziklatzea irakaslearen borondate onaren eskuetan uz da. Gure ikuspuntuaren arabera behinik behin, argi eta garbi dago normalizazioa lortzeko berziklatzeak obligaziozko eitea izan behar duela.

Komunikabideetako politika linguistikoa adierazteko erabiltzen diren hitzak anbiguoak dira eta ez oso eragileak: "zainduko du", "bultzatuko du", "sustatuko du".

Generalitat-ek bere ahalmen osoa erabili beharko luke konpetentzia duen komunikabideetan hizkuntz erabilpenaren normalizazioa arautzeko.

29. artikulua esaten du: "aukera emango du funtzionarioek valentziera ikas dezaten". Guk geuk baieztatzen dugu katalana ezagutzako obligazioaren erizpidea ezarri beharko litzatekeela Valentziar Generalitat-eko funtzionari guztiei dagokienez.

## BALEAR IRLAK

Gaur egun 1979ko Urriak 25ko Dekretuak eta 1979ko azaroako Ministrari-Aginduak zuzentzen gaituzte.

Ez dugu oraindik normalizazio-legerik.

Elebitasun-dekretuei dagokienez:

"Katalan hizkuntzaren irletak modalitateak" adiera kendu egin beharko litzateke Atariko Titulutik, halaber azaltzen den artikulua guztietatik.

1. Art., 3. 4. eta 5. atalak. Batzorde Mixtoak hezkuntza mailan ahalmen osoak dituela esaten du. Estatud d'Autonomia delakoak ezabatu egiten du konpetentzia hori. Beharrezko da katalanaren "exentzioak" birplanteatzea: ahal diren gutxienak izen behar.

5. Art. Programak eta metodologi norabideak lantzearen zeregina Batzorde Mixtoari eskuratu zaion arren, honek ez du ezer egin lege-deketua indarrean dagoen azken 4 urte hauetan.

Ez du bultzatu inizatiben burutzapena.

Zentsuatu egin du "katalantzale" tzat har zitekeen guztia, are Balear Irlatan landu den pedagogizko materiala.

6. Art. Ordutegia: Aurrekolan eta O.H.O.-an katalan hizkuntzari gutxi gora behera 3 ordu eskaini behar zaizkiola esaten du. Legez, 1, 2 edo 3 ordutan geldi daitekeela suposatzen du horrek. B.B.B.-an 3 dira obligaziozko orduak eta 2 L.H.-ren lehen mailan.

B.B.B.-an, gaztelaniari obligaziozko 4 ordu eskaini behar zaizkio, eta 3 erdal hizkuntzari. Katalanak, beraz, erdal hizkuntzari ematen zaion tratamendu bera hartzen du, nahiz-eta Estatut delakoak Balear Irletak berarizko hizkuntza katalana dela aitortzen duen.

7. Art. Artikulu honen arabera, Buletinetan "Lengua de las Baleares" jarriko da, "Català" jarri beharko zukeen arren.

9. Art. Ez da katalanik ematen gaueko Lanbide-Heziketan.

10. Art. Katalanaren irakaskuntza baltzatu orde, oztupoak jartzen dizkio.

11, 12 eta 13. Art. Irakaslearen titulazioa eta adskripzioa.

PPCC deiturako printzipioz edozein titulazio onartzen da, baina batzutan zentzugabeko konbalidazioak eskatzen dira.

14. Art. Ikuskarien eskutan uzten du dekretuaren aplikazio egokia eta, ondorioz, katalanaren irakaskuntza.

Ondorio orokorrak:

1983ko martxoaren 1an onartu zen Estatu d'Autonomia delakoak gainditu egiten ditu eta ondorioz zaharkituak bihurtzen irailaren 7ko 2193/79 Errege-Dekretuak, halaber BBBko Institutetarako eta LHko eskoletarako katedra eta agregaduria-oposizioen deialdiari buruzko Errege-Dekretua.

Beharrezko da, beraz, goian aipaturiko xedapen legalak derogatzea eta horien ordez, kizkuntza propioaren irakaskuntzari buruz Komunitate Autonomak duen Kompetentzia Osoaren arabera Estatut delakoak eman ahalbideei xedapen maximoa ematea.

Horregatik, Parlament Balear delakoari katalanaren erabilpenaren normalizazio-legea eskatzen diogu eta, bestaldetik, aipatu legeak Generalitat de Catalunya-ko legeriak dituen pareko donpetentziak izan ditzala.

## KATALUNIA

Katalunian berrikuntza pedagogikoa batera joan ohi da eskola katalana, hala hizkuntzari dagokionez nola edukiei dagokienez, lortzeko burrukarekin.

Irakasle-mugimenduek izan duten helburu lehenetariko bat honako hau izan da: marko legal bat lortzea, ahalbideratuko lukeena Kataluniako haur guztiak hizkuntza eta kultura berdinean integratzeko bideraturik dauden esperientzia guztien hedakundea.

Normalizazio-legearen aurretik argitaratu ziren zenbait dekretuek administrazioaren aldetik nolabaiteko ardua aiderazten zuten arren, ahalmen gutxi ematen zuten hizkuntza nazionalaren berreskurapena lortzeko.

Normalizazio Linguistikoaren lehen legea aho batez onartu zen Kataluniako Parlamentuan 1983ko Apirilaren 18an. Abuztuaren 30an dekretu bar argitaratu zen, zeinak erregulatzeko bait du legearen aplikazioa Unibertsitate kanpotiko irakaskuntzaren eremuan.

Positibotzat jotzen dugu legearen agerpena eta garatzen duen dekretuaren eta salatzen dugu Gobernu Zentralaren jarrera, dekretuaren zenbait artikuluei buruzko errekerimendua egin duenez gero. Eskola bat benetan katalana oztopa dezakeen edozein aldaketa errefusatzeko dugu.

Ondoren, gehien kezkatzen gaituzten hutsuneak eta anbiguitateak aipatuko ditugu:

- a) Ez zaigu egokia iruditzen katalunian behin behineko egoitza ziurtatzen duten ikasleei dagok legeria. Kasu konkretuak dira, era berean irtenbide konkretuak eskatzen dituztenak. "Behin behineko" hitza ere ez zaigu oso garbia iruditzen.
- c) OHoren Erdi Zikloa abiapuntutza harturik katalan-hizkuntzaren kedakuntza progresiboa programatu duten eskolen kasuak barne, pentsatzen dugu ezin dugula onartu Gorengo Zikloa muga ditzaten katalan-hizkuntzan eman behar diren gaiak, irakaskuntza osoa eman beharko bait litzateke herriak duen hizkuntzan.
- d) Hamargarren artikulua lehen atalean aipatzen duen bezala, zentru guztiek "irakasle-go egokia" izan dezaten nahi badugu, nahitaezko da irakasleen berziklatzea obligaziozkoa eta kalitatezkoa izan dadin. Beharrezko da, ere, ahalegintzea ordutegi laboralaren barne sar dadin berziklatzea. Dekretuak ez ditu alderdi horiek begiratzen.

Soilik hizkuntza ukitzen duen lege honen balorapena egiteaz gainera, Haur-Lorategia begiratu duen legearen marko zabalagoa erreibindikatzeko dugu, hori bait da eskolaren hesparruan berreskurapen linguistikoaren prozesua egiazkoagoa izan dadin lortzeko modu bakarra.



## KURRIKULUN

### SARRERA

Otik 16 urte bitartean iunarrizko heziketa bat eskeini behar litzaioke ikasleari, ahalmen kritikoa eskeini eta gizartean baiokide gerta dakioken autonomi pertsonal batetaz jabetu. Guzti hori legeen arauero erroteriko kurrikulum batetan finkatzea (normalean gerta ohi dena) baino garrantzizkoagoa dela deritzogu.

Gure aburuz interesgarria litzateka ikasleari pentsatzera bultzaraziko dien ahalmen intelektualak indartzea. Zientzia tresna bezala gertatzen zaigu interesgarri, eta ez ezagueran edo edukien kantitate bezala.

Haurra eta beranen ingurue izan beharko luke kurrinkulunaren ardatza. Bilakaera espirala izan behar du, ez dezan irakaskuntz prozezen egituraketa irakasleak bere begien bistatik bastertu.

Eskola lana ikerkuntzaruntz eta azterketaruntz bideratu behar du.

Errealitate globale da eta, noizean behin urgaineztatzen ditu diziplina indibidualak. Irakasle talde baten existentziak posible egingo luke elkar-diziplinaren lana.

### IKERKUNTZA ETA INGURUA

Izan badira ingurua ulertzeko bi era:

Bata, didaktiko litzatekeen baliabidetzat ulertua, eta bestea, kongresu honen oinarritzat aukertua, zeinaren ingurua interpretatzeko era honelekoa den: ingurua osotasun konplexu bat denez eta, era berean globa kor denez eskola eredu berri baten beharra baldintzatzen du. Bertan, haurra, ikastetxea eta gizartea elkarrekin bizi eta elkar topatzen dira. Horrela, bada, eskola entelegatzeko izate berri batetaz jabetzen dira irakasleak. Ondorioz, noski, kurrikulunak bereganatzen du bestelako itxuraketa bat.

Ikastetxeak zein nolako kurrikuluna ukan beharko lukeen erabaki behar dutenak gu geu gara irakasleok eta maxuok, kurrikulum hori hausnartaraziko liguken instrumentalizazio teknikatuz ulertuz. Guzti horrek zera suposatuko luke; aurkitu, behatu, aztertu eta deskodifikatu behar bat, eta, baita, ingurua biziartzera bideratzen gaituzten prozezu hoiek aldatzako premia.

Haurra bere kulturaren integratu behar dugu eta garaiagoak litatekeen mailetara bultzarazi haurra, horrela, bada, herri kultura zientifiko kultura bihurtuko litzateke. Honek ondorioz honako eskariak dakartzkigu: batetik irakasleek eta maxueek inguruarekiko ukan behar luketen ezagueraren garrantzia, eta bestalde, irakaslearen zerregitea litzateke inguruan aurkitzen diren errekurtsoak ikertuz gero bilduma batetan biltzea. Ikaslearen ezaguera-prozezen mailak eta zientziarekiko jakituria kualitatiboki aztertzea ezinbestezko premia bihurtzen zaigu.

### Inguruaren izendapena

Ingurua espazio eta denbora zahartu bat litzateka, zeinetan bai irakaslearekin bai giza taldearekin duen partaidetzat jabetuen den haurra. Aipatu partaidetza bi mailatan gauzatuko litzauguke: espazialean (inguru fisikoa), hunkiberan (haurraren nahiak) eta pziko-bilakaeran,

Haurra bere heldutasun prozezuari jarraitzen zaion neurrian zabaltzenagotzen zaio inguruarekiko dukeen kontzeptua.

### **Inguruaren ikerketa (azterketa)**

Zer ulertzen dugun ikerkuntzat:

- a) Zientifiko-naturala. Akademiako zientifikoaren irudia ez da, inolaz ere, ikastetxe zientziarekin korapilatu behar zeren, azkenengo hoenek, haurraren interesak bildu behar bait lituzke:

galdera-manipulazioa

behaketa-bilaketa

lanketa-ondorioak

delako bikoteak kontutan hartzen bait ditu, betiere, metodologi zientifikoak bere baitako sekuentzitan.

- b) Aldakorra den ikerkuntza. Zioak aztertzen dituen ikerkuntza litzateke, erabakiak berak hartuz inguruan kultura, arrazoa eta aurrerapena elkarrekin bizitzea posible egiten dituen zientzia.

Bukatzeko esan, haurrangan ohitura zientifikoak sortarazteak lagunduko liokela demokrazian bizitzea.

### **Kurrikulunaren diseinua**

Gure aburuz kurrikuluna litzateke "proposamen hezikor bat, demokratikoa, kontzentzua dena, berezia eta eraginkorra" (scurati).

Administrazioaren erabiak epaitzea edo aldarrikatzea ez luke maixu eta irakasleen zerregitea gartatu behar baizik eta teoria eta praktika elkar batzen diren hausnarketen ondorioz kurrikuluna marraztea.

Esandako guztiaren arabera, uste dugu, ikastetxearen kurrikulunar buruzko ez eta programakuntza minimoena ere ez lukeela zehaztua egon behar, baizik eta ikastetxe komunitate bakoitzak ukan beharko lukeela kurrikuluna bere gisara antolatzeko autonomia osoa. Ez du horrek ajolabekeria edo eta expontaneitatea suposatzen, aitzitik, erabiltzen den metodologia zientifikoa izan behar du. Suerteak noiz ate joko etorriko zai eogteke. Irakaslearen funtsezko papela animatzailearena litzateke, koordinatzailearena eta taldeko eraginkorrena.

Aipaturiko argumentazioak ez du adierazi nahi kurrikuluna diseinatzeko mementoa letorkigukenean ez litzatekeela edukiari buruzko sailketarik egin behar. Sailketa bururatzerakoan, beste batzuren artean ondorengo erizpideak ditukegu gogoan:

- Irakaskuntzaren lurraldetasuna.
- Gaurko erizpedeak.
- Erizpide zaluak.
- Eguneroko erizpideak, instituzionaleneri kontrajarriz.
- Indibidua kontutan har dezan eta beronen arazo minenak.
- Errealitatearekiko ikuspegi estrukturalaren laguntzaileak.
- Dinamikoak.
- Polemikoak.
- Haurraren bilakaerarekin ados gertatuko direnak.
- Nahiz haurrangan nahiz irakasle edo maxuengan eskertuak.
- Logozentrikoak, horretaz ulertzen dugularik: epistemologikaren gaurkoratze bat. (Zientzia beraren Kontzeptua eta arazoa ulertuz).

## **Errekurtsoak eta antolaketa**

Irakaskuntz sistiman maila desberdinak arazo ezberdinak dituztenez zera proposatzen dugu: epe baten barru eta sistemaren berregituraketa aurrez antolatzea horrela beraz irakaslearen prestakuntza eta obeakuntzarako formula berriak finkatu ahal izanez, baite ispektzioarena, etc. eta ondorengo aukerak egin posible egingo dutenak:

- Zehazturiko arlotan edukiak antolatzen dituen egungo kurrikulum diseinua gainditu.
- Ordutegiarekiko zalutasuna.
- Prograna hertsien ezabatzea.
- Eragile eta iraunkor liratekaen proiektuak gauzatu daitezzen irakaslearen finkotasuna garantizatu.
- Ispektzioaren eraldakuntza egin, berau eraginkorra eta animatzailea geta dadin, eta ez kontrolatzaile.
- Gelako ikasle kopurua gutxitu.
- Moduloak, eskolaren arabera, gehiagotu.
- Kualitatibo gisako azterketen erizpideak praktikatu, zeinetan irakaslearen autonomia eta sistemaren hautabidea elkarjo ez ditezen (jotzeke).
- Pedagoji herrikoia bai ikastetxean bai gizartean ez dedila erakunde isoluak gerta. Gizartearengan eragina litzuketen lan proiektuak beharko lukete izan. Dokumentazio zentroak eta animatzaile liratekeen zentroen sorkuntzak bultzatu behar lirateke, batiere, komunitatea eta ingurua elkarnagotzen.

## **Pedagodi Berrikuntzako Mugimentuen zerregitea**

Birziklajea ez lukeela maila bertikal batetan operatu behar derizkiogu. Hau da, isolatuak eta puntualak diren teknikezaz soilik ez lukela trasmizioa mugatu behar, gehiagotara zabalduz ikastetxe berberatik hasiz eskualde, kontseilu... eta abarretik bide berriak bilatuz gero eraldakuntza posible egin ahalko da (kurrikulunaren heziketa eredu berriak...). Guzti hori aurrera aintzineratzeko irakaslearen prestakuntza erreztuko lukeen ordutegi eta egutegi bat eratu beharko litzateke: Udaikastaroak, Mintegiak, Batzarreak, Sabatik-urtea.

P.B.M. delakoen egin beharra litzateke, hauren hausmarketa eta lanari esker, nahi edo gura litzateken heziketa ereduaren aldaketa, noski mesiarik gabe, noski aitakeriarik izateke.

## **HAURRAREN BILAKAERA ADIERAZPIDEAN**

Gure ustez adierazpena ludian datzan IZATE beraren manifestazioa litzateke, eta bere baitan sartzen ditu ondorengoak;

- a) Adierazpidearen elementu dezberdinak eskuratzea (bizipenak eta oharmenak).
- b) Nor bere buruarekiko hausnarketak, batipat zentzuzioa eta gogoeta.
- c) Aipatu hausnarketaren proiektzioa eta komunikazioa, zeinak berarekin bait darama adore egoera edo bakoitzaren barne egoera, pultsua, hunkipenak, eta gatazkak.

Haurraren heldutasuna eta beronen baitako bilakaera inguruan gauzatzen da, eta beraz kontutan hartzekoa litzateke:

- 1) Haurra bera, eta beronen oharmen prozesua (ikusmena, entzumena, ikumena, kines-tesikoa, etc) hara nola ere beronen hausnarketa prozesuak, fisikoak, gizartearekikoak eta hunkimenekoak.
- 2) Inguru fisikoa eta soziala.

Ikastetxeko adierazpen aktibitatea ezin konpreni daiteke beraz nagusiki jolas girokoa ez balitz, zeren bizitu ikaskuntzaren giltzarria jolasa bait da, haurrak bereganatu dituen bizierak bait dira benetakoak.

Adierazpena, gure aburuz, aktibitate **global** bat da, eta beraz ikastetxean landu beharrezkoa. Gizona gorputza dela entelegatzen dugu, eta gorputzaren bidez beste guztia egituratzen dela. Psikomotrizitatea ez da adierazpenaren adar bat bilakaeraren kontzeptio bat baizik, hori ardatza izanik dakusakegu adierazpeidearen lengoaiak. Bidebatez gertatzen da psikomotrizitatearen bilakaera jolasari aske egituratzen dela, batak bestearekin lukeen harremanari esker, lengoaiaren laguntzaz, ezaguera, ingurua... Guzti horrek ikaragarritzko garrantzia du bai Haurreskolan eta baita lehen etapan. Ondorengo mailetan (ziklotan) globalitatea beharrezko gertatuko litzatekeen elkar-diziplina izatera helduko litzateke.

Adierazpen globalkorren lan bat proposatzen dugu, (non) gorputzaren lengoaiatik abiatuz adierazpena (bere manifestapen desberdinetan) lantzerira iragango bait ginatekeen (aho eta idatz lengoaiak, antzerki lengoaiak, musika, plastikarena eta matematika lengoaiak) guzti horrek ukan beharko luke afektibitatearen berrindartze bat eta globalkorra zaigun prozezu berak emango liguke horretarakomotibazioa.

Horregaitik, beraz, azpimarratu nahi genieke ofizial diren programahuntzei balorazio berri baten premia, irakaslegoaren hasierako eta etengabeko prestakuntza, hezikoi liratekeen proiektuak, etc. Ikastetxekurrikulunaren barnean indartu daitezela adierazpen arloak eta maiz ordutegiek, programakuntzek eta espezialitateek eman ohi dieten "mariak" papel negargarria azabatu behar dela.

Guzti horre arabera hona hemen gure **proposamenaren** aurkezpena.

- 1) Proiektu hezikoiak onartuak izan daitezela eta praktikan jartzearen ahalmenak indartu, hemen adierazi dugun pedagogi hildoari jarraiki, eta guzti hori aintzineratuko lukeen zentrotara doan irakaslegoaren sarrera erreztu.
- 2) Haurraren heldutasun bilakaera eta beronen ikaskuntzaren nondik norakoa gertutik jarraitzea litzateke azterketa egiteko era bakarra, behaketarekin batera. Inondikako manipulaziorik gabe eta haurraren adierazpen lana zuzentzeke.
- 3) Irakasleak ikastetxean burutzen ez dituen aktibitateak (dramatizazioa, musika, pintura) ezingo direla espedientean ebaluatzen utziko.
- 4) Gure eskakizuna: espazio egokiak, behar hainbat materialea eta taldeari dadokion ikasle kopuru aproposa (gehienez 28, internazional akordioan Espanak onartu zuenaren arabera).
- 5) Irakaslegoaren obekuntzarako **prestatu** ahi diren ikastarotan —ofizial eta ez ofizialetan— kontutan har dezatela batetik adierazpen pedagogiaren filosofia, eta bestalde, baita, irakaskuntzaren beste arloekiko globalitateak mantentzeak duen garrantzia, noski teknika hutsean erortzeke zeren guk teknikari opa diogun inportantzia bai bait da tresna eta bide zaigulako teknika.
- 6) Ezinbestekoa lirudiguke zera:
  - a) Egun espezialista deritzanek ikastetxean beren lanak burutzeko aukerak ukan ditzaztela.
  - b) Irakasle ez diren espezialistak ukan dezakela psikologiaren oinarritzko ezaguereen jabetza edo eta berauen lana gertatu beharko lukeela maixu direnen lagungarri, erakarpen baliagarriak maixuei eskeniz.
  - c) Irakaslego prestakuntzarako unibertsitatetan gerorako espezialista izango den maixuaren prestakuntza heziketaren hasiera-hasieratik gauzatzen joan, eta heziketa moeta hori lehen aipaturiko proposamenekin bat etor daitekeela.
  - d) Ikasleari zuzendu textu luburuak (adierazpenari dagokionez) lanaren metodo sistematiakoak ez dute izan behar, bestela indartuko bait lituzkete atzerakoi liratekeen ideiak, imitazioarenak, heldu estereotipoakiko begirune bortitza, etc.

- e) Arloek dituzten izendapenak trukatu edo aldatu behar dira, heziketa artistiko izendapenaren ordean adierazpen arloarena finkatuz.
- 7) Ziklo edo maila bakoitzaren arteko etena zuzentzea eskatzen dugu, berauetan egon litezkeen eragozpen mailak eta heldutasun prozezuak ez daitezen batasun hertsia bat bihurtu.
- 8) Katedra libertatea benetako eskubidea izan dedila, zeina legeek onesten bait duten.
- 9) Canariaseta beste hainbat eskualdetako geografia, historia eta ekonomiko egoerak kontutan hartuz berauen kultur izaeraren bilakaera eta ikerkuntza posible egingo lituzketen neurriak eskatzen ditugu, eta, baita, guzi hori bultzarazikò lukeen Pedagogi Berrikuntz Mogimentuak batipat.

## ADIERAZPEN ARLOA

### A) Linguistika

Haurren linguistika hezkuntza giza komunikazioaren hildoan txertatzen da. Haurrak egunerokatasunean darabilen komunikazio agoerak sistematizatzea litzateke eskolak bete beharko lukeen zerregite zehatza.

Estatu Espainoleko harri bakoitzak du errealitate linguistiko desberdinak, hori dela eta hizkuntz idatziaren ikaskuntzak m moldatu beharko luke bere berezko errealitate zintzo horretara (ikus I.1.3. "Eskola eta lengoia" taldearen ondorioak). Herri bakoitzak kontutan behar du izan ondoren adierazten diren erizpide pedagogikoak, baldin eta bere prozezu aintzineratu nahiko balu:

- Haurren heldutsaun eta afektibitate bilakaerak errespetatzea.
- Lengoiari buruzko hausnarketa aho-kodexetik abiatuko litzateke (folklore, haurren askatasun adierazpena...) ondorenean haltzeko hizkuntz idatzira.
- Haurrak lukeen maila linguistikotik abiatuko da eskola horrela, bada, lengoiaren aspektu desberdinetara sakonartzeko haurra, haurra lengoiaren aspektu desberdinetara aurreratzeko.
- Lengoaia komunikazioaren prozesuan ikaragarriko kodex konplexu bat gertatzen da eta are eta gehiago oraindik lengoaia idatziarena, beraz egokia litzateke lengoi idatziaren ikaskuntzari ekin aurretik lehen lehenik ahozko lengoiaren finkaketa garantizatzea.
- Ez da bigarren hizkuntza baten kodex idatziaren ezaguera jatorrik eskatuko baldin eta lehenengoaren ikaskuntza ondo sendotu gabe dirauen bitartean.
- Gure ustez metodu zehatz, eta egituratu batetara mugatzea hizkuntz idatziaren ikaskuntza perikoloso gerta daiteke, baita, halako materiale zehatz batetara soilik megatzeak atzerakada bat suposatuko luke, beraz zabala, aldakorra eta aurrerakoia litzai-gukeen metodologia aldarrikatzen dugu, noski, bada, posibilitate anintz eta aberatsak emango liguera metodologia alegia.
- Haurrak eskolan hasi aurretik idanik ezagutu eta bizitu beharko luke liburuekin harremanak, zeren liburuak bait da behar afektibo eta bitalak asetuko dizkionak.
- Liburuen hautaketa egitarakoan, betiere, liburuak zein estetiko kalitate duen, zein linguistik egokiera eta nolako zientifik zilegitasuna duenaren arabera egingo da.
- Irakurtzeari eta fikziozko literaturak duen atsedeneri denbora bat (eskola ordutegiaren barnean) eskeini beharko lioke eskolak.
- Hasiera batetan liburuarekin izango dituzten harremanak jolas girokoak izango lirateke eta, ondorenean, prozezu aintzineratzen doan neurrian irakur eta atsedean mailakoak.

- Hizkuntzaren ikasketak ez du kontzeptu abstraktoen memorizetzean oinarritu behar, aitzitik, abiatu beharko luke hizkuntzaren adierazpenetik, ulermenetik eta lengoaiari buruzko hausnarketetatik.

Gure ustez (bi hizkuntza elkarrekin bizi ez diren herri eta eskualde linguistikotan) goizdanik ekin beharko litzaioke bigarrenko hizkuntz arrotzaren ahozko ikaskuntzari, bigarrenko hizkuntza honen ikastea honela ulertzen dugu: ez soilik erabilkorra zaigun ikuspuntutik, munduarekiko ikusmolde berri batetan murgilarazten digulako baizik, indibiduo bakoitzaren posibilitateak abesrasten eta zabaltzenagotzen dituelako baizik.

Haurrak, bai bere inguruarekin eta baita beste inguruarekin ere ahalik eta harreman egoera gahientsuenak bizi beharko lituzke, bigarrenko hizkuntzarekiko ezaguera obeago eta aberatsago bat eskuratu zezan haurrak.

Bigarrenko hizkuntzak lengoaiarekiko (lengoaia arloarekiko) duen ahalmena azpimarratzekoa litzateke oso.



### Eskola-liburutegia

Guk, eskola-liburutegia esaterakoan zentroek ukab beharko luketen liburuteguaz mintzo gara, beste liburutegiak irakurleak haureganatzen dituzten bitartean eskola-liburutegiak ikasleak hezitzen ahaleginduko litzateka, ikasleen hezitzeaz kezkatuz.

Eskolak dituen helburuak aurrera atera daitezten nahi eta nahiezko elementuetariko bat dugu liburutegiarena. Ondorengo hauek liratezke bete beharrezko zerregiateak:

- Gizarte, etiko...eta abar jokabidean ohiturak bizkortu.
- Irakasleen zerbitzuari mesede dakien didaktiko liratekean baliagarriak.

- Liburutegi bat nola erabili beharko litzatekeen erakutsi behar genieke, horrela, bada, behin haurrak eskola kanpo aurkitzen direnereko jakin dezatela edonolako beste liburutegi batetan nola aurkitu beharrezko zaizkien materialea eta dokumentazioa.
- Liburuak berezko duen funtzio animatzaileari eutsiz, irakurtzeak sortarazten duen gozamina indartu.

Liburutegiak merezi duen harrera ona eta bizikorra lor zedin zera litzauguke premiazkoa: pertsona bat, toki bat eta aurrekontu bat.

### Proposamen

- Administrazioaren zerregite bakarrak lirateke batetik orientabide orokor batzuk ematearena, eta bestalde talde pedagogiaren zihurtasuna posibilitatzea ikastexean, talde horiek, hizkuntzari gagozkiolarik, hauren proposamenak eta lan esperientziak bizi diren giroari txertatuko diote.
- Ikastetxeak eskein dezatela jizkuntz bat baino gehoagokotarako aukera, atzerriko hizkuntza irakasten duen irakaslegoari zor zaion prestakuntza egokia izan dadila, eta zentroak behar hainbat baliagarriez ornitu (elkartrukaketak errezatuz, korrespondentzia dohaina...).
- Institutio Publikoen bidez informazioa zabaldu eta eragin, eta familiari, hezitzailei, eta abarrei zuzenduriko heziketa osatu: irakurtzeko zaletasuna, haurrek liburuekin ukan beharko luketen harremanen premia.
- Erdi zikloan hizkuntz idatziari eman ohi zaion gaizama egotzi behar da, eskolako textuen berrikusketaren bitartez demasiako kopia ekidin (lanerako koadernoaren argitaralpenak indartuz...).
- Ikastetxe guztiek ukan beharko lukete liburutegi bat, liburutegiak ondorengo baldintzak bateko ditu:
  - Iraunpena mandentu araziko duen arduradin den pertsona bat, eskola egutegiaren lan osoa behinen dedikatzekeo prestatua legokeena.
  - Egokia gertatuko den urteko aurrekontu bat.
  - Bigarren hizkuntz baten ikasketa, ahozkoari gagozkiolarik, lehenago sartuarazi (bi hizkuntza elkarrekin bizi ez diren herri eta eskualdetan).

### Matematika

#### Aurreiritziak

Egungo egoeraren azterketa.

Irakaskuntzaren maila guztitan eskola-fracasu gehiena sortarazten duen asignatura, dudarik gabe, matematikarena da.

Baldin eta egungo egoeraren azterketa egingo balitz matematika apartadotan salkatzen ari dela ikusiko genuke, gai sail desberdinen artean loturarik egoteke, bestelako zientziekin harremanik izan gabe eta bizitzarekiko isolamenduaz.

Matematikak uko egiten dio errealitateari: ez da ikaslearen ingurua aztertzen, eta irakasten den ikerkuntza ez da benetako bizitzaren interegunetik abiatzen.

Arlo gutzien artean dirauen dibortzioa, irakasten dena batetik eta ikasleak erabiltzen duena bestetik, matematikasetan lotura eza hori inon baino nabarmenagoa da. Maiz abstraktuegiak liratekeen kontzeptuak irakasten dira, eta kontzeptu hauek gauzatzen diren munduarekin ez dute (kontzeptuek) harremanik gerturatzen. Gutzi horrek, noski, irakaskuntzarekiko zaletasun eza dakar ezinbestean.

Mekanizista delako irakaskuntzari mesede egiten zaio, eta ez da ikasleak lortu ahal dezakeen abstrakzio maila kontutan hartzen.

Bestalde, irakaslegoaren prestatuntza eskasa dela begien bistakoa da, Magisterio Unibertsitatean jasoriko prestakuntza urriaren ondorioz. Maixuek eta irakasleek ez dituzte matematikazko metodoak eta ariketa didaktikorik ezagutzen, ez dira, baita, matematikarako bestelako materiale egokiaren jabe, ondorioz beraz maxu eta irakasleek segurtasuna emango dien tresna bakarrari eusten diote; testuak hitzez hitz adierazteari. Egoera horren aurrean, ikaslea bera kontutan hartuko ez lukeen programakuntza betetzera behartuta dagoke irakaslea, eta gehienetsuetan aurreko edo ondorengo mailetan zein-nolako programakuntza dagoen berririk ere ez dute irakasleek.

O.H.O.rreko hasiera eta erdi ziklotan ezartzen diren programakuntz-berrituek ez dute matematikaren iraskaskuntzari aldaketa mesedegarririk eskeintzen, kaltegarria baizik, guzti horren zergaitia gehiegizko edukien pilaketa dateke, eta baita, edukiak, ez bait dira ikasleen adinetara eta beharretara egokiro atxikitzen.

Goi Mailako programakuntza ez dago ez aurreko eta, ezta, ondorengo mailen programakuntzekin koordinatua.

Aipatu eta gehitu beharra dago esandako guztiari ondorengo hau, hots, 2. etapako irakasleak didaktiko eta zientifiko prestakuntza, gehienetsuenek, maila eskasagoa ukan ohi dutela, zaren arlo arbuietariko bat denez bartara zuzentzen diren matematikazko irakasleak zentrora azkenak sartu direnak izaten bait dira zarregite horretara aukeratuak.

Guzti horri, gainera, gehituko begenio ordutegi-banaketaren gogortasuna, gelaren espazio mugaketa eta itzulkortasun eza, eta testu-liburuak sorarazten duen geldotasuna eta pasibitatea (manipulazioa baztertuarren kontzaptuen jabetza prozezu naturala ordezkatzan ez dituzten ariketa fitzak), aspargarriak lirakeen ariketak eta globalizazio eza, orduan sinistu dazakegu sistima horren inefikaziaz, eta frakasu eskolarrak degoeneko irakasleareogan duen eragina ulertu, era berean konpreni dezakegu zenbaiteraino indartzen diren ikasleen arteko desberdintasunak, eta, giro batetan estimulu kultural ezan bizi izandirelako, eskatzen zaien abstrakzio maila ezin izaten dutela zenbait haurrek bereganatu.

### **Matematika arloaren programakuntzak dituen berezitasunak**

Matematikaren programaketa honelakoa beharko litzateke izan:

- Zalua, beharturiko eduki minimoek duten gogortasunari kontrajarritz.
- Sistematikoa eta aurrerakoia, ziklikoa eta kiribila.
- Haurren berezitasunetara moldatua eta berauen eboluzio etapetara, edin bakoitzari dagokion abstrakzio maila desberdinen arabera.
- Kantitatearen, espazioaren eta logikaren alderdiak beregain hartuko dituen.
- Elkararteko diziplina posible egingo lukeena.
- Ingurua oinarrituz hartuz, berriz ere, bertara itzultzeko inguruatik abiatuko dena.
- Haurrak benetan bereganatu ditzazkeen kontzeptuak manaiatu edo erabiliko lukeena.
- Psikologo baten aholkulaguntzaz, irakaslego osoaren eskuz landuko litzatekeena.
- Ebaluaketa kualitatiboa baimenduko lukeena.

### **Metodologik itxuraketak**

Matematikaren tresnarik funtsezkoena dira abstrakzioak eta sinboloak, guzti hori ulertu eta erabiltzeko dukegu ondorengo prozezu hau; esperientzi zehaztutik abiatuz eta berau adierazteko nahiak animaturik, itxuraketa kualitatiboak murrizten ari diren neurrian, gutxitzen abstrakzioa eta kenerazizazioari esker, helduko ginateke kontzeptutara eta sinbolotara.

Prozezu hau burutua gerta dadin, esperientziak izan beharko lirakeke aberatsak eta ugariak, zeren hauen bitartezekingo bait zaio abstrakzioari. Era berean ere adierazpenaren erak ugariak eta elkarren artean trukagarriak izango dira, eta ez aurkakoak. Izan badago adimendu eta afektibitatearen artean zubi bat, zeren afektibitateak duen adierazpenaren iturria sinbolismoa bait da. Gure zerregitea adierzpen askatasuan erreztearena litzateke.

Zehaztasuna abiapuntutzaz harturik ekingo zaio eskola hasierako lehen urteari, zehaztasuna ugaria izango da, egoera eta materiale aberatsekin orniturik. Haurra gogoeta logikoa bereganatzen doan heinean galdekizun abstraktu eta formalak planteiatzen hasiko da. Halere, ezingo da, inoiz, ekintza eta manipulazioa elkartrukatu.

Matematika adierazpenaren lengoia adin bakoitzari dagokion adierazpen mailaren araberaren erabiliko da, hasiera batetan, teldeak erabaki duen itunaren erabera, gero, itun orokorrera egokiaraziko litzateke.

Ikaskuntzaren prozesua hiru ataletatik igarotzen delataz jabetu behar dugu: hartzailea, eratzzailea eta adierazkorra. Hau da: ulertu, barnearazi eta praktikan ipintzan dela.

Irakasleak, ariketak proposatzerakoan, aurkikuntzak haurrek egin, bestei komunikatu eta egiaztatzeko aukerak eskeini behar die. Beraz, aipatu aurkikuntzak aisekien bultzaraziko luketen ariketak lirarteke kontutan hartzekoak. Baldin eta norberak pertsonalki aurkitzen baditu trabetasun eta ezagueran finkaketak beste norbaitek emanak baino errezagoak eta iraunkorragoak izango dira, eta izan dira.

Gure lanak, gutxienez, ondorengo iturburuak ukan beharkolitzuzke kontutan:

- Irakasle beraren poztasuna bultzatu, atseginak eta eskertuak lirartekeen ariketen bidez.
- Kreatibitatea piztuarazi.
- Ikaskuntz materia denez eta duen garrantzia kontutan hartuz dogmatikoa ez den eta relatiboa litzatekeen ikuspegiari zor zaio.
- Ez da sozial hataketrarako baliokide gerta dakien treneritzat erabiliko.

Orain arterainokoaz adierazi dugunari mesedegarri gerta dakiokkeen baliabide sail baten zerrenda aurkeztuko dizuegu:

- Irteera kultural eta ibilaldi guztiaz baliatu berauekiko aspektu matematikatzailak behatzeko asmoz.
- Klasean kontsulta liburuen ugaritasuna, irakaslearentzat bezainbatean ikaslearentzako ere.
- Matematikaren historia kontutan izan.
- Arlo horri buruz egin izan diren esperientziak eskuartean izan ditzala irakasleak.
- Matematika lantegiak sortu galatan, txoko erabilgarriak...etc.
- Materiale didaktikoa eskuartean izan, eta beraiek erabili. Erosiak baino askosaz ere hobeto legoke zentru bertan egingo balira. Naturala, egituratua eta sinbolikoa litzatekeen materiale ugartitasuna beharko luke egon, ardura hori hartu, horrela, bada, asimilatze maila guztiak gertatuko bait dira landuak.
- Adierazpenereko ahalik eta material ugariena erabili.
- Heureganatzen joango diren kontzeptuak eratu daitezen bestelako adierazpen arlotarajo, plastika, antzerkia...etc.

## Proposamen

Hezkuntz orokor mailari dagokionez zera proposatzen dugu:

- Heziketaren ikerkuntza bizkortzea, eragitea eta piztutzea, ikerkuntzarako zentroak sortu, H.
- Irakaskuntz Zentrotik estatu mailaraino ingurutako lukeen ikerkuntzarako zentroak sortu, H.B.P. barnean delarik; eta bertan lanerako metodoak ikertu, aztertu, gaurkoratu eta proposatu lirarteke.
- H.B.P. desberdinen arteko heziketa esperientzien alkartrukatetako indartu eta, baita, hoiak bestelako lantaldeekin.

- Psikopedagogian gai diren ezpezialistak eskeini hezkuntz zentrueri, eta zentrotako taldeen ordezkariak elkarren artean harremanak, bateratzaileak, izan dezatela.
- Gaurko irakasleri reziklaje denborak eskeini, eta eman baita, oraindano irakaslegotza ikasten ari direnei eta dagoeneko irakasle diren horretarako bidea ezarri.
- Era ezberdineko irakasle prestatuak heuren esperientziari aser, berrikuntzarako bidea eta eskolako arrealitatearekin topo egiten duena, izan daitezela O.H.O.rreko irakasle prestakuntzen irakaslea, matematikazko irakaslea hain zuzen.
- Aurrekola hezkuntzaren barnean kokatuko litzatekeen eta beharrezkotzat joko litzatekeen maila gerta dadila, guzti hori oinarritzko kontzeptuak eta espazio-denboraren kontzeptuak garantizatuak gerta daitezenerako.

## HEZIKETA MAILAK

### OINARRIZKO HEZIKETARAKO ZIKLO BAKARRA

#### ZIKLO BAKARRAREN JUSTIFIKAZIOA

##### Erreferentzi markoa

Oinarrizko hezkuntza, norbanakoaren garapen orokorrerako behin betikoa edo determinantea den hezkuntza eraginaren sasoia edo periodoa da. Hezkuntza honek du helburutzat haurraren inteligentzia eta izaera formazio edo hezuntza ororaino iristea. Giza heldua izatera bultzatuko duten fase desberdinetan zuzentzea.

Eta bakoitza —M. Mallonek dionez— haurra eta ingurunearen aukeren artean dagoen sistema da, sistema honek elkarrekiko zehaztasuna eskatzen du. Ingurunea —haurraren ekintza erregulatu eta eragiten diren estimulo edo eragingarri multzoa— adin desberdinetan ezin dezake berbera izan. Gizartearena, eskolarena eta azken batean maisuaren lana da ingurune mesedegarri bat sortzea, haurraren bere moldatze osorakoeta armonikorako.

Horregatik bada ikusten dugu:

- Hezkuntza-plan baten beharra, aseguratzen duelarik O-tik 16 urte arte bitarterako jarraipena. Bere helburuetan elkartua, edozein etenaldi eta selektibitate hezkuntza prozesuaren zehar alderatzeko gai dena. Behin betirako hezkuntza maila bakoitza beste bate aurrekoa dela mantentzen duen eskema apurtzego gai dena (hautzaindegia-eskolaurrea-O-H-O- etab.) eta haurraren hezkuntza osoaren (integralaren) ere etapa bakoitzean osatzen dena. Beilatu zezan hezkuntza edo formazio etapan dagoen gizabanakoa, eskubide askoren eta egin behar gutxiren onjetua, elkartasunezko gizarte batetan geroz eta egin behar gehiago bereganatuz gizabanako eragile izatera iritsi dadin.

Ezin onar dezakegu berezketa eta frakasu sentimendua sortzen duen hezkuntza sistema, baizik eta berdina ez den prozesu helduragarri osa dezan eta balaitu ditzala teoriari usten denaren heltze prozesutik bestelakoaren bat jarraitzen duten haur desberdinak.

- Berrikuntza Pedagogikorako Mogimendukoak Eskol Erreforma Osoa nahi dugu eta Administrazioari abia bidean jar dezala eskatzen diogu zeren berrikuntza pedagogiko guztia eskol egitura jakin batekin erlazionaturik dago eta eragin edo bertan behera joaten utziko duten irakasle batzuri elkartua. Osoa eskatzen diogu zeren jakin badakigu zatikako erreformak balio handiko interesak elkarren kontra ipintzen dituela eta irakasle taldeak aurrez- aurre jarri.

##### Lege- markoaren ezaugarriak

Iritsi da ordua lege —marko batetarako, honek 0— 16 urte bitarteko hezkuntza politika koherentea seguratzeko duelarik. Irakaslearen jarraipena ziurtatzen duena bere giza eta teknika hezkuntza osoraino. Irakaskuntz profesional askoren esperientziak, ikerkuntzak eta esfortzu indibidualak nahiz taldekoak jasoko dituen legea.

Mintegien ondorioak, kurtsoak, R. P. M. Koren lan-taldeak eta beste askoren ondorioak bildu ditzala. Egoera berezietatik hasita irakasle gorputz bakar bat osatzera bultza gaitzala, aurrez-aurre jartzeak eta susmo txarrak gainditzeko bideak emanez, traumarik gabe ez eta gezurrezko frakasorik hezkuntza ziklo betetatik hurrengo ziklora igarotzerakoan.

- a) Ziklo bakoitzeko funtsezko helburuak ezarri, iraunpena eta izenpena.
- b) Horretan ihardun behar duten irakasleren prestaketa aproposa osatu.
- c) Egungo ikastetxetan behar- beharrezko aldaketak aurrez ikusi.
- d) Zuzenbideak markatu, etapa batetik bestera igarotzerakoan alferrikako etenik gebe programaketa jarraitu bat eman daitekelarik.
- f) Irtenbide desberdinak utz ditzala, oinarritzko zuzenbide batzuren barnean eta bestelako e perientzi positiboak har ditzala.
- g) Leku eman bestelako errealitate pedagogikoei, hala bada espainako herrialde eta naziolitate bakoitzeko errealitate bestelakoei.
- h) Hezkuntza prozesuren osoko planteamentu guztia konprometitzen duen zatikako erreformak ezar zezaken indar galtze eta deskonzertua baztertu.

Koadroan aurkezten dugu grafikoki ziklo bakarreko gure proposata, hasieran eman diogun erreferentzi markoarekin.

(ikus hurrengo)

NORTASUNAREN OINARRIZKO MARKAK	- Guraspekiko menpetasuna. - Sinbiosia eta desberdintze progresiboa.		- Barneratze prozesua eta horrek suposatu emoziozko tirandurak.		- Burujabetze progresiboa. Taldeko sozialtzea (formala eta informala).		- Berdinen arteko sozialtzea eta sexu-funtzioaren bibantzia. - Helduarekiko oposiziagatik norberaren baieztatpena.	
	Iharduera higierazlea eta manipulaziozkoa.		Errealitate hauematen lahen irakaspennak.		Buruza eragiketa konkretuen bidez errealitatea hauematea.		Eragiketa abstraktuen (formalen) bidea errealitate hauematea.	
ADIMEN-ANTOLAKUNTZ DOMINATZAILIA	Lehen haurtzaroa		Lehen haurtzaroa		Bigarren haurtzaroa		Aurre-nerabatasuna	
OINARRIZKO EBOLUZIO-ZIKLOA	Lehenengo etapa		Bigarren etapa		Haur- heldutasuna		Nerabatasuna	

URTE-ADINA	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	
HEZKUNTZ ZIKLOA EGUN	Haurtzaindegia		Haurtzaindegia		Aurreskola		Hasierako zikloa		Bitarteko zikloa		Gorengo zikloa		Bigarren mailako irakaskuntza		3.º		3.º	
	Lehenengo etapa		Haurreskola		Bigarren etapa		Hasierako zikloa		Bitarteko zikloa		Hirugarren etapa		Aurre-nerabatasuneko zikloa		Laugarren etapa		1.º 2.º	
OINARRIZKO HEZKUNTZAKO HEZKUNTZ ZIKLO BAKARRA	Lehenengo etapa		Haurreskola		Bigarren etapa		Hasierako zikloa		Bitarteko zikloa		Hirugarren etapa		Aurre-nerabatasuneko zikloa		Laugarren etapa		1.º 2.º	
IKASKETA BEREZIAK	Burujaibetzeare ikaskuntza		Tecnika instrumentalen domeinua (irakurketa, idazkera, kalkulua...)		Errealitatea hauemateko sistema operatiboaren domeinua.		Sistema kontzeptualen domeinua. Ezagupenen antolaketak.		Sistema kontzeptualen domeinua. Ezagupenen antolaketak.		Sistema kontzeptualen domeinua. Ezagupenen antolaketak.		Sistema kontzeptualen domeinua. Ezagupenen antolaketak.		Sistema kontzeptualen domeinua. Ezagupenen antolaketak.		Sistema kontzeptualen domeinua. Ezagupenen antolaketak.	

OHARRA: Terminologiako arazoetatik, lau hezkuntz blokeei deitzein diegu etapak. Ez dira nahastu behar, gasur egungo deiturekin.

## ZIKLO BAKARREKO HEZKUNTZA ETAPAK ETA ZIKLOEN ANTOLAKETA

Pedagogi alderditik begiratuta hezkuntza etapa bat mugatzeko egokitasuna ikusten dugu, la ziarra litekenean ikaslegoaren gahiengoak lortu ahal izan dutela ikastaro hori zehazten duten maila eta ezaugarriak.

Hala bada, etapetan antolaketa baten beharrak ezagutu behar luke giza sujetoak ez duela era linealean eta akumulatiboan aurretatzen, baizik eta, bere bizitzako sasoi desberdinetan ezaugarri bereziak agertzen dituela aurreko periodoan zenaren eta hurrengokoan izango denaren desberdina egiten dutelarik. Ziklo bolutiboeri buruz diseinatutako hezkuntza zikloak "ikasturteak" baino unitate zabalagoak adierazten dituzten eta ikasketa prozesuren egokitze eta flexibilitate handiagoa usten dute, ikasleren erritmo ebokutiboaren arabera.

### I. Lehenengo Hezkuntza Etapa (0-3 urte) Haurreskola

Haurreskolari dagokion etapa da.

Haurren eskubiden alde jartzeko erazten digun bi egitetan oinarritzen dugu:

1. Gizartearen eboluzioa.
2. Adin goiztiarren garrantziaren ezagupen zientifikoa.

Eman dezakegu 3 urteak hezkuntza etapa baten mugarritzat. Hiru urteko haurrak aldi edo periodo bat osatu du, honen amaieran lortu du behar hainbat autonomi pertsonala gai izanik helduen munduaren hizkuntzarekin harremanetan jartzeko eta gainerakoengandik bestelakoa den norberarekiko ezagupenean egoteko.

Haurreskola instituzioa edo elkargo txikia da, haurrak hiru arte hartzen dituen, ia etxeko giro berean eta lehen beharrak betetzen ditu bizi zaren sasoi honetan lau koordenada orokorretatik igarotzen direlarik: osasun fisikoa, egonkortasuna eta komunikazioa. Koordena hauek funtzio desberdinen moldatze positiboak garantizatuz: zentzumenezkoak, motrizak, hizkuntzarekikoak, logikoak etab., haurraren nortasuna eta ahalmenak osatuz joango direnak aldi berean itzuli ezinezko aurrerapenean prozesua sortuz.

Txikiaren hezkuntza arazoa ez da oraindik heldu bere osotasun guztian, horregatik usten dugu etapa hau hezkuntza sistemaren lehenengo maila bihurtuz txikiaren hezkuntza esku ideari erantzun aproposa eman behar dieleta ematea badauka.

### 2. Lehenengo hezkuntza etapa (3-8 urte)

Gaur egungo. Haurreskola eta hasierako zikloa hartzen ditu.

Hiru urtetatik zortzi urte bitarteko etapa planteatu behar da hezkuntza konjuntio gisa, eskolako eta hezkuniharduera integrazioarako prozesuaren bidez determinatua, haurreskolarekin edo familiarekin hezkuntza jarraipena mantentzeko funtzioan.

Hiru urtetako heurra hasia da nabarmentzen bere norbanakoa, berea eta gainerakoen irudia osatzen hasten da. Maitasuneko eta zurrarazko tentsioak bere irakaskuntza guztia azpimarratuko duten sasoiaren edo aldian sartzen da. Errealitatean ekiteko aurre-operatorio prozesu batez hornitua oinarrituz, objektibizaziora helduko da, eskolako iharduera funtzioan zati handi baten.

Aldi oso honetan beharrezkoa dugu haurraren hezkuntza osoa zaintzea maitasuneko egonkortasun eta zurrarazko alderdian, komunikazioan, adierazpenean, elkarrizketan, jolasen, pentsamenduean, oinarritan, ohituretan, garapen fisikoan, bere osasunaren arretan eta ingurunaren ezagupenean.

Hasi beharko dira ere adinari dagozkion kultura tresna eta edukietan, irakurketa, idazketa, matematika, esperientzietan... Hala ere, metodologia pentsatua beharko da, ahalmen bereziko moldatze-estimulorekin funtzioan (oharmenean, oroimenean, koordinazioan etab.)

ikasketa instrumental hauek ikusteko bidea izango duelarik. Aldi honetan bi ziklo berezi litezke oso nabarmen ez den muga eta flexibea bera.

- a) Hiru urtetatik bost bitartera arte. Kontutan izanik adin hauetako haurren plastikotasuna eta bilakaera pertsonalak eta sozialak duen garrantzia, adin hauetako hezkuntza jokora, sentimenezko eta mufimenduzko esperientziak egitera eta ohitura sozialak hartzeraz mugatu behar da.
- b) Bost urtetatik zortzi bitarte. Haur honi gero eta gehiagoko ahalmen objektiboan eta bere aurkiketetan eta zehaztasunean hornitu, hezkuntzak haurren nortasuna globalki landuz joan behar du eta gure ingurune kulturalen moldatze oso baten oinarrian izango diren jabetze haietan sartzen hasi behar du.

### 3. Etapa (8-12 urte)

Egungo bitarteko Zikloa eta O.H.O. 6. ena.

Etapa honen mugak markatuak datoz bitarteko haurtzaroen eta aurre-nerabetasunaren sarrerak duen estabilizaziotatik. Aurreko aldiaren tentsio emozional askoren gainditzen, inkonszientekoaren indartzea eta aurkitzea, kanpoko munduaren aurkitzeak sozializazioa gehiagotzera zuzentzen dute eta pentsamenduaren objektibazioa. Eskematikoki etapa bi zatitan ezarri dezakegu.

- a) Bitarteko haurtzaroa.
- b) Haurtzaroaren heldutasuna.

Lehenengoan 3. eta 4. ikasturteak osatzen duelarik aurreko aldiaren ezaugarri batzua mantentzen dira. Bigarrenean, 5. eta 6., zenbait elkar aurkako konfliktu agertzen dira, ondorengo nerabearoko konfliktuak agertzen direlarik.

Etapa guztia helduaren eragin sendoetatik agindua dago (iraskasleak, familia, etab.) ikasketaren aurrez-aurre energiaren ezartzeetatik, errealitateari erantsitako antolaketa intelektualetatik eta bere erabiltzeetatik. Esperientziak eta ikerketa psikopedagogikoak argi eta garbi erakusten digu 6. ikasturtea sekzio honetan egon behar duela eta ez duela zentzurik goi mailako zikloan ezartzea, ofizialki ezarria dagoen bezala. Nerabedurreko aldaketak ez dira inoiz hasten 7. ikasturtea aurreratutxeari.

### 4. Etapa (12-16 urte) Egungo

O.H.O.ko, 7. eta 8. koak, eta 3. go eta 2. ko B.B.B. eta L.E. koak.

Laugarren etapa hau egituratu behar da era koherentean ikaslearen psikologi bilakaeran, intelektualean, sozialitateko afektiboan etab. eta behar izaten dituen eduki eta metodologi espezifikokoak, baina aurreko etapakoei atxekiak, eta berezko helburu batzuekin gainditu dezaten B.B.B.eko eta L.E.akoan arteko egungo zatiketaren gaindiketa zehatza.

Hezkuntza beraren helburua berformulatu behar da etapa honetan, selektiboa eta elitista ezaugarriko helburutan nabarmenena den eskola sistema batetatik neraberaren kolektibo eta norbanakoaren moldatzearen beharretara oinarritutako sistema batetara igarotzeko.

Etapa hau mugaturik dator harremanen aldaketetatik, helduen imitazioan, niren eta arlo emozionalaren aldaketetatik, talde-harremanetan barietaziotatik, kaleko bizitzaren pisuarengatik... (no sen entiendo original...).

Etapa honetan ere bi ziklo bereizten ditugu, aldentzen dituen muga kontuan izanik, bestetan ohi zenekoa izan behar zuela, gutxi azpimarratua eta flexiblea. Bi ziklo hauek dira:

- a) O.H.O.-ko 7. eta 8. enak.
- b) B.B.B.ko eta L.E.ko Igo eta 2.enak (E.E.M.M. enbor komuna).

Kontuan izan beharko litzateke:

Programateka hiru bloke handi, alor eta asignatura bakoitzean eta zikloaren multzoan.

- a) Bete beharrezko atal komuna.
- b) Aukerako atal osagarria.
- c) Osa beharrezko atal ezberdina eskolaren kokalekuaren arabera.

Eta atal komuneko gehiengo batekon hasi beharko litzateke, harik eta zikloaren amaieran aukerako atala nagusitu arte.

Mundu praktikoa eta teknologikoaren barneratze sistematikoa (tailerrak, teknologia) lehenengo ikasturtetik zientifiko integral eta giza-hezkuntza zati bezala, eta ez esku-gaitasun gisa. Alor hau giltzarritzat hartzen dugu intelektualki aurrera bidean eta zioen edo motibazioen elementu barneratzean, aurre-nerabe zailtasun bitarteko eskolarizaioa jarrai dadin.

Instruktibo hutsezko irakaskuntza urteta dagoen ideia aldatu, ziklo honetarako ere irakaskuntzaren oinarritzko paper hezitzailea berreskuratuz.

## IRASKALE GORPUTZ BAKARRA ETA IKASLEEN LEKUNEAN

Aurretik esandako guztiak ez luke baliorik izango egungo hezkuntza sistema eta gorputz egitura mantentzen badira.

Irakasle eskolak irakaskuntzan ihardungo direnei prestakuntza eman beharko lieke, oinarritzko formazio komuna emanez hezkuntza ziklo bakar osoan lanegiteko ahalmen duz. Jakina da irakaskuntzan iharduteko epea eta ziklo desberdinetan espezializazio aproposa beharko dela, baina azpimarratu daukagu espezializazioa ez dugula ulertu behar irakasle mugimendua ezinezkoa egiten duen jokoera hertsia bezala. Irakasle eskolako ikasketez gainera, beharrezkoa da etengabeko formazioa arazo guzti hauek ikustatzeko.

Eskola-etxeri dagokionez, beharrezkoa da egungo lekuren rekonbertsioa, eraikuntza berrikoetatik aparte.

Jakin badakigu honek konplexotasuna eta zailtasuna. Gaia ez dugu sakondu denboraren mugagatik eta beste komisio zenbaitek gehiago sakondu duten estea dugulako.

## HAUR-ESKOLAK

Lana hiru gai-bloketan banatzea erabaki zen, aho batez onartu zena:

### 1. Gai-Blokea

- A. Haur-Eskolaren definizioa eta zehaztapena eta zikloaren edo etaparen planteamendua.
- B. Oinarri psikopedagogikoak.
- C. Helburuak.

### 2. Gai-Blokea

- A. Zentruaren eta gelaren antolamendua.
- B. Plangintza eta metodologia.
- C. Garapen-Areak.

### 3. Gai-Blokea

- A. Gurasoekiko harremanak.
- B. Irakasle goa.
- C. Ebaluazioa.

Talde bakarrean antolatuturik, partaide guztiek aztertu dute bloke bakoitza. Blokeetako edozein gaiari buruz txostenak egin dituztenek, taldean egin dute horien aurkezpena.

## 1. GAI-BLOKEA

### A. Haur-Eskolaren Definizioa eta Zehaztapena.

Definizioa: Haur-Eskola, hezkuntzarako lehen maila da, 0-urteetik 8-rainoko haurrak biltzen eta hazten dituena eta ondorengo zikloaren arabera antolatu behar dena: 0-urteetik 3-ra eta 3-tik 8-ra.

Zenbait gogoeta:

- a) Ezin dugu inolaz ere 0-urteetik 16 bitarteko hezkuntz "etapa nagusia" ahaztu. Kontextu honetan, bitarteko mailak definitu beharko ditugu, abiapuntutzat eboluzio-etapak hartuz.
- b) Eskuen artean dugun gaiari lotzen bagatzaizkio, Haur-Eskola, 0-3 eta 3-8 azpisailkapena duen 0-tik 8 urte bitarteko etapa bezala zehartu behar dela derizku, baina etaparen unitatea hautsi gabe beti ere, planteamendu eta helburu espezifikoagoak dituenez gero. Haur-Eskolak H.Z.M.-ren menpean egon behar du eta, nahiz eta azpiegitura arazogatik une honetan ezin den praktikara eraman, legeak unitate bat bezala behatu behar du. Bitartean eta behin behineko neurri bezala, Haur-Eskolak 6 urte bitarteko haurrak har ditzan proposatzen dugu. Ez dugu "aurreskola" adiera onartzen, ez zaigulako batere egokia iruditzen.
- c) Haur-Eskolako hezkuntz zeregina eta O.H.O.-ko lehen kurtsoetakoa koordinatu egin behar dira. Horregatik, nahitaezko da inplikatu mailetako profesionalen artean elkarrikeria, kolaborazioa eta koordinazioa gerta dadin, hori bait da etapa batetik bestera larritasunak gabe iragateko modu bakarra.
- d) O.H.O.-k ez du bereganatu behar 3-8 azpisailkapena; aitzitik, azpisailkapen horrek Haur-Eskolaren egituraren barnean egon behar. Ez zaigu komenigarri iruditzen adin hauetako haurren "eskolatze" goiztiarra, eskatu exigentzia eta edukien maila beraien hazkunderako desegoki eta kaltegarri gertatuko bait litzateke.
- e) Begien bistakoa da zaindu egin behar dela O.H.O.-ra pasatzea, hausturarik gabeko hezkuntz prozesua nahi badugu behinik behin. Horregatik, beharrezko iruditzen zaigu pasatze hori burutzako baldintzei dagokienez legeak jartzea: oinarri psikopedagogikoak, curriculum-edukiak, norabideak...
- f) Urteetan zehar garatzen joan garen Haur-Eskolaren ereduak egin nahi den legearen oinarria eta ikusmira izan behar du. Beharrezko da, beraz, eredu hori onartzea eta garatzea, zeinaren berezitasun konkretuak errealitate bakoitzeko beharrei egokituak zaien: autonomi berezitasunak, sozialak...

Etapa honen planteamenduan eta beharretan Udalek batez ere eskuharti behar dutela pentsatzen dugu. Horregatik, Haur-Eskolei zuzenduriko aurrekontu eta fondo bateratuak izan behar dituzte, izendatu kopuruak errealitateari egokituak zaizkiolarik.

### B eta C) Oinarri psikopedagogikoak eta helburuak

#### B) Oinarri psikopedagogikoak

##### 0-3 urte bitartekoak

- a) Heziketa fisikoa: — lehen beharren asetzea;  
— mugimendu-autonomia;  
— psikomotrizitatea.
- b) Afektibitatearen heziketa.

- c) Pentsamenduaren heziketa.
- d) Heziketa soziala.

### 3-8 urte bitartekoak

- a) Heziketa fisikoa: mugimenduaren bilakaera.
- b) Afektibitatearen heziketa.
- c) Pentsamenduaren heziketa: — ahozkatze garatua;  
— ez-hitzezko adierazpenaren bultzatzea.
- d) Heziketa soziala.

## 2. Helburuak (Oinarri psikopedagogikoein harremanetan daudenak)

- a) Haurren autonomia bere ekintzatan.  
Autonomiaren eta mugimenduaren koordinazioa.
- b) Segurtasuna eta emozio-oreka.
- c) Ezagutzako gaitasunaren egituratzea.
- d) Sozialtzea.

Puntuz puntuko edozein azterketa-mota egin aurretik, haurra, partzelatzea zaila den izaki global bat bezala hartzearen beharra ikusten dugu. Hain nabaria da oinarri pedagogikoen artean dagoen harremana, non nahitaez abiapuntutzat hartu behar bait dira plangintza eta estudio-lanari aurre egiteko orduan.

Garapen-prozesurako harremanak bere baitan duen garrantzia azpimarratzen da. Haurra, kanpoko munduarekin —objektuekin, na usiekin, beste haurrekin— eratzen dituen harremanen arabera, bilakatzen joango da bere nitasunaren sorketa eta finkapena, bere ahalmena pentsamendurako eta abstrakziorako, bere gizarte-bizitza, bere efektibitatea. Kontutan izanik harremanak jokatzeko duen funtzio berezia, dagokion funtzio eta garrantzi hori har dezan presako eta nahitaezko jotzen da eskolanbenetako edukiaz hornitzea.

Jolasa funtsezko tresna da globalizatzen ikasteko, eta, bestalde, haurrari berez dagokion zerbait. Bere bi etapetan, ekintzarako nahiz garapenarako tresna dela esan behar: mugimendurako jolasa 0-tik 3 urte bitartean, eta jolas sinbolika 3-tik 8 urte bitartean. Era berean, tresna guztiz egokia da ekintza desberdinak bideratzeko.

## C) Helburuak

Etaparen ikusmolderako funtsezkoak iruditzen zaizkigu alderdi horiek kontuan izanik, honako helburu hauek lortu beharko liritekeela pentsatzen dugu:

### 1. Gorputzaren garapena

- Lehen beharrak asetzea: elikadura, loa, higiena...
- Hazkuntza eta heltze organikoa lagunduko duten baldintzak.
- Iharduera eta mugimenduaren egonkortasuna. Psikomotrizitatea.

### 2. Afektibitatearen garapena

- Norberaren ezagutza eta onarpena.
- Beste haur eta nagusiekiko harreman positiboak.

### 3. Pentsamenduaren garapena

- Iharduera autonomoari dagokionez zentsuen aurrerapena.
- Adimenerako, estetikarako, komunikaziorako eta sorketarako gaitzea.
- Estimulu-giro aberatsaren beharra, adierazpena, ulermena eta mugimendua direla medio, gerta dadin pentsamenduaren egituratzea.

- Haurrari la untzea inguratzen duenaren ezagutze-prozesuan, hots, haurrari "kanporatzen" laguntzea.

#### 4. Lagunartekotasunaren garapena

- Autonomia eta askatasun pertsonala.
- Elkarbizitzarako, partaidetzarako, begirunerako eta besteen anako estimarako heziketa.

## 2. GAI-BLOKEA

### A. Zentruaren eta gelaren antolamendua

Zenbait gogoeta.

- a) Azterketa sakon bat egin behar zentruen kokapen-kondizioei buruz eta dauden behar eta eskaera errealen arabera zentru horien banaketa-plangintzari buruz.
- b) Azterketa sakona egin behar da halaber, espazioen eta ekipamenduaren diseinuari buruz.
- c) Eraikuntza eta espazioen banaketa planifikatzeko orduan, kontutan hartu beharko lirateke bertan lan egiten duten profesionalak, diseinuan eta lokalen banaketan nahiz ekipamenduan eskuhar dezaten.
- d) Nahitaezko da eskola haurren auzoan kokaturik egon dadin, modu horretara erraztu egingo bait da auzoaren nahiz biztanlegoaren ezagutza. Garrantzi handia du eskolak dagokion komunitatearen zerbitzual erabili ditzan: garraioak, kultur eta kirol-zentruak, etab.
- e) Eskolaren gestio onerako, nahitaezko da plantillen egonkortasuna segurtatzea.

### 1. Zentruaren antolamendua

#### a) Espazioa

Hezkuntza iharduera sustatzea eta bultzatzea izango da diseinatzeko orduan nagusituko den helburua. Horregatik hain zuzen, kontutan hartu behar dira ondorengo puntuekin zer ikusirik duten alderdi guztiak: higiena, aireztapena, argia, egokitzapen teknikoa eta akustikoa, norabidea, aire zabala..., halaber segurtasun-alderdiak eta taldekideen harremanak zertzeko ahaldibeak...

Garrantzi handia du edifizioaren egitura ahal den neurrian etxearen antzekoa izan dadin: epela, atsegina, abegitsua.

Espazioak gela bakoitzeko unitate bat eta ziklo bakoitzeko modulo bat edo edifizio bat osatu beharko luke.

Garrantzi handia du, baita ere, haurrak oztoporik gabe barruko eta kanpoko espazioak eskuhar izan ditzan.

Barruko espazioak 15 m<sup>2</sup> izan behar ditu 0-tik 3 urte bitarteko zikloan eta 10 m<sup>2</sup> 3-tik 8 urte bitarteko zikloan.

#### b) Gela edo talde bakoitzerako haurren adin-kopuruaren erlazioa

- 0 – 1 urte, 5 haurra
- 1 – 2 urte, 10 "
- 2 – 3 urte, 14 "
- 3 – 4 urte, 20 "
- 4 – 5 urte, 20 "
- 5 – 6 urte, 20 "

6 – 7 urte, 20 ''

7 – 8 urte, 20 ''

Zentru bakoitzeko berezitasunak kontutan hartuz gero, zenbait aldaera ahalgarri dira, hala nola talde bakoitzari dagokion haur-kopurua aldatzea, talde bakoitzaren zerbitzuan hezlari bat edo gehiago jartzea eta haurrak taldekatzeko adinekoak ez diren beste erizpideak erabiltzea, beti ere, hala talde osoarekin nola haur bakoitzarekin burutu bahi den lana kalitatezkoa izan dadin ziurtatuz. Edozein modutara, eragotzi egin behar da gehiegizko taldekatzea.

## 2. Gelaren antolamendua

Bi antolamendu-ahalbide planteatu dira:

1. Halatan egituratzea espazioa, non lan-mota desberdinak burutzea ahalgarri izango den: lan-mota indibiduala, talde txikiak, gela-talde osoa, eskola-taldea... Era horretan, kontutan hartuko da erabiltzen den espazioa eta burutu nahi den ekintzen artean nahitaezko den harremana.
2. Goiz partean gela-taldearekin lan egitea eta arratsaldean, haur beraien aukera errespetatuz adin desberdinetako haurrekin ekintzak burutzea.

Dena den, talde bakoitzaren eta ekintza bakoitzaren arabera momentu bakoitzean aldaerak egiteko, espazioa eta materialaren artean beharbesteko malgutasuna behar da. Halaber, espazioa eta materiala aldatu egin behar dira eta haurren beharrei egokitu.

## B. Programazioa eta metodologia

### 1. Programazioa

Haur-Eskolarako programak egiteko orduan, kontutan hartu behar dira bai taldearen helburu orokorrak bai adin bakoitzaren muga espezifikoak. Alderantziz, haurren ekintzei dagokienez eta ekintza bakoitzaren iraupenari dagokionez, programazio hertsia egitea ez zaigu batere onuragarri iruditzen.

Beti ere, programazioa kontrastatu egin behar da, hezlariaren, gelako eta haurren egoerak etengabe ebaluatuz. Kontrastatze horrek programatu dena aldatzea eta haurren nahiz taldearen interesen arabera egoera berriei egokitzea ahalbideratuko du.

Haurrak garapen egokia izan dezan, edozein programazioak bi helburu nagusi izan behar dituela kontsideratzen dugu: moldaera eta talke-kontzientzia.

Edozein programazio aurrera eramateko, kontutan hartu beharko lirateke honako puntu hauek: araua, eredia, giroa, ekintzak eta materiala.

Eta azkenik zera pentsatzen dugu, hau da, programazioa erreferentzi puntua dela, baina ez duela inoiz haurra ito behar.

### 2. Metodologia

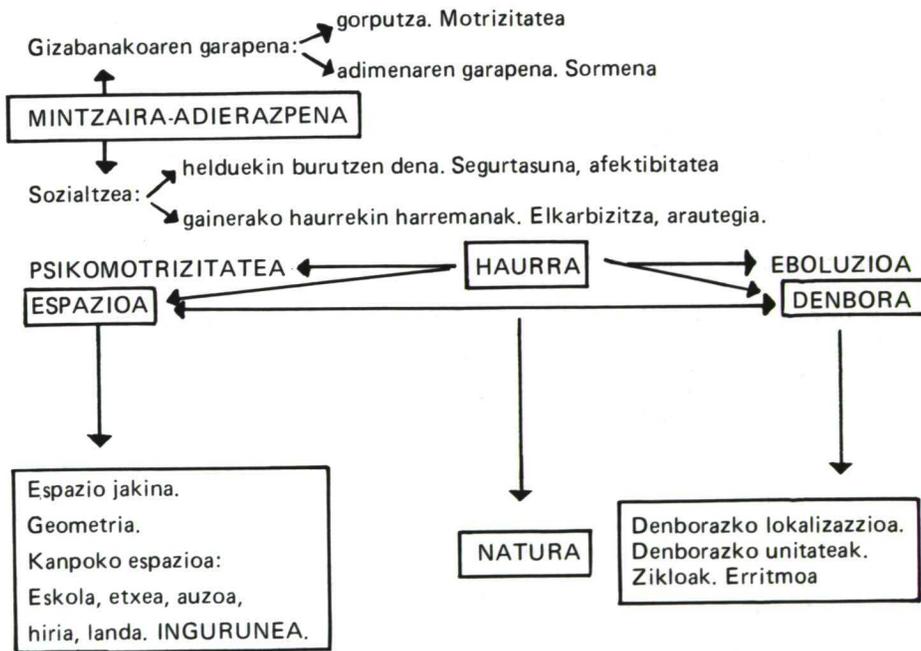
Edonolako metodologiazko planteamenduk behar du izan:

- eraginkorra eta partehartzailea;
- globala eta haurren interesei zuzendua;
- ludikoa;
- ikertzailea eta esperientzian oinarritua;
- indibiduala eta sozialtze-bidean eragilea.

### C) Garapen-arlo bereziak

Metodologiako proposamen bi aurkeztu dira, egitura desberdina dutetenak, baina arlo jakinak globaltasunean hartzeari buruz eritzi berdinekoak direnak:

1. Arlo berezi horiiek honako puntu hauetan banatzen dira:
  - Pentsamendu logiko-matematiko-fisikoaren garapena.
  - Komunikazioa-adierazpena-mintzaira.
  - Psikomotrizitatea.
  - Garapen soziala eta naturala.
  - Artea eta kultura.
2. Garapen-arloak, haurra eta espazio-denbora koordinazioaren artean eratzen diren harremanen ondorioak dira:



Irakurketa-idazkera direla ueste dugu arlo horien artean definizio eta neurriaren beharra gehiena dutenak. Gure iritziz, haurrak beregana ditzake gaitasun horiek 3-8 urte bitarteko zikloan zehar; baina hori lortzeko ezinbesteko da haurrak berezkoa duen erritmoari jarrai diezaion, haurrak, inolako exigentzia eta larritasunik gabe, arlo horren garapena bermatuko duten oinarriak eraiki ditzan, haurra giro eragingarri batetan bizi dadin. Giro eragingarri horrek, hain zuzen, haurraren komunikazio ez-hitzetataruaren beharra egokiro ahalbidertuko du zikloan zehar, ahalbide guztiak (sinbolizazioaren prozesu eta maila desberdinak) bilduko dituelarik irakurketa-idazkera menpera ditzan bideratuz.

Erabat beharrezko da haurraren heldutasun-prozesua errespetatzea, eta horretarako ezinbesteko da O.H.O.-ko eskola askotan irakurtzen ez dakiten 6 urteko haurrak onartzeko jartzen diren trabak (ez legalak) kentzea.

### 3. GAI-BLOKEA

#### A) Gurasoekiko harremanak

Eskola informaziorako eta elkartruckerako bide egokia bait da, gurasoekin harremanak mantentzearen beharra adierazi nahi dugu, ondorengo punturen arabera zertuko dena:

- a) Gurasoak inplikaturik bait daude haurraren hezkuntz prozesuan, eskola gurasoentzat irekia izan dadin ziurtatu.
- b) Haurra garatzen ari den ingurunea hobeto ezagutzeko, gurasoen eta eskolaren arteko informazioa bultzatu.
- c) Familiak eta eskolak burutu eskintzak eta jarrerak kontraesankorrak izan daitezen eragotzi.

Harreman-era konkretuak bezala, zenbait esperientzia proposatu dira, hala nola festak, elkarrizketa indibidualak, eskola eta talde-asanbladak, irteerak, gestioan, ekintzetan esku-hartzea, etab..., baina esperientzia horiek duten balioaz dudaren izpirik ez dugun arren, eskolen arteko egoerak guztiz desberdinak direla pentsatzen dugu eta ezin dela eredu bakarra proposatu esperientziei dagokienez. Edozein modutara, haurra izango da azken helburua eta harremanen artekaria.

Gurasoen eskola sortzeko ahalbidea adierazi da, nahiz eta puntu honetan erabateko adostasunik ez dagoen. Gurasoen eskola hauetan, hezlariak ez du inolako protagonismorik izan behar.

#### B) Irakasleagoa: Gaitzea eta heziketa iraunkorra

Haur-Eskolako hezlarien heziketak oinarritzko hiru alderdi hauek behatu behar ditu:

- a) Hasierako heziketa Unibertsitate-Eskolan, zeinak bideratu behar dituen:
  - Eduki teknikoak, irakasleari oinarri sendoa emango diotenak geroko batean bere funtzioa bete dezan.
  - Heziketa praktikoa, jarrerak eta baliobideak bultzatzeko.
  - Buruturiko praktikari buruz sakontze-estudioa.
- b) Heziketa iraunkorra, ekipoko lana burutuz, seminario iraunkorrak sortuz, berziklatze-ikastaldietan partehartzuz, etab...
- c) Informazioa eta inguruguneko errealitatearekin etengabeko lotura: legearen ezagutza, planteia daitezkeen arazoei irtenbide ahalgarriak bilatzea...

Heziketaren alderdi hauei dagokienez, funtsezko bi eduki-mota hartu behar dira kontutan:

- a) Eduki filosofikoak, zeintzuk suposatzen bait dute:
  1. Eraldakuntza den heziketa eskolatzea baino.
  2. Heziketa globala espezializatua baino.
  3. Eguneroko heziketa eta heziketa iraunkorra.
- b) Curriculum-edukiak. Ikerketa sakona egin behar da eduki horiei buruz, helburua, ezagutza eta oreka pertsonala izango dituen maisua lortzea bait da.

Heziketa-mota honetaz zeintzuk diren arduratu behar direnak gelderari erantzunez, edozein irakasle ez dagoela gaiturik Unibertsitate-Eskolako irakasle izateko esan behar, baina bai Unibertsitate-Eskolako edozein irakasle gaiturik egon beharko litzatekeela maisu izateko. Horregatik, zera proposatzen dugu: Unibertsitate-Eskolako irakaskuntzara sarrera eragozteko, baldin etaurretik ez bada eskolako hezkuntz esperientzia egin, eta aldizka eskolara itzultzea errealitatearekiko lotura ez galtzeko.

Arkenik, egun berehalako irtenbidea eskatzen ari diren zenbait arazo aipatu nahi ditugu. Alde batetik, titulurik ez duen Haur-Eskoletako irakasleagoa, beren lanpostuak presako birmoldaketa behar bait du. Beste aldetik, hezlariaren eta oro har maisuaren ikerkuntz lana bultzatzearen beharra.

### **C) Ebaluazioa**

Beharrezkotzat jotzen dugu ebaluazioa, haurrak duen garapen-prozesuaren eboluzioa artertzeko erreferentzi puntua izango bait da. Ebaluazioaren emaitzak jarraipena ziurtatu behar du eta ez da komeni larrialdien iturri izan dadin. Ebaluazioaren helburua ez da, ere haurra nahiz nagusia etiketatea.

Ebaluazioak helburuak eta mugak behatu behar ditu, ez defizitak edo ekintza jakin batzuk justifikatzeko, ekintza jakin baten zergatiak aztertzeke eta hezlariaren lana birplan-teatzeko baizik.

Ebaluazioak indibidualdua behar du izan, ez konparatzailea, eta prozesu osoak aztertu behar ditu eta ez denborazko unitateak, azkenengo hauek era arbitrario batez era daitezen arriskua bait dago.

Ebaluazioak honako alderdi hauek sakontasun osoan aztertu behar dituela pentsatzen dugu:

#### **1. Haurren garapena**

- a) Ohartze-arauak.
- b) Haurren garapenaren sistematizazioa.
- c) Harremanen eraginkortasuna.
- d) Porrotak eta arazoak aurrikusteko laguntz ekipoak.

#### **2. Hezlariak**

- a) Sentiberatasuna.
- b) Autobaluzioa haurren bidez.
- c) Norberaren buruaren, lagunaren, sexu funtzioen kritika objektiboa.

#### **3. Eskola**

- a) Antolamendua eta funtzionamendua.
- b) Gurasoekiko harremanak.

Oro har, alderdi asko daude sakontzea merezi dutenak. Hemen, jolasa, hezlariare heziketa iraunkorra, garapenaren area espezifikokoak porposatu ditugu... baina askoz gehiago daude-nez, debateak irekirik jarraitzen du.

### **E.E.M.M.**

#### **DELAKON ERREFORMAREN BEHARRA**

##### **Egungo hezkuntz-sistema**

EEMM delakoetan dagoen krisi sakona ia aho batezko balorazioa da, izan.

Krisi hau Hezkuntz-Lege Orokorrean, ideologia maneratzailaren interesekiko hezkuntz-sistema bat plasmatu nahi baitzuen honek, azaltzen ziren helburuak ikasleek ez lortzeak suposatzen duen porrotaren ondorioz, sortzen da. Bistan da porrota sistemari dagokiola, ez baitu lortzen proposatu zituen helburuak bete daitezen; ikasleari inoiz ez dagokio porrota, "eskola porrota" eginez hezkuntz-sistema beraren desegokitasuna erakusten baitu ikasleak.

Oraino zutik dirauen hezkuntz-egiturak bide bikoitz bat du, helburu desberdinak dituenak, baina ez BBB.-ak (Batxiler Bateratu Balioanitz) bere helburuak lortzen ditu hezketa integral bat emateko, bizitzarako hezi eta goimailako ikasketetara sarbide izateko prestatzeko, ez P.I.-k (Profesio-Irakaskuntza) profesio batean aritzeko gaitzen du, hezkuntza integrala aldi berean luzatzen duela. Porrot bikoitz honek zergatia du, izan, ez planteiaturiko egitura, ez betetzeko diren helburuak direla egungo gizarteak eskatzen dituenak.

Esanak esan, Eskola Publikoaz ulertzen dugun hora zerk definitu behar duenaren errotik beste ertzean den irakaskuntza, eratzen da.

Honaino zer agertuagatik ere, krisia ez da, nahitaez, faktore negatibo bat, pentsatzen baitugu hezkuntz-sistemak bere krisiak integratu egin behar dituela, egoera iraunkor bat, gizarte errealtatearen eskakizunetara etengabeki moldatu behar duelako zentzutan, erreforma bilakatzen duelarik.

Aztertzen ari garen egoeraren ondorioak jarraikoak dira:

- Ikasleentzat. Sistemak ez du ikaslearen aldeanizkotasuna (multifazetismoa) kontsideratzen; ikaslearen alde batzu bakarrik hartzen ditu kontutan eskolak, haren eskakizun orokorreari erantzuten ez diela, beraz. Zentzu honetan aprioristikoki jotzen du hezkuntz-sistemak, ideologia meneratzailearekiko koherentzian dauden roletan sailkapena bilatzen duela. Ikasleak hartzen duen mundu ikuskera parziala da, eta bera bizi den inguruneti urrun dagoena oso. Ez dute bitzite aktiborako prestetzen, edo-eta BBBeko untzian sartzen ez delako edo-eta P.I.-k eskaintzen duen profesionaltasuna zaharkitu eta desegokia zaiolako egungo produkzio sistemaren egoerari.
- Irakasleentzat. Hezkuntzarako prestaketa espezifiko baten gabezia orokortuari, denon ezagunak diren baldintzak, lana hezkuntz-zentruan nola egiten den, eransten zaizkio: ikasle kopuru handiegia gelako, talde kopuru handiegia irakasleko, etc. Horrek ondorioz hezkuntza pertsonalizatu eta aktibo baten ezintasuna baitakar.
- Gizartearentzat. Egungo sistema diskriminazio soziala gutitzeko ezgauza izatea ezezik, bere egiturak berak areagotzen du diskriminazio hori. Gainera, presakako behar soziala, gizarte modernora adapta ahal izan daitezen, prestaketa balioanitz eta hezketa zabaleko hiritarrak, izateko, hezkuntz-sistemaren ezintasun egituragatik bete ez da egiten.

## Arazo espezifikoak

B.B.B. eta P.I.-ren artean eman daitezkeen desberdintasunak kontsideraturik ere, EEMM delakoen jarraiko arazo espezifikoak aipa ditzakegu:

- Metodologia pasibo eta memoriistikoa, ezgauza dena ikaslearen interesa lortzeko, sortzen duten "curriculum" gainkargatuak.
- Ikaslearen aldeanizkotasuna ez kontsideratzearen ondorio, haren osagai den afektibitatea ahanzteak.
- Aprestiziaz etengabea, sintesi gaitasuna, arrazonamendu abstraktoa, etc. permititu behar luketen gaitasunen garapen eskasa.
- Ikaslearen hautaketa eta espezializazio goizegiak.
- Zentrua dagoen ingurunetik urruntzea oso, horren ondorioak eragingarriak eza eta errealtatearen parzelazioa direlarik.
- Tituloen ugalketa eta administraritz-gorputz desberdinen gehiegia irakasleengan, interesetako eta gorputz arteko borrokan ondorioa berekin dakarrelarik.
- Zentruen eraketa desegokia: Departamentu, Mintegi eta Zatiketek ez dute lortzen teoria eta praktika integratzerik, ez-eta lortzen dute beharrezko koordinaketa eta disziplinartekotasuna. Bestalde, jerarkikuntzak galga eman dio demokrazuntzari eta mesede egin dio burokrakuntzari.

## Gizarte behar berriak

Hamar urte honetako aldaketa demografikoek eta krisi ekonomikoak, bigarren mailako hezkuntzaren onurakortasun sozialaz duda egitekoan, hezkuntz-sistemaren krisia areagotu dute. Desemplegua, aldaketa teknologikoak hartu denak batean hezkuntza-sistemarentzako eske sozial berria dakarte.

Eskakizunok puntuotara biltzen dira:

- Hezkuntza obligaziozko eta dohakoa 16 urte arte gutxienez luzatzea.
- Prestaketa egokia bizitze aktiboaren eskakizun berrietarako. Hori konkretatzen da ez-espezializazioaren beharrean, gaitasun eta trebetasun oinarrikoen garapena bultzatuaz, teknologia kultura bezala integratuaz eta orientabide oinarrian integratzaile bat, instrumentala, eta inguruneari eta jakitearen arlo desberdinei lotua emanaz. Prestaketa honek nahitaez balioanitza izan behar du, P.I.-ren egungo adarretako egitura gaindituaz, kultura teknologikoa prozesu teknologiko oinarrikoen konpreniera orokor bezala ulertuaz, eta egoeren soluziobideetarako gaitasuna bezala. Balioaniztasun honek gainera lagunduko dio lan munduko adaptazio gaitasunari beharrezko izango diren aktibitate-aldaketak egiten.
- Egungo sistemak ematen duen irakaskuntza zentralista eredia gainditzearen beharra, Estatu Espainoleko egungo egituraren errealitateari erantzuteko. Horrek inplikatzan du estatu eredu honen duda egitea eta curriculum-ean ikaslea bizi den ingurune ko kulturen, horietan hizkuntza bakoitzak parte hartzen baitu, ikasketa eta bizipena sartzea. Osagarrizko moduan, badirudi gomenigarri edozein komunitatetan ahalbide izatea Estatuko beste komunitateen kultura ezagutu eta ikasteko.

## 14/16 URTE ZIKLOAREN HELBURU OROKORRAK

Onartzen ditugu egungo kontzepzio pedagogikoak, 0-16 urteetako zikloa prozesu bakar-tzat kontsideratzera jotzen baitute, zeinetan haurren garapen psikologikoaren une desberdinek, hala helburuak, nola desberdindu daitezkeen zikloetako bakoitzaren metodologia, markatu beharko baitute. Beraz, 14etik 16 urtera bitarteko etapa, aurreko etapen jarraipentzat kontsideratu beharko da, etapa beraiekin osotasun unitari bat egiten duela. Honela ziklo honetarako helburu orokorrak seinala ditzakegu:

- Garapen pertsonal, psikologiko eta sozialaren heltzea.
- Jakitearen arlo desberdinen egituraketa.
- Hala eskola arloan, nola lanerako eta aisi-denborako orientabidea.

Aldiz, helburu espezifikokoak izan daitezkeela:

- 14-16 urte bitarteko adolezente guztiei eskolartasuna bermatzea.
- Adolezente guztiei amankomuneko hezketa oinarrikoa segurtatzea, teoria eta praktika integratuaz.
- Ikaslearen profesio-etorkizunaren tresna orientatzaile bezala jokatzea.
- Sarrera-egoerak, betetzeko diren helburu operatiboak eta irteera-hautaketak klarki definitzea.
- Ikasleari giza-hezketa bat, kritiko eta sortzailea, bermatzea, gizon-emakume libre eta erantzuleetako, XX. mendeko pertsonetako, gizarte batean gero eta handiagoko aisi-denboraz, realizazio eta aurrerapen elementu bat egiteko gai izango direnak, parte hartzea permitituko diona.
- Hezketa zientifiko eta teknologiko bat, gogamen egituren generatzailea, aldaketa etengabeak, zeinetara iraultza teknologikoak behartzen gaituen, asimilatzea permiti dezatenak, bermatzea, espezializazio goizegi bati itzuriko dion hezketa balioanitz bat segurtatuaz.

## Sarbidea (Akzesoa)

Eskolarizazioa, 16 urte bete arte, bederen, hiritar ororen eskubide eta eginbehar bezala dakusagu, ikusi. Ez da, beraz, egoki, ikasleari hasierako hezketara sarbide izatea galarazten dioten betebehar jakinak berari eska dakizkiona. Eskolak moldatu behar du ikasleagana eta haren aldeanizkotasunera, eta ez alderantziz.

Orokorpen horek ondorio garrantzitsuak izango ditu, gure eritziz:

- Zikloaren aurretik: Hasierako Hezketan (egungo OHO.-aren azken kurtsuak), aurreko zikloa berdinkideagoa egitea permitituko du, ikasleak bereizteko orain duen funtzioa ezabatuz.

Eskola-porrotaren gainditzea zikloz ziklo planteiatu beharko da, mekanismo konpentsatzaileak ezarriaz egiteko eta ez bakarrik eskubidezko aukera berdintasun bat permiti dezaten. Alde bat uzten dugu, bada, ikasle berreskuratzeko bide bezala, kurtsu errepika. Zenbait ikasleren prozesutan soma daitezkeen desfaseak, sendarpen-iharduerak eginez arbitratuko dira, hurrengo zikloan zailtasunik gabeko integratzea permiti dezaten. Nolanahi ere den, mekanismo horiek eskolarizazio bide paralerro bat ez bilakatzea bermatu beharko da, horretarako ezarri beharko baitira neurri zenbait: tratamendu hau hartzen duten ikasleen kopurua zikloko eta zentruko mugatzea, ikasle batek tratamendu hau har ditzakeen aldien kopurua mugatzea, etc.

Bistan da, izan, planteiamendu hau burutu ahal izateko, azpiegitura egokia eman behar zaiela zentruari.

- Zikloan gaudela: orokorpenak zikloaren beharrezko giroa sortuko du iker dadin eta piskan-piskan ikasle bakoitzari tratamendu desberdindua emango dion eskola lor dadin, non norbere erritmoan aurreratuko litzatekeen, gaztigurik ikusi gabe horrengatik ere, ziklo honen helburu bakarra hurrengorako izan behar zen prestaketaren zamaz libre jadanik.

Izan, beraz, bide baten aldekoak gara, ziklo bakarra, ikasleagoaren curriculum-aren bitartez beraren egoeren eta interesen desberdintasuna asumi dezana.

- Zikloaz gero: Orokorpenak, epe erdira, oinarriak jartzea permitituko du, goiko mailetan gora, hauetara aukera berdintasunez sarbide izango baita, jarraitzeko.

## Kurrikulum-A

Ziklo honetarako ezar dadin curriculum-a garago aipatu diren jarraiko helburu orokorrek baldintzaturik dago: Oti 16 urte arteko hezkuntz-zikloan parte hartzea, aurreko zikloko ikasle goztia bildu behar duen izaera orientatzailea, etc. Horrengatik, beraren elaboraziorako jarraiko baldintzak ezarri behar direla pentsatzen dugu:

- a) Gauza izan dadila ikasleagoaren homogeneitate-heterogeneitate problematika asumitzeko (mailan, heldutasunean, jatorrian, kulturen, etc.), hezketa oinarritzko amankomun bakar bat denentzat bermatzen duela. Asumituko du heterogeneitatea sozializazioaren bidezko heltze indibidualaren elementu dinamiko bezala. Asumituko du homogeneitatea problema pertsonalak kontutan izateko, laguntza eratzeko, interes desberdintasuna kontutan izateko, etc.
- b) Oreatua izan dadila, hau da, bertan sartze izan dezatela gaitasunen garapena, abilezia eta trebetasunik asko. Egungo eskolaren aurrez aurre, tipo logiko hitzezko gaitasunetan ia bakarrik zentratua dena, pertsonaren aldeanizkotasunari (fisiko, manual, sortzaile, logiko...) ekingo dion gaitasun bat proposatzen dugu.
- c) Estatua osatzen duten herrietako jultura-desberdinen errealitateak —hizkuntza haien parteko ulerturik— ofizialki asumi ditzala.
- d) Gaitasun, abilezia eta trebetasunen apendizaiia eta garapen prozesuarengan inzidituko den ebaluaketa sistema erabil dezala, ikaslearen aurrerapenari eta haren egoerari

buruzko informazioari balio emanaz. Sistema hau, ikasleari bere eginahalak nora bideratu proposatuko baitlioke, egungoaren aurkakoa da, honetan ebaluaketak ez baitu alde zuzenik ezarria den mailara ikaslea iritsi den edo ez den santzionatu beste baliorik.

- e) Hezkuntz-ekipoan lanean ari den irakaslego batek egingo duena. Horrek aldi berean zentruko beharrezko eraketa-neurriekin batean, irakaslegoarentzako hezketa eta erabilgarri sistema bat dakar berekin, pedagogia diferentziala burutzeko irakaslego-egiteko duena.

Ezpezifikoki egin, hauetarako, besteak beste, egin behar da gaitze hori:

- Ikaslearen egoerarako adaptazioa eta laguntz-metodologiaren bilakaera.
  - Edukinean arauerako baino, gaitasun eta erabilgarri arauerako programaketa.
  - Ingurunea eta lan disziplinarreko eta globaltzailarekin irakatsiak erlaxatzea.
- f) Zentruak autonomiaren bat ekitzea egin dezala, bera jarria dagoen ingurunearen eta irakaslegoaren erabilgarri arauerako curriculum-are parteren bat ezar ahal izan dezan. Honek ekar ahal izan ditzan interes partikularretatik curriculum-aren distorsioei itzuri egiteko, curriculum-aren oreka bermatzea eta orientatze eta oinarriko hezketa globalaren helburuak bete daitezkeen beharrezko izango da.
- g) Ikasleari curriculum-aren parteren bat egiteko autonomiaren bat permiti diezaiola. Ikaslegoaren adinak, hautaketa, Orientatze arduraturiko instantziak egin dezaten kontseilatzen du, haietan tutore-taldea eta kabinete psikopedagogikoa nabarmen agertzen ditugarik.
- h) Oti 16 urterako ziklorako ezar daitezkeen irteera desberdinen aurrean ikasleak egin beharko duen hautaketa ez dezala baldintza.

Azkenik, ekin nahi dugu, egin, 14/16 urterako ezar dadin curriculum-a 12/14 urte-kin aurre-adoleszenteentzako bigarren mailako irakasleentzako planteiamendu global baten barnean koordinatzearen beharrez.

## Arloen planteiamenduak

Zeinnahi planteiamendu ere egin dadin curriculum-a egin-bilakatzera zuzenduriko programaketa egiteko, disziplinarrekotasun real eta kritikoa bat asumitu beharko du.

Horrek gai guztiak bloke tematiko handitan ukitzea eskatuko du, hala nola denbora ongi definitu edo determinatu batean egin-bilaka daitezkeen, aipatu blokeok moldatzearen beharra.

Bi lortzapen horietarako, ikaslea kontutan euki behar dugu, hau da, haren interesguneetatik abiatu behar da, hala berak askatasunez au era eta bloke tematikoan integratu ahal izan dezan gai-kopuru aski bat berari eskaintzerakoan, nola unerik egokiena gaiok egiteko zein duen erabaki dezan permititzen diogula.

Lan guzti honek kontutan izan behar du, izan, gai desberdinek zerbait ikuskizun izan behar dutela beren artean, ikasleek ikusteko moduko emaitzak lortu ahal izan ditzaten aprendizai eta gaitasun garapeneren prozesuan.

Lan honetarako nukleorik inportanteeneko bezala bat bizi den ingurunea proposatzen dugu. Nukleo honetatik abiatuz, ukitzeko diren gai guztiak edo egiteko diren iharduerak espiral bilakaera izango dute.

Beraz, iharduera metalinguistikoa (matematika, lengoia, hizkuntza...) eta artistikoa, bai eta Natura eta Gizartearen ikasketak eta besteak, erreferentzi-puntu hau dutela egin-bilakatu beharko dituzte beren programak.

Hala eginiko ikasketak askoz ere unibertsalago diren edukinei ekiteko abiapuntua izango da aldi berean.

Kontzientziadun gagozkie jarraitu beharreko metodologiak dauzkan zailtasunei, proposaturikoak hezkuntz-ekipoko beharrezko lan bat inplikatzeko baitu, bai-eta, aldi berean, zentruaren aldetikako eraketak malgutasun handia.

Behar horien betetzeak administraritz-moetako neurriak gogor eskatzen ditu, baina bai-eta saiatze handi bat irakasle goaren hezketa.

Arlo desberdinei buruzko modu honetako planteiamendu batek ikaslearen abilezien garapenera ekin beharko dio funtsean egin, hala nola gaitasun sortzaileen garapen eta ariketari.

Bestalde, metodologia egoki bat, beraz, ingurunearen ezagutza askikoak lortzeari begira eraginkorra, ezarri beharko du, hala nola modu kritikoago batez ingurunea konprenitzeko ahalbidea.

Inguruneaganako jarrera kritiko honek ingurune bera errespetatu, zaindu eta aldatzeraino eramango du ikaslea.

### **Eskol-gunea: haren berriztasunerako giltzarriak**

Egun, eskolako gunea eta ekipamenduaren gaiak, eskol-komunitatea osatzen duten partaide guztien ikerketa eta partizipazioaren beharrik ez dutelako jarferra, mantentzen da.

Kontutan izan behar da, eskol-gunea eta beronen ekipamendua, hezkuntz-berriztasun lan guztien ezin itzurizko parte direla.

Hezkuntz-berriztasuna eta gunearen arteko egoera honi —gaur heredatua— ekiteko, garrantzizkoa litzateke jarraiko egoerei erasoko balitzaie zentruko bizitzaren parte oraindik ere baden prozesu guztia desblokeatzen.

Hauk baitlirateke:

- 1.º Egungo egitura organiko-administratiboa beharrera eta eskol-gunearen murreraren atzean dauden ahalbideetara egokitzea.
- 2.º Eskol-lurralde baterako proiektu edo tajuketa dela-eta, hezkuntz-prozesuko agente guztiek hari erantzea izatea.
- 3.º Maila guztietako deszentralizazioa ahalezko egitea, uniformismoa eta gunearen jerarkizazio ez-arrazionalak hezkuntz-berriztasunarekin (adrailu gorriak; aurrez aurreko gela leihotatuak... etc.) abandonatuaz, horien egungo emaitzak hondagarrikoan bistakoak baitira.
- 4.º EEMM delakoan Erreforma Proiektuaren egungo prozesuari, ezperientzia pedagogiko koherente eta diferentziatzaile bat egon ahal izatea egingo duten gunea aldatzeko osagaiak erantzea.
- 5.º Azkenik, baldin eta banetan onartzen bada eskola eta gizartea diskurtso politikotik eguneroko errealitateira iragan daitezalako beharra. Hiri eta Landa Antolaketarako Egitamua baten prozesuan, lurralde batean, planketa bat gehienbates antolatzen duten sektoreen arteko elkar-ekintzara berandu edo planketarekiko zerikusirik gabekotan hezkuntz-egitura erants ez dakion, ahalezko bide guztiak sortzea.

### **ERREFORMA PROZESUA**

Hezkuntz-sistemaren zeinnahi erreforma, experimentazio eta ebaluaketa prozesu ireki batean, hezkuntz-sistemaren beraren egoera realetik eta beronen beharretatik abiatuko den batean, bildurik ulertzen dugu. Honela, erreforma prozesuaren trataera zuzen batean kontutan hartu behar baitira;

- a) Baliabide ekonomiko, didaktiko, etc. ren asignazio zuzena.

- b) Hezkuntz-sistema beraen inertzien gaindikera, helburu markatuen funtzioan hezkuntz-sistema aldatuaz.
- c) Hezkuntz-komunitataren eta gizartearen baitan, maila guztietako eztabaida publiko eta elkarrizketa etengabea.

Laburbildurik, esan dezakegu ez dugula ulertzen erreforma prozesua heltze mugatua duen dinamika bezala, halako denbora baten buruan, mugagabeki luza daitekeen estabilitate egoera batera eramaten duna. Uste dugu, aitzitik, hezkuntz-sistemak erreforma hutsezko prozesu batean behar lukeela egon, horrezaz ulertzen baitugu eta eman daitezkeen erroreen kritika etengabea, eta soluzioen bilatzea errealitate sozial aldakorrera sistema adaptatzeko.

### **Egungo erreforma prozesuko alde kritikagarriak**

Abiapuntutan, zernahi hezkuntz-erreforma jartzearen aldekoak gara, beti ere bide experimentalez eta ez Lege Dekretuz efektuatzen bada. Administraziorik bultzaturiko experimentazioa abiapuntutako helburu orokorrak asumitzen baditugu ere, itzuri egin beharko litzaioke, ikaslearen beharrak kontutan izan gabe geldi ez daitezen, helburu orokor horiek interes ekonomiko-sozialetarako egokipenean baizik ez gelditzearen ahalbideari.

Berezikiago, Administraziorik hasirik egungo erreforma prozesua salatzen dugu:

1. Jadanik ari den experimentazioaren presaldia eta haren hasieraren zabalkunde urria.
2. Ekipo eta proiektu konkreturik gabe diren zentru experimentalen hautaketa, tradizio berriztailea dutenetarik orobat baztertuaz.
3. Ziklo hau beste globalago baten -12tik 16 urtera bitartekoaren- barnean bereganatzeko ezezkoa.
4. Iraskaleen arteko eztabadarik eza (BBBean, bereziki), honek hezkuntz-interesen gain interes korporatibisten lehentasunari masede egiten baitio.

Seinalatu nahi dugu erreforma azken helburura iristeko, aipaturiko erroreetan irauteak lukeen arriskua, eta beraiei jar dakien dagoen presakako beharra. Bestela izanik, erreforma martxan jartzearekin datozen baldintza negatiboaren pilaldeak haren ondarea faltsuturik utz dezake.

### **Erreforma martxan jartzeko oinarrizko puntuak:**

Proposatzen dugun erreformak jarraiko faktoreek kontutan izan behar ditu, aurrerantzean:

1. EM delakoaren irakasle eta sektore sozial inplikatueta, eztabaida bultzatzeko beharra.
2. Orik 16 urtera bitarteko zikloan, erreformaren helburuak planifikatu eta aspektu experimentalak programaketa hutsaz (eskola-eraketa, tutoriak, orientabidea, etc.) haruntzago hedatzea.
3. Experimentazioaren alde aurretiko heltze fase bat ezartzea, argitu eta hezketa ego-kia eman dezana.
4. Dauden esperientzia parzial eta globalak kontutan izatea, hala nola BBB eta PI zentruetan esperientziak elkarrekin egitea.
5. Zentru bakoitzean ikaslego moeta oro, titulazio bereizketarik gabe, hartzea (zentru honetan, bedagoela adolezente eskolatugabe talde garrantzitsu bat gogoarazten dugu).
6. Zentrueri interes pedagogikoko materialak laguntza bezala ematea.
7. Experimentazioaren erresultatuen ebaluaketa irakastunek parte har dezatela.

8. Prozesuak zuzendaritza deszentraldu bat izan dezala, hartan eskol-komunitateko partaide guztiek esku har dezaten.
9. Hezkuntz-erreforma administraritz-erreforma bati (gorputzen batasuna, gestio demokratikoa, dotazioak...) loturik doala, bai-eta irakaslegoaren Hobekuntz-Egitamu eraginkor bati eta hezkuntz-erizpidetz irakaslea har dezan Funtzio Publikoko Lege bati.

Azkenik, berriztasun honen planteiamenduak OHOeko azken etaparen diseinu batez osatu behar du, ziklo honetako helburuekiko eta, paralelro, EEMM delakoaren bigarren zikloko erreformari buruzko eztabaida prozesu bati ekitearekin.

## **MRP DELAKOEN ZEREGINA EEMMDELAKOEN ERREFORMAN**

MRP delakoak, eskola bizi eta ireki bat, ikasleari bere burua ete bera inguratzen duen mundua ezagutzen lagun diezaiona defendatzen duten kolektiboek osaturik, bai-eta ikaslearen heltze erritmo pertsonalari errespetu dion eskola, pedagogia aktibo, disziplinarreko eta Estatu Espainoleko eskualde bakoitzeko kultur eta politika ingurumarian erroturiko baten bidez, esku eta endelegu lanaren integratzaile den eskola defendatzen duten kolektiboek ere osaturik, harengatik guztia eragatik dute EEMM delakoaren barneko problemaren sektorezko huts-hutsik ez den ikuskera. Helburutzat kontsideretzen dituzte etapa honetan, EEMM delakoaren erreforman oinarritzkoak, ikaslearen bizitzearantzako prestaketa bat, zentzurik zabalenean, lortzera jotzen dutenak. Oti 16 urtera bitarteko zikloarenzko bide integratzaile batean PI.-ren ikuskera profesionaltzatzaile klasikoa eta BBB.-aren paraunibertsitatezkoa horrela gairiditzen delarik.

MRP, delakoek planteiatzen duten erreformak jarraiko aspektu eta problematikak biltzen ditu: ikaslegoaren 16 urte arteko barne-bereizketarik eza, konpentsazio-hezkuntzaren elementuak eta errekupeazio mekanismoak, selektibitatezko bideak, gutxi-asko ezkutatuak, galaraziko dituztenak, zikloari datatuaz: ikaslea bere buruaren eta inguruaren ezagutza kritiko baterako ematen duten helburuen gainean eginiko lana; zientzien eta eskola eta profesio orientabiderako mekanismoetako bilakaeraren unibertsitate-zatiketa atzean utziko duen euskarri disziplinarreko bat, beharrezko daitezzen kabiniete espezialduak sortuaz.

Erreforma prozesua sektore inplikatuaren guztien eztabaida sozialik handienaz egin behar da, MRP delakoak marku honetan eritzi sortzaile izanez eta ez jadanik laboraturik dauden gauzen elementu kritiko hutsak; parte hartuko dutela, gainera, irakaslegoaren hezteka eta reziklaia sistemen egituraketan; eta izan ere argi eta garbi dutela Administraritzaren egin-beharra arazook erantzunkizunez asumitzeko.

### **Jokaera-ardatzak**

MRP. delakoak, kolektiboak baitira, dinamika indibidual eta isolatuak gairiditzen dituztela, EEMM delakoaren bernean eta beronen erreforma prozesuan jarraiko jokaera lineok egin behar dituzte:

- a) Erreforma afektatzen duten giltzarri-arazoei buruzko ikerketa, MRP. delakoek proposatzen duten alternatiba pedagogikoarekiko, Erreforma koherente izan dadin.
- b) Bi mailatako topaketa-lana:
  1. Beste hezkuntz-sektoreekin, OHO bereziki, 12tik 16 urtera bitarteko bigarren mailako irakaskuntzako problematika amankomunaren trataera ahalezko egiteko.
  2. Tipo didaktiko edo berriztaileko beste talde batzuekin, dinamikatu eta erreformari buruzko esperientziak batera ipintzeko.
- c) Erreformaren beharra herritartzeko, Hezkuntz-Administraritzazentzu honetako egin-beharren kaltetan izan gabe, hala gogoeta globalen nola parzialen zabalkundea, plataformak guztiak erabiliz.

- d) Experimentazio lan bat, praktikaz kanpoko teoria ez egiteko. Ziklo Bakarrera transferigarri daitezkeen esperientziak parzialak bultzatuaz, dauden proiektu experimentalekin lan eginez eta posizionamendu karakteristikotataranzko konbergentzibideak bilatzen direla.
- e) MRP delakoen inguruan egin daitezen esperientzien segizio eta ebaluaketa, baliozko diren ondorioak atereaz eta berauen ahalbideen heinean ondorio beroriek orokortuaz.

Iharduerok guztiok irakasle goaren multzotik isolaturik gelditu gabe egin beharko dira, haren sektore batzutan somatzen den erreformarekiko beldur hori garaituaz, halako zentzu jakinean joan daitezen experimentazio eta lan-entseiei babes emanez eta irakaskuntz-kalitatearekiko ardura eta jokaera bat, etengabeki, Hezkuntz-Administrazioari gogor-  
eskatuaz.



## ZENTRUEN ANTOLAMENDUA

### SARRERA

Dokumentu honen edukia ez da erreflexio teoriko soil baten ondorioa; aitzitik, Kongresu honetan kontrastatu ahal izan ditugun Estatu osoko irakaskuntz irakasleen esperientzietan oinarritzen da.

Gure esperientziak batera etortzen dira puntu batetan, hots, modu desberdinen bidez inposatu nahi diguten eskolako antolamenduari alternatiben bilaketan.

Aurkezturiko txosten batzuek frogatzen duten bezala, antolamendu kolektiboak, ditura desberdinak har ditzakeen arren, prozesua dagoen momentuaren araberako eraketa hartzen du (zuzendari hirukotea, zuzendaritza kolegiatua, zuzendaritza partekatua, gestio kolektiboa...).



## ZENTRUEN GESTIORAKO OINARRIZKO PRINTZIOAK

Eskola, bilkura-lekua dela pentsatzen dugu; ikasle, guraso eta irakasleen bilkura-lekua, non, begirunea, askatasuna eta lankidetzak direlarik hildo nagusiak, klasea, sexoa, arraza eta adina arazoiegatik desberdintasunik egiten ez duen gizartea egunetik egunera askatua goa eta justuagoa bilatzen den.

Eskolak inguruneko errealitatearekin harremanetan egon behar du, ikasleei lagunduz ikas dezaten beren interesak aurkitzen eta asetzen.

Eskola-hesparruak eragin behar du:

- Izpiritu kritikoa eta irekia.
- Konpromisu sozialerako gaitasuna.
- Partehartze aktiboa.
- Adimenezko lanaren eta eskulanaren artean oreka.
- Eboluzio eta berrikuspen iraunkorrak.

Beraz, aurreko erizpideak kontutan hartuko dituzten balore berriak sartuz, egungo gizar-teak eratu dituen portaerak aldatzeko gai izango den eskola nahi dugu.

Lan-taldean zenbait eskujartze eta debate eduki ondoren, irakaskuntza zentruetan egun dagoen hierarkizazioari alternatiba bezala GESTIO KOLEKTIBOA proposatzera heldu gara. Lan-era kolektiboak, berrikusgarriak eta malguak izan behar dituzten antolamendu-oinarrak suposatzen ditu, non, taldekoen artean erantzukizunen banaketa egiten delarik, erabakitze eta kontrolatzeko ahalmena kolektiboa izango den.

## ANTOLAMENDU-EREDU KONKRETUAK

Ez dugu antolamendu-eredu jakinik aurketzu nahi, horren zehaztapena eskola bakoitzaren lan-dinamikaren ondorioa izango bait da.

Adierazi nahi ditugu, hala ere, antolamendu bakoitzak bereganatu beharko lituzkeen hildo nagusiak:

- Eskuratuko dugun egitura irekia eta berrikusgarria izatea.
- Zentruari eta inguruneko errealitate sozialari egokitzea.
- Gestio kolektiboak eskatzen duen garapen-prozesua errespetatzea.
- Soilik zuzendariaren eta pertsona bakarreko karguen ordezkapena duen edozein hierarkia-erari uko egitea.
- Zereginak eta erantzukizunak, eskolako komunitatean inplikaturik dauden partaide guztien artean banatzea.
- Ekaturko diren batzordeak eta lan-taldeak gurasoentzat eta ikasleentzat irekiak izatea.
- Autokontrol kolektiboa ahalgarri egitea, inplikaturiko estamentuek landu behar duten barneko erregelamendu edo arautegiaren bidez. Arautegi horrek eguneroko praktikan oinarritu behar du, eta ondorioz ez da mugiezina izango, mugikorra baizik.

Murgildurik gauden ingurua (jasoriko hezkuntza, komunikabideak) kaltegarri gertatzen zaie gestio-era horiei eta, horregatik, bide horiek aurrera eramateak erabaki kolektiboak hartzen autohezkuntzazko prozesua eskatzen du, arauturiko portaerei dagokienez desberdinak sor araziko dituzten bibentzien bidez lortuko dena.

Beste aldetik, zentruen errealitateak ere gehienetan ez dio mesederik egiten aipaturiko planteamendu-motari. Horregatik, irakasle bakoitzak jarrera jakin bat hartu beharko du eskolako indar koerlazioaren aurrean, estrategia egokiena bilatu beharko duelarik proposatzen dugun antolamendua bultzatzeko. Adibidez, kasu askotan egungo legeak abiapuntu egokiak izan daitezke zentruko bizitza kolektiboa aurrera arazteko; beste batzuetan, aitzitik, legeak ez du ahalbiderik eskaintzen.

Horregatik hain zuzen, legeak zentruen antolamendurako ahalbide irekiagoak jaso ditzala eskatzen dugu, hemen aipatu diren bezalako esperientziak legeak onar eta jaso ditzan.

Hemendik ere, administrazio gehiengoak Delegazio, Lurraldemerbitzu eta Inspezioen bidez betetzen duen funtzioa salatzen dugu, prozesu demokratiko horien garapenerako balatza gertatzen bait dira.

**Ikasleen antolamenduari dagokionez**, pentsatzen dugu gela bertatik sortu behar dela partaidetza eta gestio-prozesua. Ikasleek, hasiera bertatik inplikatu behar dute beren burua gestio kolektiboaren planteamendutan eta are karguak hartzeko orduan.

Autonomia osoa izen behar dute beren antolamendu propioa sortzeko. Hala ere, informazioa eskuratu behar zaie dauden organoei buruz eta partehartze parekiderako dituzten ahalbideei buruz. Eman egin behar zaie laguntza, alde batetik, beren egintzak erabat eta benetan gestiona ditzaten, eta bultzada, beste aldetik, gestio orokorraren organoetarako beren partaidetza eskaini dezaten.

### **Departamenduak koordinazio pedagogikoa**

Ez gaude batere ados departamenduak administraziozko agindu edo dekretuen bidez eratu ditzaten, zaren zentruko kolektibo bakoitzak dituen beharren arabera antolatu beharko bait ditu pedagogiazko lan-taldeak.

Zentruak, mailen eta zikloen arabera zertuko diren hildo nagusi batzuk markatu behar ditu, ikaslearen heldutasun, ikasketak eta sentiberatasun-prozesuan desloturarik gerta ez dadin. Horretarako, aldizkako komunikazio eta lotura-bideak eratu behar dira, zenazturiko lanaren eta horri dagokion metodologiaren arteko koordinazio pedagogikoa ahalbideratuko dutenak.

### **Baliabideak**

Kontutan hartu behar dugun beste alderdi bat, egungo baliabide-sistemak antolamendurako sipoosatzen duen balazta dugu. Horregatik, zera proposatzen dugu:

- Ikasturte-hasieran, zentruak urteko aurrekontuari buruz informazio zabala emango du (ikasturtean zehar ze diru-kopuruaz baliatzerik izango den).
- Zentruak, inplikaturiko estamentuek eratzen dituzten lehenetasun-erizpideen arabera egingo dute aurrekontua.
- Aurrekontu hauek eskolako komunitate osoak gestionatu eta kontrulatuko ditu. Administrazioaren kontrolarako frogariak, gastu errealei dagozkienak izango dira eta ez da onartuko administrazio berak bideratzen duen faktura faltsuen sistema. Ordainagiria, beraz, gastuaren ondoren egingo da.
- Administrazioak, aurrez zentruari entzun ondoren, dituzten beharren arabera materiala ez kontsumagarriaz hornituko ditu.
- Baliabideei erabilpen handiena emateko, eskualdeka eta herrialdeka **BALIABIDE-ZENTRUAK** sortu behar dira. Leku horietan zentralizatuko lirateke eskaerak eta materiala erabiltzeko dauden aukerei buruz bertan informazioa emango.

### **Lanerako plan orokorra**

Ez dezagun "projektu" hitza erabili, "idearium" aren Konnotazioak har bait ditzake.

- Guztiz beharrezko iruditzen zaigu eskolak argi eta garbi formula ditzan zeintzuk diren lortu nahi diren helburuak eta horiek ebaluatzeko ahalbideak.

Egingo den lan-plana ez da inoiz inpusatua izan behar, eskola-komunitate berak sortua baizik.

### **Ikuskapena**

Beharrezko balitz kontrol-motaren bat, komunitate berak egin beharko luke.

Egun ditugun zenbait koordinazio-premia, zenbait herrietan, eskualdeetan edo herrialdeetan kolektibo beraiek jaso eta bete ditzakete bertako boterearekin elkartuz eta lotura-bideak bilatuz gero. Taldeko gehienok, beraz, ikuskapena kendu egin behar dela ikusten dugu. Mantentzen den bitartean, berrikuntza pedagogikoa errealitate bihurtzeaz arduratu beharko litzateke ikuskapena, esperientziak koordinatzen eta hedatzen benetan lan eginez.

### **LEGEARI EGIN ESKABIDEAK. ERREIBINDIKAZIOAK**

- Legeak aukera eman behar du antolamendu-era kolektiboek (hierarkia eta pertsona bakarreko organorik gabekoak) aurrera egin dezaten, horien funtzionamendua bultzatuz eta hala dagokionean emaitzak kontrolatuz. Legeak ez ditu, beraz, eredu itxiak proposatuko, LODE delakoak 3. artikuluan egiten duen bezala.

Eskaintzen diguten "Experientzi Zentru" en irtenbideak ez du gure arazoa konpon-tzen, zeren, experientzia amaitu orduko ez balukete legea aldatuko, berriro ilegalak edo "paralegalak" bihurtuko bait ginateke.

- Eskoletan sartzeko sistemak, lanerako plan jakin bat aurkezten duten ekipo pedago-gikoen sarrera ahalbideratu beharko luke.
- Zentruen antolamenduari dagokionez administrazioaren aldetiko arautegi berriak gain arte esandakoaren azterketan eta balorazioan oinarritu behar dira, kontutan hartu behar dutelarik, ere, eskolako kolektibo osoaren partaidetza.

### **Zentruen antolamenduari dagokionez eragin zuzena duten alderdi konkretuei buruzko eskabideak**

- Pareko soldatarekin plantilen gehitzea.
- Gelako ikasle-kopuruaren murrizketa, gehinez 25 izateraino.
- Ikasle-irakasle harremanak zikloko beharren arabera zertu daitezten erizpideak eratzea.
- Egun funtzionatzen duen edo kabinete psikopedagogikoetan adskribiturik dagoen pertsonala gehitzea eta eskola jakinetan sartzea.
- Edifizioen egitura pedagogia-korrente berriei egokitu behar zaie, diseinua erabaki-tzeko orduan edifizioa zuzentzen zaien hezkuntz komunitateen iritzia eskatzea ko-meni delarik.
- Irakaskuntza zatikatua baino irakaskuntza globalizatua defendatzen bait dugu, ez gaude ados espezialitateen arabera egiten den lekualdadatze-lehiaketarekin.
- Beharrezko da zentruak pertsonal administratiboaz hornitzea eta, halaber, zentru horietako burukrazia gutxitzea.
- Eskualdeka baliabide-zentruak sortzea eta beharrezko materialaz hornitzea.
- Eskualdeka banaturik, ordezko irakasleen kopuru askia.

## **IRAKASLEGOAREN ANTOLAMENDUA**

### **PLANTILAREN DEFINIZIOA:**

Zentruaren bizitzan inplikaturik dagoen langile-multzoa, irakasleak eta ez-irakasleak.

## **IRAKASLE-EKIPOAREN KONTZEPTUA**

Pedagogia-projektu kolektiboa duten irakasleak. Horrek akordio bat eskatzen du puntu hauetan: xedeak, helburuak, pedagogi teknikak, elkartruke iraunkorra gauzatzeko antolamendu-erak, berrikuste iraunkorra eta Zentruen gestio kolektiboa.

Beraz, benetazko irakasle-ekipoak eraikitzeke irakasleek duten eskubidea aldarrikatzen dugu.

Beraz, erantzunkizun indibidualerako hierarki sistema gainditzera bultzatzen duen hesparru politikoaren barne irakasleek benetazko irakasle-ekipoak eraikitzeke eta hierarki sistemaren ordean erantzunkizun kolektiboko kooperazio-sistema eraikitzeke duten eskubidea aldarrikatzen dugu.

## **ZENTRUKO IRAKASLEGOAREN ANTOLAMENDUA**

### **Irakasle-ekipoaren osagaiak**

Zentru bakoitzak ez ditu 20 gela baino gehiago izango.

25/1 izango da ikasle-irakasle arteko kopuru-erlazioa, bertan haur problematikoen integrazioa ahalbideratuko delarik. Zentru bakoitzak behar du:

- Zenbat gela hainbat tutore.
- Laguntzazko hezkuntz irakasleak, beharrezko titulua dutenak.
- Plastikazko dinamizatzaileen partaidetza eta eskualdeko antolaturiko dinamika.
- Bibliotekaria.
- Hezkuntz komunitateari ahalmen juridikoa ematea, behin behineko kontratazioa dela medio plantilarekin zer ikusirik ez duten pertsona jakin batzuek lan espezifikoetan (tailerrak) partehar dezaten.

Ekipo pedagogikoak lan-plana landuko du, eskolako komunitateak aldizka ebaluatuko duena.

### **Zuzendaritza**

Gestio kolektiboa nagusituko den zentruak eraikitzeke ahalbide legela berigatuko da.

### **Klaustroa**

Zentruko irakasle guztiak izango dira partaide. Arazo pedagogikoetatik arduratuko da eta zentruaren gestioan partehartuko du eskolako komunitate osoarekin batera.

### **Irakaslegoaren hobekuntza**

Gelan burutuko da zentruko irakasleen bidez, eta PBMeekin nahiz Irakaslegoaren Prestakuntzarako eskolekin koordinaturik eskualde mailan. Irakaslegoaren berrikuntza lan-ondutegiaren barne egingo da, eta ordutegi horren kanpo egiten den kasuetan ordaindua izango da. Hobekuntza horrek gizartearen onspena jaso behar du, esperientziak elkartrukatzen eta zabaltzen lagundu behar delarik.

### **Betetzeko dauden postuen adjudikazioa**

Betetzeko dauden postuen adjudikazioarekin batera informazio ugaria emango du

(zentruko lan-plana) eskola desberdinei buruz (eskolen mapa). Ez dugu onartuko espezialitateen araberrako lehiaketa.

## ESKABIDEAK:

### Premia materialei dagokienez

1. Administrazioak urteko aurrekontuak ezagutarazi behar ditu (zentru bakoitzak ze diru-kopuru izango duen).  
Aurrekontu hauek bete behar dituzte:
  - a) Materialaren beharrak, inplikaturiko estamentuek eratuiko dituzten lehentasunerizpideen arabera.
  - b) Zentruko plantilakoak ez izan arren, hezkuntz zereginak beteko dituzten pertsonen kontratazioa epe mugaturako.
2. Aurrekontuak, kolektiboak gestionatu eta kontrolatuko ditu. Administrazio-kontrolerako frogagiriak gastu errealei dagozkienak izango dira eta ez da onartuko administrazio berak bultzatzen duen faktura faltsuen sistema.
3. Aurrez zentrueri entzun ondoren, behar errealeen arabera materiala ez kontsumagarriaren banaketa.
4. Baliabideei erabilpen handiena emateko, eskualdeka edo herrialdeka BALIABIDE-ZENTRUAK sortzea. Leku horietan zentralizatuko lirateke eskaerak eta dauden aukerei buruz bertan informazioa emango.

### Irakaslegoari dagokionez

- Lan-ordutegiaren barne irakaslegoaren hobekuntza ahalbideratu eta bultzatu.
- Lekualdatze-lehiaketa.
- Titulu akademikoa: ez dugu puntu nagusitzat onartzen.
- Merezimendu profesionalak. Ez dugu ondorengo iturrietatik emaniko puntuaketa onartzen:
  - Zuzendaria.
  - Zuzendariordea.
  - Ikasketen burua.
  - Idazkaria.
  - Zentru pilotuko irakaslea.
  - Oinarrizko ikuskapenaren informea.

Proposatzen dugu har daitezela kontutan:

- Arlo didaktikoan eta teorikoan eginiko argitalpenak.
- Hezkuntz funtzioarekin zer ikusrik duten esperientziak.
- Hezkuntz lanaren errekonozimendua Administrazio Publikoaren aldetik.
- Era iraunkor batez pedagogi-berrikuntzarako lanetan partehartu izana.

Ez ditugu merezimendu profesionaltzat hartzen: ezkontide-eskubidea, Hezkuntza eta Zientziarako Ministraritzako edo Lurralde-Zerbitzuetako karguetan eskainitako zerbitzua, ezta ere Alfonso X. Jakintsuaren Agindua.

Guzti horregatik proposatzen dugu:

1. Epe bat ematea, PBM-ek arazoa bere sakontasun osoan azter dezaten, problemaren alderi guztiak sakonduz irtenbide globalagoa ematea komenibait da: plantilen mugikortasuna, laneguna, etab.

2. Epe horretan aipatu dekretuak izozturik gelditu behar dira.
3. Dekretuen behin betiko idazketa egin aurretik, PBM-ei entzuteko H.Z.M.-ren aldetiko konpromisua.

### **Kongresuko azken proposamena**

PBM-en I. Kongresu Estatal honen ondorioen aurka joan daitezkeen M.Z.M.ren geroko xedapenak ez onartzea, aurretik elkarrizketarako eta interpelazioarako edo negoziaziorako biderik ez bada eskaintzen; eta hori, hala gertatzen den bakoitzean.

## **GURASOEKIKO HARREMANAK**

### **ESKOLAREN AZTERKETA**

#### **Gurasoak/eskola. APAS delakoaren egoera.**

- Guraso kezkatuenak, beraien ikustegiari egokitzen ez zaion eskolamotak sor ditzakeen ondorioetatik kezkatuak daudenak hain zuzen, dira partaidetza eraginkorrena eskaintzen dutenak.
- Guk, irakasleok eta gurasoak, gurasoen eskolarekiko partaidetza ondorengo puntuetan adierzten den bezala dagoela pentsatzen dugu (ez diogu arterketari inolako amaierarik eman nahi, ezta ere inolako ordena hierarkikorik ezarri nahi).
  - Gurasoek, eta batez ere nekazal girokoek, ez dituzte beren eskubideak ezagutzen.
  - Eskolak, beste aldetik, ez du ezagutzen haurrek eta familiek bizi duten ingurune sozial-kulturala.
  - Irakasle-gurasoen arteko zentzubakarreko komunikazio-harremanak (hala indibidualak nola taldekoak).  
Gurasoen partaidetza-kolaborazioa, zuzendariak eta Ikasleen Guraso-Elkarteko lehendakariak mantentzen dituzten pertsona bakarreko harreman soillean gelditzen da.
  - Zenbait elkarte, soilik boterearen aurpegia garbitzeko bizi da (botereak sortu ditu eta guztiz erabilgarriak dira).
  - Nekazal ingurunean deslotura handiagoa gertatzen da oraindik; ez dituzte hain erraz onartzen eskola mailako egitura-aldaketak. Ez dituzte beren eskubideak ezagutzen eta beldurra diote partaidetzari.  
Gurasoen baitatik sortzen diren elkarteak positiboagoak dira, nahiz eta zailtasun handiagoz aurrera egiten eta funtzionatzeri duten.
  - Gurasoen partaidetza-kolaborazioak, eskolak arrakastaz aurrera egin dezan laguntzen du.
  - Instituzioa den heinean, eskolak ez du inolako proiekturik ingurunearen eta eskolaren arteko lotura-zailtasunak konpentsatzeko.
  - Ingurunearekiko irakaslearen deslotura.
  - Gurasoek ez diote balaztarik jartzen eskoletako hezkuntza prozesuari; baina askotan gertatzen da ez dutela eskola sakonean ezagutzen.
  - Irakasleek, beste aldetik, beldurra diote gurasoen presentziari:
    - ... Beldurra, zenbait kasutan gure gaitasunik ezaz ohar daitezten.
    - ... Kritikei beldurra.
    - ... Eskolaren barneko inkoherentziaz ohar daitezten beldurra.

- Badira, egon, burrukaldiak guraso eta irakasleen artean, elkar ez ezagutze, elkarre-  
kiko susmoak, gurasoen hertsitasuna, irakasleen hertsitasuna, etab. direlarik kausa.
- Organo kolegiatueta gurasoek duten partaidetza formal da eskola gehienetan,  
"legalitatea betetzeko" hain zuzen.

Gainkiroko bada ere, gurasoek eskolan izan duten partaidetzaren prozesua artertzen da. Hasiera batetan, eskabideengatiko partaidetza izan zena, ondoren kolaborazio-partaidetza bilakatu zen, hala eskolatik kanpoko ekintzen antolamenduan, nola "tailerra" batzutan, etab.

## ALTERNATIBAK. ESKABIDEAK

- Gure iritzian, eskolan gurasoei dagokien zeregina ez da partaide soilak izatearena. Irakasleek bezalaxe, gurasoek ere misio bat bete behar dute eskolan, segizio soilak ez dena.
- Pentsatzen dugu, bestalde, gestio demokratikoaren prozesua autogestiozko sistema lortzera dabil behar dela. Lekuko eta Estatuko hezkuntz politikaren gaineratiko liniekin koordinatu behar den arren, aipatu autogestioak gaitasuna eman behar du Eskolak hainbat gaietan har ditzan egun aparatu burokratikoaren eskuetan dauden erabakiak.

Gurasoen misioa  
hezkuntzari  
dagokionez

- a) Hezkuntz politika
- b) Alderdi ekonomikoak
- c) Alderdi pedagogikoak

- a) Gurasoek partehartu behar dute hezkuntz politika ernarazten den estamentu guztie-  
tan: eskolako organoetan, Udalan, Gobernu Autonomoa Gobernu Zentralan...
  - Irakaslearen aldetiko partaidetza, handiagoa izan behar du.
  - Irakasleen burrukek eta ekintzek, legeari aurrea hartuko bait diote, sortuko dute errekonozimendua. Ezen, gu ez bait gaude erreforma soil baten alde, aldaketa sakon baten alde baizik.
- b) Eskola ente publikoa den heinean eta zergadun guztien ondasunei esker bizi den heinean, gurasoek, irakasleekin batera, ikastetxera heltzen diren medio ekonomikoak kontrolatuko dituzte, klaustroak proposaturiko gastu-projetuetaz alde aurretik informatuko zaielarik.
- c) Arlo honetan, funtsezkoa da partaidetza:

Gurasoek zentruko linea pedagogikoan eta ideologikoan, hitz batetan, zentruko hezkuntz projektuan partehar dezaten, zentru bakoitzak formula egokienak bilatu beharko ditu (batzarretan partehartzea, debaterako asanbladak...).

Gurasoek hezkuntzan partejartzea, ingurunea ikertu beharrak justifikatzen du, beraiek bait dituzte ingurunearen zenbait alderdi ezagutzeko bide gehiago.

Zentzu batetan utopikoa den eredu hori proposatu arren, ezagutzen dugu ere hurren-hurreneko onespina jasoko duen LODE legea. Sakonean artertu beharko da lege hori, eskaini ditzakeen partaidetza-ahalbideak esplotatzeko; baina ez dugu inoiz ahaztu behar legea gainditu behar dela gure iharduera dela medio, legearen mugak gainditu, bestela ez bait lirateke konbidentziazko eta gestiozko eredu berriak sortuko.

Jadanik experimentaturik dauden zenbait eredu aurkezten da. Oro har, denak bat etortzen gara gestioa mailakatzean, erantzunkizun handiena Zentruko Asanblada Oroko-  
rri ematen zaiolarik.

### Eskabideak

- Ospatzen ari garen mota honetako ospakizunetan gurasoen presentzia.

- Gurasoen eskola.
- Estatuko Eskola-Kontseiluan ordezkari-portzentaia erabaki dadila irakasleen kopurua kontutan izanik, eta ez elkarteena.
- Osaketa parekidea Zentruko Eskola-Kontseiluan. Irakasleak, Gurasoak, Ikasleak.
- Gurasoen presentzia Udal Instituzioetan (hezkuntz kontseilua)
- Udalak Zentruen Kohamendu-Plana banatzea. Era berean, Udalak ere eskolatze-arazoa jaso behar duela pentsatzen dugu. Oro har, Udalak erantzunkizun gehiago hartu behar ditu hezkuntzari dagokionez.
- Kongresu honen emaitzak APAS delakoaren Federazioetara bidaltzea.

## ONDORIOAK

### ESKOLA-PROJEKTUA

Eskola librea eta askatzailea nahi dugu, haurrak bihurtuko dituenak gizon eta emakume eskolatuak, toleranteak, askeak, kritikoak, adeitsuak, solidarioak eta ez indibidualistak, ez lehiazaleak, pertsonak izateko, jakintzaz gozatzeko eta zorientsu izateko gaiak.

Guzti horren burutzapena errazteko, lana eta medioak lankidegoan eramango dira.

Pertsonaren sormenezko baloreak bultzatuko dituen eskola.

Eskola bat, non printzipio tradizionalak hala nola agintea, begirunea, obdientzia, disziplina... aldatuko bait dira hasieran azaldiriko helburuen arabera.

Ingurunean sustrituriko eskola, heziketaren abiapuntutzat ingurunea hartuko duena.

Soilik bere buruaz baliatuko ez den eskola; aitzitik, ingurunearen eragina eta ingurune berak eskaintzen dizkion giza-medioak, hala fisikoa nola kulturalak, kontutan hartuko dituen.

Gure eskoletan nagusi den disziplinaren kontzeptu tradizionala ordezkatzeko duten "konbibilitateak barzordeak" sor daitezela.

Irakaskuntzaren dohaintasuna.

Gurasoak/eskola harremani dagokienez, harreman horiek guraso eta irakasleen arteko lankidetzaren desinteresatuen oinarritu behar direla pentsatzen dugu alde batetik, eta, batez ere, gestio partekatuaren garbitasunean eta harreman horiek Zentruko eta oro har irakaskuntzaren kalitaterako hobekuntza ekarriko ditueneko konfidantzaren.

### Zailtasunak

Oro har, LODE delakoak ez du begiratzen guk hemen defendatzen dugun Eskola-eredua.

- LODE-ren 5. artikulua, 4. atalak, ez du argi eta garbi erreglamentatzen gurasoen dagokien eskolako dependentzien erabilpena zuzendariaren oniritziaren eskuetan uzten bait du.
- 31 artikulua, b atalak, Eskola-Kontseilu Nazionalaren osaketaz hitzegiten duenean, eskola pribatua bermatzen du, zeren hitzegiten bait du de facto-ko eta ez zuzenbidezko elkarteetaz, eremu pribatuan obligaziozkoak diren arren. Ikasleen kopuruaz hitzegin beharko litzateke, eta ez elkarteenez.
- Nahiz eta Eskola-Kontseiluaren osaketarako printzipiozko ordezkariatasuna den 1/3 gurasoen aldetik eta 1/3 ere irakasleen aldetik, zuzendariak, ikasketen buruak eta irakasle ez den pertsonalak botua emateko eskubidea bait dute, hauen ordezkari-kopuruak gairatu egiten du azken finean gurasoena.
- Negatiboki baloratzen dugu Administrazioak eta Ikuskariek betetzen duten funtzioa, gurasoen partaidetza osorako oztopo gertatzen bait dira. Halaber baloratzen dugu zuzendariaren jarrera negatiboa, eta irakasle gehienek gurasoen sektore batena.



## HEZIKETA EGOKITZAILEA

Espainiar bizilagun guztiei, izate hutsagatik, eskubide formal multzo bat onartzen zaie:

### **KONSTITUZIO ESPAINOLA: 2. kapitulu, 14. artikulua**

“Espainolak legearen aurrean pareko dira, inolako bereizkeriarik ezin nagusituz jaiotza, arraza, sexu, erlijio, eritzi edo beste edozein zirkunstantzia pertsonal edo sozial dela eta.

27. artikulua

1. “Denek dute heziketarako eskubidea. Irakaskuntza librea onartzen da”.
2. “Hezketaren helburua giza nortasunaren bilakaera osotzea da, funtsezko diren elkarbizitza eta eskubide eta askatasun demokratikoen errespetuan”.
4. “Oinarrizko heziketa eta dohaina da”.
5. “Botere publikoak hezketaren programaketa orokor baten bidez, guztien hezketarako eskubidea bermatzen du, zerkusia duten sailen izate eta egitezko parte hartzearen bidez eta ikastetxeak eraikiz”.

### **1174/1983eko apirilko Errege Dekretua**

“Ahalmen ekonomiko, maila sozial edo bizi diren tokiagatik zenbait pertsona hezkuntza sistemaren aurrean ezberdintasunean aurkitzeak, hezkuntza politikak egite egokitzailerik eta integratzaile bat izan dezan eskatzen du. Egite horrek aipatutako politikari buruzko erreferentzi bat besterik izan behar ez bazuen ere, zaila da esandako ezberdintasunari ihes egitea ez bazaie arreta berezia jartzen eskolatze sistema orokorrak eskaintzen dituen posibilitateen aurrean bereziki maila beheagoko egoera batean dauden jende taldeei”.

Errealitateak erakusten digu badaudela gizartean heziketa eraketan isladatzen diren bazterketa baterhaztarnak.

Ezin daiteke heziketa soluziorik iritsi norbere eskubide formaletaz osoki baliatzea galera izan duten zergaitien aurreanalisi bat egin gabe.

Behar beharrezkoa da horretarako gizarte kontextu barruko marjinazioaren mundu korapilatsuaren azterketa batetik hasia.

Azterketa hau ondorengo txostenetan banatzen da:

“SOZIAL BAZTERRERATZEA ETA HEZIKETA” E. de U. de la Región Murciana.

“ESKOLA ETA BAZTERRERATZEA” E. de U. de la Región Murciana.

“CARARIASKO HEZIKETAREN SOZIOLOGIARI BURUZKO IKUSPEGIAK”  
E. de U. de Canarias.

“HIRINGURUKO HAUZOAK ESKOLATZE ARRIS KUTSU GUNEA” ADARRA.

“HAUR IJITUEN ESKOLATZEA” ADARRA.

Guuzti hauek zenbatasun/nolatasunezko adierze batzu aurkezten dizkigute, interesgarriak oso arazoaren aurreanalisisirako.

## HEZIKETA EGOKITZAILEA

Erreferentzi teoriko bezala ondorengo ponentziak aipatuko ditugu:

“HEZIKETA EGOKITZAILEA” Consejo Educativo.

“HEZIKETA EGOKITZAILEA” E. de U. de Canarias.

Interesgarri deritzogu ekintza hezitzailetarako jarraibide eta helburuak aipatzea.

### Helburuak

Helburu orokorra zera daiteke: Azterketa kritikoak egiteko gai izango diren personak hezi, arduradun, kidesan zaleak, haurtzaro eta gaztaro zoriontsu bat bizi ahal izango dutenak, eta errealitatea eraldatuko duten beren erantzunekin, edozein unetan, besteekin elkartzunean beren gero berezia sortuko dutenak.

Honi dagokionez interesgarri deritzogu txostenean bildutako helburuen zerrenda:

“HEZIKETA ASTI ORDUETAN” E. de U de la Región Murciana.

### Egite hezitzailearen jarraibideak

Era honetako heziketak bere metodologia propioa eta egitura aldatze bat eskatzen duela uste dugu. Honi buruz txosten hauek aipatuko ditugu:

“HEZIKETA EGOKITZAILEA” (“Egite hezitzaile egokitzile baten ezaugarri bereziak” atalean).

“HEZIKETA ASTI ORDUETAN” (“Pedagogia maila” sailen).

### Ekintza bereziak

Egite maila hauek berezi dira:

- Maila orokorra.
- Administralgo maila.
- Eskola maila.
- Talde maila.
- Bazterreratze maila.

Egite bereziei buruzko proposamen hauek ondoren aurkeztuko dira eta Heziketa Egokitzilerako lan taldearen ondorioen bilketa bezala geratzen da.

## EKINTZA PROPOSAMENAK

### Maila orokorrean

- Heziketa Egokitzaila ez da instituzionaldu behar, dagoen bezala, oraingo heziketaren eraketa barruan, gaur egun era honetako heziketa bat beharrezko egiten duen ar zori erantzuteko heziketa eraketa propioa eta holako egoerak batetik pasa behar baitu.
- Estatuak kontuan hartu eta errespotatu egin behar ditu errealitate eta ezberdintasun etniko eta szio-kulturalak nahitaezko eskolatzearen barruan, aldi berean gaur egun O.H.O. eta Eskolaurrean gertatzen diren ez eskolatzeko edo ezohizko eskolatzeko egoerak antolatu eta tajutuz.

- Heziketa Egokitzaileren eragina egite oso bezala ulertu, alderdi sozio-ekonomikoak bilduz, oreka eza ez denez hezketarena bakarrik.
- Instituzio sozial guztiek (M.E.C., Gobernu Autonomoak, Udaletxe, e.a.) parte har dezaten eskatzen dugu, laguntza ekonomiko, aholkatze e.a.-en bidez komunitate bakoitzeko behar paztereratuei lehentasunez erantzunaz. Beste zenbait egitarauekin batera, (munizipal, sozila-kultural, osasunerakoak, egite sozialekoak e.a.) egite koordinatu eta orokor bat beharrezko izanik Heziketa Egokitzaille lanetan, hau zuzendua dihoakien ikasleei lana eta irtenbide posibleak erreztujo dizkien azpiestruktura eraiki eta, ekintza paraleloak ugaritu ez ditezen, eskualde berezi batean arlo ezberdinetatik koordinatutako egite orokor bat aiseatzearen.
- Metodologia alternatiboak proposatzen dituzten heziketa projektuen bultzatzea, eskualde bakoitzeko Berritze Pedagogikorako Mugimenduek Heziketa Egokitzaille projektuak ezarriko diren tokietan parte har dezaten beharrezko izanik, aipaturiko projektuagintzan eta honen zertzeari buruzko erabakietan partaide diren besta sailekin batera.
- Heziketa Egokitzailerako egitarau guztiak aurrez egituratutako projektu batetik abia ditezen behar beharrezkoa da, eskualde, hauzo, herri edo barruti geografiko bakoitzetik eta bakoitzarentzat, eta hortan dabilzanek bultzatuz.
- Heziketa Egokitzaille projektuak landu ahal izateko behar diren datu eta erakusle fidagarri guztietara hurbilbide bat izatea.

### Administralgo maila

- Heziketa Egokitzailerako aurrekontuak igotzea, hauek Komunitate Autonomo bakoitzaren beharretara moldatuz.
- Oraigo M.E.C. eta I.N.E.M.-en arteko konbenioak sortu dituen arazoak direla eta, aurrerakoan jendea gutxienez ondorengo bi alderdi hauek bermatuz aukeratua izan dadin proposatzen dugu:
  - a) Talde profesionalen proposamenak erresprtatzea, projektu barruan aurkeztan direnean.
  - b) Jarraipen batzordearen baliztapenaren ondoren balio praktikoa agertzen duten taldeen jarraitasuna bermatzea.
- Heziketa Egokitzaille egitarauetan lanpostuak barruti berezietatik eta horietarako taldeek aurkeztutako projektu zehatzak ikertuz ematea, eta ez merezimendu edo leku aldatze batzaldienatik.
- Heziketa Egokitzaille egitarauak aurrera bidean jartzea eginkortuko dituen burokraziaren bizkortzea eskatu.
- Heziketa Eragintza Zuzendaritza Ordeak berma dezala materiale elkarraldatzea (programaketak, ebaluaketa hereduak, esperientziak, e.a.) estatu mailako Komunitate Autonomo ezberdinen artean, bai eta ordezkari kideen arteko batzar bat eskatu ere Administralgaritza.

### Eskola mailan

- Eskolaz kanpoko eta eskolaz gainerako kontzeptzioak gainditu. Era honetako ekintzak hezitzaileak dira erabat eta eskolako ekintza multzo barruan egon behar dute, guraso, aholkari espezialdu, eragite sozio-kulturalerako eta atsedean orduetako heziketari buruzkoak bezalako talde bereziak bultzatuz.
- Lehentasunez heziketaren egitea beharrezkoa den barrutietan Haur Eskolak eragin eta lagundu inguruko kultur lehentzeko.

- Eskolarako moldagarzatasuna eta **baztereratzea** aurrikutearren alde aurreko ekintza bat zertu Eskolan, ziklo guztiak irakasle laguntzailez hornituz, eta Aurrekola eta Lehen Zikloko irakasleen kurtsoetara atxekitzeko oraingo modua aldatuz, gutietsien kalitatezko heziketarako eskubidea funtzionarien zentroan daramatzaten urteengatik, Erregistro Pertsonalaren zenbakia e.a. bezalako "ohizko eskubide" batzuen gaintik dagoela kontuan izanik zikloa eta jurtsoa aukeraterakoan.
- Heziketa Egokitzaila beharrezko egiten duen arazoa mugatzearen zera proposatzen dugu: manifikaziorik ez gelatan, gaur egungo ebaluaketa eraketari alternatiba bat eta ikasle talde aldakorrak sortzea.
- O.H.O.-eko gainontzeko zento guztiena baino ugariagoa behar du izan gela bakoitzarako hornizioak.

Hemen aipatzen direnak Heziketa Egokitzile hobeago baterako neurri bereziak besterik ez dira.

Berrikuntza pedagogikobaterantz badihoaz ere bakarka ez dute Eskola berritze suposatzen.

**HORREK ORAINDIK AIDEAN JARRAITZEN DU.**

### Talde mailan

- Aldez aurretik egindako heziketa **projetuetan** oinarrituz talde homojeneoak sortzea.
- Beremo argi eta oraindano dirautenak ez bezalakoak. Esperientziak eta aurretik errealtate horretan egindako lanak lanak izan behar du garrantzitsuen eta ez titulodum edo langabetu izateak.
- Taldeak ez ditu Inspektzioak aukeratu, batzorde plural batek baizik, aldi berean projektua aurrera eramatearen segizioa bultzatuz.
- Taldeen lanaren autonomia bermatu **projetuak** aurrera eramatean.
- **Projetuak** aurrera eramaten diren bitartean lan taldeen jarraipena bermatu, nahiz I.N.E.M.-ek kontratatutako lankideak izan.
- **Projetu berezi bat** aurrera eramatearen lanak oldartzen dituztenen gaitasun profesionalaz oartzen gara, Heziketa Egokitzailaren ezaugarri bereziek etengabeko arreta berezi bat eskatzen baitu, honela:
  - Taldeak lan egiten duen **barrutako** behar errealean araberan zertuz.
  - Lan prozesu bertan sartuz.

### Baztereratze maila

Zenbait etnia eta talde sozialen **baztereratzea** ukazina da. Errealtate honen aurrean eta O.H.O.-eko ikaslegoari begiraturik **alternatiba** bezala zera proposatzen dugu.

- Aurrekola eta O.H.O.-eko **zentroak** hauzo bertan ZENTRO EMANKOMUNETAN KOKATZEA; ondorengo baldintzak betetzen dituztenetan:
  - a) Zenbait egoerei erantzuteko edo kultur helburuekin Serbitzu Sozial, Heziketa, Herri kultura, Osasun, Gazteentzako serbitzu, Bizitiki eta Kontsumo bezalako arloetan dauden errekurtsoei buruzko Informazio eta Kontseilu serbitzuak, Guraso Eskolel, HAUZO ELKATE, Herri Unibertsitate e.a.-ek bultzatuak, hoietan talde multiprofesiodun finkoek lan eginik.
  - b) Zuzentasun eta errespetu printzipioen barruan, eskaletasuna deserrotu eta langabezia arazoa moztera joko duten lantegi eta kooperatibak bultzatu eta antolatzea.
  - c) Ikaslea kultur zentrorantz (Eskola edo beste) bideratuko duten era guztietako lantegiak bultzatu eta antolatzea, langabeziari aurrea hartzeko baliagarri daitekeena.

- d) Eskola Jantoki edo jantoki sozialak eragin.
  - e) Familia hautsiei eta/edo ekonomikoki ahulei laguntzeko etxeetara bertaratu diren serbitzuak bultzatzea.
  - f) Gazteentzako Udaldi Eskolak antolatu eta mantendu.
  - g) Eragin Sozio-Kulturalerako Taldeak eragin eta antolatzea.
  - h) Diseinu modurnu eta instalazio eta medioz egokiro hornitutako ikastetxeak (eskolak eta beste).
  - i) Borondatez engeiatutako irakaslez osatutako plantila finkoez hornitu ikastetxeak, ondorio egiaztagarri eta pedagogikoki aurreratuak emango dituen ikerketa plan bati jarraiki, eta bai hezitze komunitateak, bai agintariek eta heziketa instituzioek parte hartuz eta lanerako engeiatze batekin.
- Hauzo baztertuetan bildutakojokabide adierazleak nahiz gainontzeko Eskolakoekin, sistema extrapolagarriak izan, areagotu egiten dira hirlinguruko hauzoetan, hau beraz Heziketa Egokitzailaren **ESKOLATZE ARRISKUTSU**ko barruti bezala ulertu behar da.
  - Ijitu herriak kultur berezi eta ezberdindu bat bat du, kontuan izan, errespatatu eta onartu beharrekoa ijitu hauzo edo haurrei zuzendutako heziketa projektuan. Proiektu hauek elkarkidetasunerako hezitze baterantz jo beharko lukete eta ez kultur payoa beretzera.
  - Ijitu eta haur moldagaitzentzako Konzentrazio Eskolak, Bitarteko eskolak eta moldaketa aretoak ez dute zentzurik egoera konpontzera joko duen proiektu orokor baten barruan kokatzen ez badira, hoietan hasera ematen duten haurrak ondo hartu eta kondizio berdinetan eskolatuak izango direla bermatzeko.
  - Heziketa egitarauetan ijitu herriaren historia eta orainak (ohitura, pentsamolde lana, balioak e.a.) aipatuko dituen unitate didaktikoak sartzea proposatzen dugu egite oso zahatz bezala, helburu bikoitzarekin:
    - a) Ijitu herriaren kultur propioa errotu.
    - b) Ijitu herri eta kultura kolektibitateko bat gehiago bezala ezaguerazi bastei.

## **BATZORDEA: NEKAZAL ESKOLA**

### **GAUR EGUNGO PROBLEMATIKA**

#### **Alderdi sozio-ekonomikoak**

Komunitate autonomo bakoitzak aldagai bereziak baditu ere, oro har alderdi hauek egiaztatzen ditugu:

- Nekazal zonak pairatzen ari diren abandonua: zenbait herrialdeetan, hala nola Extremaduran, andaluzian..., lur-erreforma erabat egin gabe dago eta komunitate autonomo bakoitzari nahiz eskualdeei dagokienez ez dago nekazal garapenerako eredu berriko Planifikazio egokirik.
- Emigrazio basatiak ekarri duen biztanlegoaren zahartzapena, krisi ekonomikoak eta langabeziak konjunkturalki geldierazi badute ere.
- Zenbait arlotan, hala nola Osasunan, komunikazioetan... ekipamendu eta oinarritzko zerbitzu publikorik eza.
- Berrikuntza pedagogikoa oztopatzen duen pentsamolde kontserbatzailearen iraupena.
- Bortxaren bidez kultur nortasunaren galeraztea: zenbait bitarteko direla medio, eredu hiritarrak eta kontsumistak ezarrit, suntsitu egin dute, nolabait esan, nekazalen berezko bizimoldea, nekazal biztanlegoa diskriminatuz eta kultur miserian murgilduz.

## **Alderdi pedagogikoak**

### **a) Irakasletoa**

Zenbait arazo ditugu eskuen artean, hala nola:

- Heziketa standarra eta eskasa, ingurunea ikertzeko teknikei dagokienez inolako prestakuntzarik ematen ez duena.
- Mugikortasun eta behin-behinekotasun iraunkorrak, ingurunearekiko deslotura eta metodoen etengabeko aldaketa suposatzen dutenak, hurrengan etengabe desorientazioa eta moldagabezia sortuz.
- Lekualdatze-lehiaketa zurruna, eragozten bait du, beste gauzen artean, eskualde edo zona batetaz arduratzearen gogozko nahia adierazi dezaketen taldeak sortu daitezzen.
- Eskola askoetako irakasleek ez dute ezagutzen, ez/eta beren burua identifikatzen ez ingurunearekin, ez lan egin behar duten komunitateko kulturarekin eta hizkuntzarekin.
- Isolamendua eta beste irakasleekin harremanetan jartzeko nahiz hobekuntza jarraitua buruzteko zailtasuna, nekazal irakaslearen pobretze kulturala sortuz.
- Karguen eta funtzio burukratikoen metaketa.
- Haur kopuru gehiegizkoaz egoki arduratzeko irakaslearen ezintasuna.

### **b) Edukiak**

Edukien erabateko desmoldaera eta nekazal eskola errotik desustraitzen duten eredu hiritarren ezarpena.

### **c) Hezkuntz ekipamenduak**

Oro har, ditugun eraikuntzak ez-askiak eta zaharrak dira; eraikuntza berriak, berriz, eredu arkitektoniko berberaren arabera egin dira Estatu osoan, horien kontserbazio eta mantenu-egoera kezkarria delarik: eskola askoek ez dute jolastokirik, ez zerbitzurik edo laborategirik...

Zentruen dotazioa urria da eta dauden kasuetan desegokiak dira edo ez dute funtzionaltasunik Nekazal Zentruen kasuetarako. Ez dago, hain zuzen, inolako plangintzarik zentrumota horien ekipamenduzko behar errealei buruz.

Kontutan hartzen baditugu, behinik behin, nekazal ingurunearen miseria kulturala eta eskolari betetzea dagokion funtzioa, nahitaezko da infurunearen beharrak beteko dituzten dotazioak eta ekipamenduak garatzea.

## **Alderdi legalak eta administrazioarekiko harremanak**

Hezkuntz legea indarrean jarri zenez gero, nekazal eskolek ez dute berezko identitate juridikorik, ez/eta legegintzea espezifikorik, eta Hezkuntz Legeak nahiz Zentruen Estatutak, ez bait dute ezagutzen Nekazal Eskolaten berezitasuna, ezin zuzendu hutsune horiek.

Komunitate lokal bakoitzak eskubidea du bere eskola sortzeko, komunitate horri dagozkion entitate legal, neurri eta berezitasunen arabera eskola izateko.

## **Administrazioarekiko harremanak**

### **Administrazio zentrala**

Pedagogi erreformarako zenbait proiektuei ez die laguntzarik eman edo atzera bota ditu administrazio zentralak.

Proiektu eta esperientzia berriak aurrera eramateko beharrezko moldaerak egiteko orduan, garbi gelditu da administrazioaren zurruntasuna.

Administrazioak Pedagogi Berrikuntzarako eginiko proposamenak zentzubakarrekoak dira eta planteatu diren erreformetan irakasleek ez dute parte hartu, gertatu delarik, gainera, administrazio bera bidegabeki jabetu egin dela irakasle-taldeek buruturiko zenbait proiektu eta lanetaz.

### **Administrazio autonomikoa**

Hezkuntz kompetentziak dituzten komunitate autonomoetan zenbait hoþekuntza partial eta herriko eskolak iraun dezaten laguntza egiazta daitekeen arren, kasu hauetan ere politika espezifikokoaren falta nabari da nekazal hezkuntzari dagokionez.

### **Administrazio lokala**

Indarrean dagoen legeria zaharkitua dago eta hezkuntzari zuzenduriko presupostua erabat murrizta da, kompetentziak ere eguneratu gabe daudelarik.

Oro har zera esan daiteke, Udalaren iharduera ordenamendu juridiko jakin baten arabera baina, borondate politikoarena dela.

## **ALTERNATIBAK**

### **Alderdi sozio-ekonomikoak**

Badakigu, jakin, ez duela inolako eraginik hezkuntz sistema ideala zertzea, sistema hori ez bazaie egokitzen alderdi ekonomiko, sozial eta politikoei..., alderdi hauek bait dira herri baten garapen globala definitzen dutenak.

Beharrezkoa eta nahitaezkoa den arren, hezkuntza elementu bat besterik ez da eraldakuntza soziala eta herri baten garapen sozio-ekonomikoa bultzatzen duten elementu guztien artean. Begi bistan dago nekazal hezkuntz politika eta horren arabera plangintza herri-proiektu baten alderdi desberdinak kontutan izanik gauzatu behar dirrila.

Beharrezko zaigu garapen-eredu berri bat, zeinak, eskualde bakoitzeko egoera berezia kontutan izanik nekazal aurrepenerako era desberdinak ahalbideratuko dituzten egitura deszentralizatuak nekazal biztanlegoaren kontrolaren eta gestioaren pean daudelarik, nekazal funtzioa kontutan hartuko, inguruneari egokituriko nekazal espazioa errespetatuko (komunitate batzutan luraren erreforma eskatzen duenak) eta oreka ekologikoa zaindu eta bultzatuko bait du.

### **Alderdi pedagogikoak**

#### **a) Irakaslegoa**

Komeni da irakaslegoak prestakuntza eginkorra eta espezifikoa izan dezan, inguruneari moldaturiko prestakuntza hain zuzen, inolako plazei buruzko kontrapunturik edo beste inolako bultzagarririk gabe.

Lehentasuna eman beharko zaie nekazal zonetara joateko edo bertan jarraitzeko nahia azaltzen duten hezitzaile edo taldeei, mahairaturiko programa pedagogikoa izango delarik erizpide erabakitzailea eta ez lekualdatze-lehiaketa. Hezkuntz esperientziak amankomunean burutzeko interesaturik dauden behin-behineko irakasleei estabilitatearen aukera emango zaie.

Beharrezko da irakaslegoak lan egin behar duen komunitatearen berezko hizkuntza jakin dezan, horretarako berziklatze-sistema eratuko delarik, irakaslegoak ezagutu dezan ingurunea eta bertan integra dadin.

Ikasle/irakasle portzentaiari dagokionez, ezin dugu aplikatu indarrean dagoen 1-40 portzentaia; aitzitik, modulo berriak bilatu behar dira, zentru bakoitzeko mailen kopurua kontutan hartuko dutenak.

#### **b) Edukiak**

Komenigarri da gaur egungo programa berrituekin haustea eta zonak edo eskualdeak abiapuntutzat harturik lan-ekipoek programa alternatiboak presta ditzaten.

Eskolako zeregin nagusia ez da izango edikien transmisioa, ahalmen jakin batzuk haztea baizik zeintzuek ahalbideratuko bait dituzte ikasleak, izan daitezen gizabanako sortzaileak, kritikoak eta errealitatea ezagutzeko nahiz eraldatzeko gaiak.

#### **c) Hezkuntz ekipamendua**

Kontutan izanik kokaturik dauden lurraldeetako arkitektura, nekazal eskolek birmoldaketaren presako beharra dute.

Baliabide-zentruak sortuz konpondu nahi da nekazal eskolek duten medioen urritasuna. Zentru horiei dagokienez, lurralde natural bakoitzean bat egon behar duela pentsatzen dugu eta horien gestioa hezkuntz komunitatearen gain (irakasleak, gurasoak...) egon behar duela, horrek esan nahi ez duen arren eskolak horiek egun ez duten materiale minimoaz hornitu behar ez direnik.

#### **d) Antolamendua**

Kontzentrazioek, inguruarekiko deslotura ekartzen dute, nekazal bizimoldearen mesprezua adierazten dute eta haur guztiek duten eskubidearen aurka doaz, hots, bizi diren eta aritzen diren inguruenean sustraituriko hezkuntza hartzeko eskubidearen aurka.

### **ADMINISTRAZIOAK HARTU BEHAR DITUEN PRESAKO NEURRIAK**

1. Lode-legearen aldaketa aurrerakoi baten helburutan, aipamen argia egin beharko litzateke Nekazal Eskolen erregulazioari buruz, zentru horiek entitate juridiko propioaren presako beharra bait dute.
2. Oraindik jaso ez dituzten Komunitate Autonomoei, hezkuntzari buruzko kompetentziak transferitzea.
3. Plangintza osatua deskontzentrazioari dagokionez, kalitatezko irakaskuntza segurtzeko beharrezkoak diren presupostu-baliabideak ahaztu gabe.
4. Ikuskapen-zerbitzua aldatzea edo kentza. Egundantolaturik dagoen arabera, bere funtzioa alferrikakoa izateaz aparte, eskolaren berrikuntzarako balazta gertatzen da.
5. Egungo nekazal ingurunearen joera lurralde bereko eskolek lan amankomuna egin dezaten bait da, administrazioak beharrezko mekanismo legalak arbitratu behar ditu, modu horretara irakasleen lanpostuen jarraipena segurtu dadin eta gogoz nahiz taldeka lurralde edo eskualde batetan lan amankomuna burutzeko asmoa azaldu duten talde iraunkorrak martxan jar daitezen.
6. Ordezkapenak automatikoki egin daitezen eta haurrak ez daitezen gelditu eskolarik gabe, lurraldeek edo eskualdeek duten laguntzarako irakasleen beharra asetzea.
7. Edifizioei kasu egitea eta berehala konpontzea hala behar dutenean.
8. Funtzionamendu-gastuak betetzeko, diru-asignazioen kopurua gehitzea.
9. Nekazal ingurunearentzat eginen den hezkuntz plangintzak bere gain hartu behar du hezkuntz sare osatuak sortzea, hezkuntz maila guztiak behatuko dituztenak: aurrekola, O.H.O., Bitarteko Ikasketak, etab.
10. Naitaezko da lurralde edo komunitate jakin batetan lan egiten duten irakasleek eza-gutu dezaten eskola kokaturik dagoen ingurunea eta, bereziki, komunitatearen berezko hizkuntza.

11. Nekazal Eskolaren eta ingurunearen baitan sortzen diren zailtasunek eta ezberdintasunek, irakasleak bai alderdi pedagogiko-didaktikoei nola soziologiko-kulturalei dago-kienez prestakuntza berezia izan dezan eskatzen dute; halaber, eskolako praktikak Nekazal Eskola beraietan egin dezaten.

## HEZIKETA BEREZIA ETA INTEGRAZIOA

Heziketa bereziari buruz estudiorako aurkeztu den gidoia ikusi ondoren, taldekide guztiok batera etorri gara adieraztean hezkuntza ez dela zatika daitekeen zerbait, eta, ondorioz, heziketa berezia hezkuntz fenomenoaren kontextu orokorkean sartu behar dela. Hezkuntzaren lehen helburua, elkarbizitzen eta diferentzai indibidualak onartzen jakingo duten pertsonak haztea da.

Auzokortasuna eta adina kontutan izanik, haur guztiak beren toki naturalean elkarrekin egon behar direla derizku, beren auzoko eskolan egun arte bezala. Iritzi horri jarraituz, nahitaezko da birplanteatzea gaitasun intelektualen, fisikoen... arabera talde homogeneoak egituratzearan politika... eta nahitaezko da halaber, egun arte burutu den heziketa berezia auzitan jartzea.

Hutsuneak dituzten haurren integrazio-projektuak ez du zer ikusirik berezia deitu heziketarekin.

Integrazio-zeregina ez da soilik eskolaren kompetentzia, gizarte osoarena baizik, eta zentzu horretan planteatu behar da.

## ESKOLA-INSTITUZIOAN EGIN BEHAR DIREN ALDAKETAK

Eskola-hesparruan planteiaturik dagoen integrazio-arazoak aldaketa sakona suposatzen du eskolako egitura eta harremanetan. Heziketa bereziko gelek, berez gela arruntei dago-kien funtzioa betetzen dute egun.

Eskola porrota sortarazten ari da, eta porrota nahiz horren ondorioak pairatzen ari diren haurrak onartzea da integrazio-helburutan eman behar den lehen urratsa.

Nahitaezko da:

- Heziketa egokia duten laguntz irakasleak.
- Plantilaren eta irakaslearen egonkortasuna, hezkuntz proiektu integratzaileak burutu ahal izateko.
- Gelako haurren heterogenotasunean oinarrituriko hezkuntz proiektua, zeinak behatuko bait du:
  - Irakaskuntza indibidualdua eta metodologia eraginkorra, horretarako gela-taldeak egin eta denek onartu proposamenak hartuko direlarik abiapuntutzat.

Hezkuntz proiektuak haurren berezitasuna, haurren desberdina izatea hartuko du kontutan, zeina haurren hitzeko, gestuzko eta gorputzeko mezuei nahiz mezu plastikoei irekia den eskolan zertzen bait da.

### Heziketa bereziko gelak

Heziketa berezian barne, egun gela asko dago egun osoko modalitatearen arabera funtzionatzen dutena. Aipatu gela horiek kendu egin behar dira berehala, sozialki eta pedagogikoki duten marginazio-eiteagatik.

Beste eskolatze-modalitatea, denbora partzilarena dugu.

Egoera honen aurrean, bi irtenbide proposatu dira denbora partzialeko gelari dago-kionez:

- A. Lehenengoa, egungo gela-mota hori pixkanaka desagertzen joan dadin aukera egiten duena. Irtenbide honek jaso ditu gehiengoen botoak.
- B. Bigarren irtenbidea: honen arabera heziketa bereziko gela jada kendu egin behar da, eta hori, gela itxirako aipatu diren arrazoi beraiegatik eta ekintza integratzailea ez delako boluntarismoaren baitan utzi behar.

Heziketa Bereziko galrik ez dagoen zentruetan, laguntzarako irakaslea eskuratuko zaie, baina inolaz ere heziketa bereziko gelarik sortuko.

Laguntzarako irakasleak ohizko irakaslearekin egingo du lan, programazioetan, gurasoenkin harremanetan, jarraipenean... eskuhartuz.

### Heziketa Berezirako zentru espezifikoak

Heziketa berezirako zentru espezifikoen politika eta goian aiparurikoa kontraesanezkoak dira.

Zentru hauetara joaten diren haurren egoera erabat larriagoa da zentru arruntetan heziketa berezia jasotzen dutenena baino, lehenengoen marginazioa eta deserrotzea handiagoa bait da oraindik.

Soilik asistentzia-laguntza behar duten indibiduen kasuetarako uler dezakegu zentru hauen eraikuntza, eta hori, zentru arruntekin zer ikusirik ez badute eta era atseginez moldatzeko baldintza arkitektonikoak betetzen badituzte.

Guztiz horregatik, heziketa berezirako zentruen eraikuntz programak geldiaraztea eskatzen dugu eta horretarako destinatu fondoak integrazio-beharretarako baliabideak bihur daitezten.

Heziketa bereziko zentruak hezkuntz komunitatearentzat baliagarri izan daitezkeen zentruetan bilakatzea proposatzen dugu: baliabide-zentruak, diagnostiko-zentruak, taille-erak, L.H., etab.

Zentru pribatuetan ere hemen aipatu integrazioarako hezkuntz politika eraman dezala eskatzen diogu administrazioari, zentru pribatuek ez ditzaten haur atzeratuak lukroasmotan erabili.

Eskatzen dugu halaber, bete dezaten Buru-urritasunaren Prebentzio-Plana.

### Eskolaren laguntzarako zerbitzuak

INEE delakoaren ekipo multiprofesionalak (Aholkamendu Psikopedagogikorako Ekipoak Katalunian), Udal-Zerbitzu Psikopedagogikoak, Eskoletarako Norabide-Zerbitzuak deitu eskolaren laguntzarako zerbitzuei dagokienez, zera esan behar. Hala zonen izendapenari dagokionez nola edukien batasunari dagokionez planifikazioaren beharra da funtzionamenduari buruzagertzen den lehen premia.

Ezin da mantendu egun dagoen nahasmen-giroa, zeren gertatzen bait da bi ekipok zona berean, baina erizpide desberdinekin lan egitea. Pentsatzen dugu, beraz, sare bakarra egon behar duela laguntz zerbitzu hauei dagokienez. Beharko litzateke halaber, osasun, lan eta hezkuntza-ministraritzenarteko ikusmoldea, zeinak eskunartze globala ahalbideratuko bait du, eragotziz, horrela, kasu askotan ezeraginkor bihurtzen den arretaren ugalketa.

Menpekotasun administratiboa handiagoa edo txikiagoa izan, ekipo desberdinen koordinazioa, eta hala dagokionean integrazioa, udal nahiz eskualde-eremua gainditu gabe burutu behar da.

Pedagogi Berrikuntzarako Mugimenduek pentsatzen dugu eskolaren laguntzarako zerbitzuen zereginak prebentziozkoa eta komunitarioa izan behar duela eta bere eragina honako arlo hauetan zertu behar dela:

- a) eskolako ingurunean;
- b) familiako ingurunean;
- c) ingurune sozialean.

Guzti korregatik, adierazi nahi dugu;

- Ekipoek disziplinar-tekoak (psikologoak, pedagogoak, asistente sozialak eta maisuak) behar dute izan, egoera horrek ahalbideratuko bait du eskolak haurren hezkuntza beharrei erantzun diezaien, haurren berezitasun indibidualak era batekoak edo beste-koak izan arren.
- Ekipo hauei dagokienez ikuskapen teknikoak duen gehiegizko boterea salatzen dugu.
- Eskolaren laguntzarako ekipoek kolaboratu egin behar dute eta koordinatu egin behar dira zuzenean edo zeharka hezkuntzarekin eta bereziki haur biztanlegoarekin harremanetan dauden sektore, talde eta instituzio guztiekin (osasun-zentruak, zerbitzu sozialak, kultur taldeak, asistentzia-zentruak, etab.).
- Talde hauek ere berrikuntza pedagogikoaren dinamizatzaileak izan behar dutela pentsatzen dugu eta dinamika horren hildoan beren lurrulde-barrutian dauden pedagogi berrikuntzarako mugimenduekin koordinatu egin behar direla.

## LEGERIA

Pedagogi Berrikuntzarako Mugimenduek, Elbarrituaren Integrazio Sozialerako Legea aurrikusi epean barne bete dadila eskatzen dugu.

Urriaren 15-eko 2636/1982 Errege-Dekretua garatuz Aurrekolako eta O.H.O.-ko (1983-ko Ekainaren 14) eta Lanbide-Heziketako (1983-ko Urriaren 18) heziketa berezia erregulatzen duten ministrari-aginduak aztertzen baditugu, kontutan hartu behar diren testu positiboak nahiz negatiboak daudela ikusiko dugu.

### Alderdi negatiboak

Textuen interpretazioak anbiguetatea sortarazten du, zeren testua irakurtzen duenak pentsamolde gehiago edo gutxiago integratzailea izan, integrazio-eredu jakin bat aukeratuko bait du.

- Laguntzarako irakaslearen zeregina ez da planteatzen eskola-instituzioari ematen zaion laguntza bezala, ezta ere gela arruntan lan egin dezan ahalbidea jasotzen.
- Adieraztera ematen da irakasleei zuzenduriko laguntza taldeak sortuko direla. Arazo larria da honako hau, zeren egun daudenetaz gainera, beste ekipo bat eranstearren arriskua bait dago.
- Ezta ere nekazal eskolarako intenbiderik jasotzen.
- 1982-ko Urriaren 16-ko Errege-Dekretuak Ikuskapenari ematen dion funtzioa gehiegizkoa iruditzen zaigu... Ikuskapenak, zailtasunak dituzten haurrei dagokienez bere hitza duela pentsatzen dugu, baina inolaz ere ez azken hitza.

### Alderdi positiboak

Lehendabiziko aldiz adierazten da irakasle-ikasleen batzbesteko gehiengo 1/25-koa izango dela eta integraturiko elbarrituen ikasle-kopurua ez dela hirukoa baino gehiago izango.

Aurrekolarako, integrazio osoa ahalbideratzen da.

Laguntzarako irakaslearen irudia jasotzen da.

21 urte arte eskolatzeko ahalbidea eskaintzen zaie Lanbide-Heziketan daudenei.

## NAGUSIEN HEZIKETA

### SARRERA

Nagusien heziketari buruz ondorioak zehazteko orduan, batzarkideen esperientziak partikularrak eta egoera orokorra aurrikusi ondoren lan-taldeak proposamen minimoa baina oinarritzkoa aurkeztu nahi izan du, erreferentzi puntua gerta dadin geroaldi batetan nagusien heziketari buruz egiten den oinarri-lege baterako. Nagusien heziketari buruz dugun ikuspegiak justifikatzen du gure jarrera, hau da, heziketa horrek partaidetzari, beharren begiruneari eta pertsonen nehez taldeen identitateari irekia izan behar duela.

Proposamen hori konkreta dezaketen alternatiba espezifikokoak oso ugariak dira; eta zentru, metodologia edo irakasle-mota mugatzeko egiten den edozein ekinaldiak taldeen ahalbideak eragozten ditu.

Gure proposamena da, beraz, nagusien heziketari buruzko edozein planteamendu edo plangintza bideratu behar duen izpiritua.

### ONDORIOAK

#### A) Egiaztatzen dugu:

Formulazioei dagokienez Espainiako nagusien heziketak organismo internazionalen hizketa jaso duen arren, praktikan ez ditu sortu hori lortzeko beharrezkoak zaizkion medioak. Eta hori:

1. Ez dituelako garatu hesparru juridikoa argia eta malgua ahalbideratuko duten legeak.
2. Ez duelako abiapuntutzat interesatuen benetako egoera hartu.
3. Ez duelako batasunik ez edukirik izan.
4. Inplikaturiko profesionalak prestatu ez dituelako.

Egoera honek aurrerapenik ez suposatzeaz aparte, atzerapen bat ekarri du.

#### B) Pentsatzen dugu:

Heziketa Iraunkorraren eta garapen amankomunaren arloan kokatzen den nagusien heziketak, eite integratzailea duenez gero, garrantzi handia duela heziketa pertsonalerako eta herrien aurrerapen kultural, sozial, ekonomiko eta demokratikorako.

Azken 30 urte hauetan jaso ditugun esperientzia positibo eta negatiboen bagaiak oinarri-legearen presako promulgazioa eskatzera eramaten gaitu, zeinak ukituko duen hesparru orokorra gaurdanik eratu beharko bait du.

Oinarri-lege honek bai etorri behar du organismo internazionalen (Unesco, Europako Kontseilua, etab.) hildo nagusiekin eta gizartean integratzeko proiektu berri batekin, zeina ondorengo puntuak kontutan izanik zehaztu behar den: PBM-en mugimenduak, nagusiaren talde-esperientziak eta esperientzia pertsonalak desberdinak eta halaber hezkuntz disziplinar-tekoa, globalizatua, irekia, formala eta ez-formala, eta malgua.

### **Kontutan hartu beharko litzateke:**

- Nagusiaren zenbait egoera: guraso, kontsumatzaile, komunikabideen erabiltzaile, langile, hiritar... zeinetan erantzun egin behar duen.
- Biztanlego behartsuena: gazteak, emakumeak, zaharrak, nekazal zonak, hiringuruko zonak, ijituak, etab.

### **Baliabide pertsonalak**

Nagusien hezlariak komunitatearen hezkuntz beharrak detektatu behar ditu eta eragin zerbitzuak publikoak nahiz elkarte-mugimenduak heziketa iraunkorraren helburuak lortzera bidera daitezken. Nagusien heziketa, beraz, ez da soilik profesionalen zeregina, zeren komunitateko partaide batzuk ere, duten egoera edo esperientziagatik, hezlariak izan daitezken.

### **Baliabide materialak**

Finantzaketa publikoa. Beharrezko zaigu azpiegitura bat, bereziki hezkuntz erakundeen eskutik lorturiko baliabideak eta komunitate berak dituenak koordinatzeko (sanital baliabideak, kulturalak, laboralak...).



## **EREMU INSTITUZIONALA**

Legeria argia.

Plangintza autonomikoa, lehenetsunezko mapa baten arabera.

Beren beharrei puntualki erantzungo dieten eskualdeko eta herriko unitateak.

- Gestio-ahalmena izango duten zentru eta zerbitzu-sare bat sortzea beharrezko da, halaber programa berriak sortzea, bultzatu behar delarik aipatu zentru eta zerbitzuen arteko koordinazioa eta eginiko esperientzien argitalpena.
- Heziketa iraunkorrari dagokionez biztanlegoa motibatuzko, instituzioek komunikabideetan kanpaina zabal bat burutu dezaten komeni da.

## HEZIKETA

- Nagusien heziketarako irakaslegoaren espezializazioa sortu behar da.
  - Eskola arrunten eta unibertsitateen heziketa-planetan nagusien heziketa sartu behar da.
  - Irakaslegoaren berziklatze eta eguean jartze iraunkorra bultzatu behar da.
  - Arlo honetako ikerketa-lanak bultzatu behar dira.
  - Seminario iraunkorrak bultzatu behar dira, non nagusien heziketan inplikaturik dauden guztiek partehartuko bait dute.
- Gure ustetan, nagusien hezlaria, goian aipatu den zentzuan nagusien heziketa egituratzeko gai den koordinatzailea da.

## NAGUSIEN HEZIKETA ETA PEDAGOGI BERRIKUNTZARAKO MUGIMENDUAK

Dei egiten diegu Pedagogi Berrikuntzarako Mugimendu guztiei ohar daitezen nagusien heziketak izan behar duen garrantziaz eta beren baitan lan-taldeen sorketa bultza dezaten.

**2. IRAKESLEGOAREN**

**HEZIKETA**



## AKORDIOAK

Batzorde honek baiezten du:

1. IRAKASLEGOAREN HEZIKETAN BARNE' HASIERAKO HEZIKETA ETA HEZIKETA IRAUNKORRA SARTZEN DIRELA. IKUSPUNTU HORREN ARABERA, IRAKASLEGOAREN HEZIKETA FENOMENO BAKARRA DA, HASIERAKO KEZIKETAK SISTEMATIZAZIO GEHIAGO ETA, ONDORIOZ, INSTITUZIONALIZAZIO GEHIAGO ESKATZEN BAIT DU, HEZIKETA IRAUNKORRA BURUTZEKO BIDE DESBERDINAK AHALGARRI DIREN BITARTEAN (PEDAGOGI BERRIKUNTZARAKO MUGIMENDUAK/LAN-TALDEAK/IRAKASLEGOAREN HEZIKETARAKO ZENTRUAK).
2. HEZIKETA-KALITATEA GAILENTZEKO ETA HOBETZEKO ADMINISTRAZIOAREEN POLITIKAK LEHENTASUNA EMAN BEHAR DIOLA ARAZO HONI, KONSTARAZI BEHAR DELARIK, ERA BEREAN, IRAKASLEGOAREN HEZIKETA ESKASA POLITIKA JAKIN BATI DAGOKIOLA BATEZ ERE.

## HASIERAKO HEZIKETARI DAGOKIONEZ AMAITZEN DU:

Irakaslearen heziketak, irakasle berak aurrera eraman beharko dien funtzioei erantzungo die:

- Irakaslearen garapen integralari erantzutea.
- Prestakuntza egokia duelarik, gela batetaz arduratzea.
- Lan-ekipo batetan partehartzea.
- Erizpide eraginkorrak eta kritikoak izanik, hezkuntz sisteman partehartzea.

Funtzio horiek betetzeko Irakaslearen heziketak bi arlo jakin hauek begiratu behar ditu.

- a) Prestakuntza akademikoa.
- b) Prestakuntza profesionala, zeina heziketaren prozesuan ardatz nagusia izango bait da.

Prestakuntza akademikoa Unibertsitate mailan emango da eta, inolaz ere, ez da izango bigarren mailako errepika. Puntu hau zehazteko orduan, bi bide nabarmentzen dira:

1. Disziplina batetan edo gehiagotan, Fakultateetan maila goreneko prestakuntza ematea, prestakuntza horrek ahal den modu abstraktuenean eta razionalenean eta beharrezko zuhurtasun ideologikoarekin nahiz ahalmen kritikoarekin pentsatzeko gaitasuna emango duelakoan. Espezializazio honek, beraz, eite ideologikoa hartuko du.
2. Prestakuntza akademikoa ahal den zabalena izatea eta Unibertsitateko Fakultateei loturik ez egotea; aitzitik Zentru independenteetan ematea, beldurra bait dago gehiegizko espezializazioak ez ote dituen ikuspegi eta iharduketa globalizatuak eragotziko.

Heziketa Profesionalaren barnean sartzen da:

- a) Formulazio teorikoa.
- b) Burutze praktikoa.
- c) Ahalmen batzuen eta etika profesionalaren garapena.

Hiru puntuak batera planteatu behar direlarik.

Beharrezko iruditzen zaigu:

- Geroaldiko irakaskuntz praktika bideratuko duen teoria.
- Irakaskuntz praktika bat, aplikatzen zaion errealitatea kontutan hartuko duena. Praktika hori irakasle-tutoreak nahiz Heziketa-Zentru bakoitzeko irakasleak bermatu eta bideratuko dute.
- Teorizatu gabeko praktikatik sorturiko problematikari buruz Erreflexio-Mintegiak.

Badira zenbait ahalmen pertsonalak gure profesiorako beharrezkoak direla iruditzen zaizkigunak:

- Nolabaiteko autestimazio-ahalmena izan behar du irakasleak, ikasleengan ez ditzan projekta bere barneko tantsioak eta frustrazioak.
- Nolabaiteko enpatia-ahalmena izan behar du, ikasleekin, lan-ekipoarekin eta gurasoekin harremanak finkatzeko.
- Nolabaiteko autonomia-ahalmena izan behar du. Koherentzia pertsonal honek garrantzi handia du irakasle/ikasle harremanetan.
- Edozein profesionalek bezala, irakasleak ere bere iharduerak sortu emaitzen erantzule izan behar du.
- Irakaslea erantzunkide da lan egiten duen zentruko funtzionamendu egokian eta hezkuntz sisteman eskaintzen duen partaidetzaren bidez gizartearen konpromisulotura du.

#### ONDORIO GISA ESKATZEN DUGU:

- a) Adimen-prestakuntza duten irakasleak, ezagutzaren arloan erreflexio sakona burutu dutenak.
- b) Eskolako praktika eta praktika horri buruzko erreflexio teorikoa kontutan izanik profesionalki prestatu diren irakasleak.
- c) Beren ahalmenen eta mugen jabe diren irakasleak, eta beren ekintzak kontrolatzeko gaitasuna eta asmoa dutenak.
- d) Beren funtzioaren arabera lan egiteko gai diren irakasleak.

Planteamendu hauek zailtasunez eramango dira aurrera, baldin-eta hezkuntz sistema osoa ez bada bere giza-baliabideen heziketaz arduratzen.

#### METODOLOGIA

Irakaslegoaren heziketan erabili behar den metodologiari buruz zera esango dugu printzipio orokorra bezala: eskola berarentzat proposatzen denaren antzekoa izan behar du aipatu metodologia, hau da, aktiboa, partehartzailea, kritikoa, disziplinartekoa, sortzailea eta ingurunearen ikertzailea.

Alde batetik, metodologia delako irakaskuntzari buruz dugun ikuspegia gauzatzen duena eta indibiduoaren garapena bultzatzen duena. Eta beste aldetik, metodologia hori delako ikasleak irakasle egiten denean erabili beharko duena. Ikasle bezala izaniko esperientzia profesional praktikan errepikatzearen joera dagoela frogaturik dago.

#### IRAKASLEGOAREN HEZIKETARAKO EREDU INSTITUZIONALAREN PROPOSAMENA

Proposatzen dugun ereduaren hildo nagusiak izango lirateke:

- Zentru bakarra, hezkuntz sistemaren maila desberdinei dagozkien irakaslegoaren

hasierako heziketa eta heziketa iraunkorra integratuko dituen. Horrek ez du eskatzen emango den heziketa uniforme izango denik, ziklo bakoitzak bere berezitasuna bait du.

- Gaur egun irakaslegoaren heziketan lan egiten duten erakunde desberdinak biltzea eta koordinatzea, ahal den den neurrian zatikatze txikiena eta harreman handiena bilatu beharko delarik.

## **BESTE KONSIDERAZIO BATZUK**

- Helburu bezala irakasleen nahiz ikuskarrien heziketa duten irakaslegoaren hasierazo heziketari eta heziketa iraunkorrai dagokienez birplanteamendu bat egin behar da.
- Irakaslegoaren heziketari buruzko erabakietan eta halaber horien bilakaeran eta ebaluzioan PBM-ek partehar dezateneskatzen dugu.
- Komunitate Autonomoei kompetentziak transferitu aurretik, aipatu planteamenduen zehaztapena ziurtatzeko lege bat promulga dadin presako beharra ikusten dugu.

Lege horren aplikazioa eta zehaztapena, Estatuko Komunitateek eta Nazionalitateek dituzten beharren, ahalbideen, eta berezitasunen arabera egingo da.

## **HEZIKETA IRAUNKORRARI DAGOKIONEZ AMAITZEN DU:**

### **GAUR EGUNGO EGOERA**

PBM-ek, Irakaslegoaren Heziketa Iraunkorra Hezkuntz Komunitatearen hesparruan (Irakasleak, Ikasleak, Udalak) kokatzearen beharra eta heziketa hori komunitate osoarekin parekide eramatearen beharra adierazten dute.

Historikoki oinarriko mugimenduak izan dira ondoren aipatu bi mailetan eskola<sup>7</sup> eraldatzeko heziketa iraunkorraren beharra ikusi dutenak:

- Hasierako zikloaren hutsuneak betetzeko.
- Elkartrukearen eta eramaten den praktikari buruzko erreflexioaren beharra adierazteko.

Aipatu egoera ondorengo puntuetan nabarmentzen da:

- Partaideen eta antolatzaileen aldetiko borondate-dinamika.
- Heziketa pertsonala eskuratzen duen arren, eragin eskasa du eskolaren eraldaketan.
- Partaideen kopurua gehitu den arren, partaide berak dira egintza gehienetan, sektore zabal batetara heltzen ez garen bitartean.

Bitartean, erakunde ofizilek soilik teoria eta teknikaren aldetiko eguneratzea bultzatzen dute, funtsean titulua ematea delarik helburu bakarra.

PBM-en historian zehar heziketa iraunkorri buruzko eredia definitzen joan gara, gure esperientziari buruzko erreflexioan eta lan-taldeak egiten duten elkartrukean oinarritzen dena.

Bestalde lurralderatze-prozesua ohartzen dugu, Prestakuntza Iraunkorra eskolako ingurunari hurbiltzeari dagokionez behinik behin.

Gaur egun heziketa-eskaera nabarmentzen dugu irakaslegoaren aldetik. Halaber nahia bat, heziketa hori eskola bertatik, praktika bertatik sor dadin eta eskola eraldatzeko tresna egokia izan dadin.

Administrazio desberdinek heziketa iraunkorri dagokionez sentiberatasun handiagoa dutela nabarmantzen da azken urte hauetan. Sentiberatasun hori, mugimenduen iniziatiba desberdinei emaniko laguntzan edo finantzaketan gauzatzen da, nahiz eta, beste batzutan, mugak jartzen edo aipatu iniziatibak monopolizatu nahian jarraitzen duten.

Egoera honek eskatzen du PBM-ek defini dezaten zein den hala beraiei nola Administrazioei Heziketa Iraunkorran dagokien funtzioa.

## HEZIKETA IRAUNKORRAREN HELBURUAK: ERIZPIDE OROKORRAK

Irakaslegoaren Heziketa Iraunkorren helburuak guztiz loturik daude Eskolari eta Irakasleari buruz dugun ikuspegiarekin.

Irakaslearen heziketak Hezkuntz Komunitatea dinamizatu behar du.

Urratsak eman behar ditu maisu-irakaslea maisu-hezlari bihurtzeko.

Heziketa Iraunkorra eskaini behar ditu hezkuntzazko egoerak, zentruak, sormenezko heziketa nahiz heziketa kritikoa eta zientifikoa ahalbideratuko duten informazio-materialek ezagutzen eta aukeratzen lagundu behar bait dute.

### Helburuak

Hiru helburu-maila begiratzen dira:

#### A) Heziketa iraunkorra edo hobekuntza, suposatzen dutenak:

- Pedagogian, Didaktikan, edukietan eta aldaketa sozialean gertatzen diren berrikuntzei dagokienez egunean egotea.
- Ekarpen berriak kontutan izanik esperientzia propioari buruz erreflexionatzea.
- Ekipoko lanean eginiko esperientziak elkartrukatzea.
- Informazio eta baliabide-Zentruetara, eta talde desberdinen arteko lankidetzan nahiz elkartrukerako bideak irekitzea.

#### B) Berziklatzea edo oinarriko eguneratzea. Hasierako heziketako hutsuneak betetzea lortu nahi da. Hutsune horiek sortu dira:

- Ideologiaren aldetik heziketa markatua zelako.
- Metodologia zaharkituagatik.
- Zientziaren aldetik heziketa eskasa zelako.
- Irakaslearen funtzio soziala desitxuratu egin delako.

Berziklatze honetan esanahi handia du irakasle berrien heziketan irakasleak eskaini dezakeen lankidetzak.

#### C) Berrikuntza pedagogikorako jarrera, elkartrukea eta hezkuntz erreginaren ebaluazioa nahiz kritika direla medio sortzen dena. Irakasle bakoitzaren praktikak behar du izan Berrikuntzarako abiapuntua.

## HEZIKETA IRAUNKORRAREN OINARRI IDEOLOGIKOAK

Heziketa Iraunkorran erabili behar den metodologia, eskolarako bultzazaren duguna behar zian.

- Berrikuntza-iturri bezala norberaren praktika hartzea.
- Lanean eta ikerketan (pertsonean nahiz taldekoan) oinarriturik.
- Elkarlaneko dialektikan eta dinamikan oinarriturik.
- Interes errealekin loturik, asmoak betetzea.
- Disziplinartekoa izatea.
- "Batek erakutsi besteek ikasi" sistemari lehentasunik ez ematea; aitzitik, erakutsiz ikastearen prozesuan sartzea.

### **Nori dagokio heziketa iraunkorra?**

Irakaslegoaren eguneratzearen plangintza, gestioa eta ebaluazioa bere maila desberdinetan **HEZKUNTZ KOMUNITATEARI** dagokio: Udala izanen da oinarritzko gunea (Udal handiek barrutiak osatuko dituzte eta txikiak mankomunatu egingo dira).

Eguneratzea irakasle guztiez duten eskubidea eta obligazioa da. Dohan izango da eta Hezkuntz Komunitate osoari zuzendua.

Eguneratze hau aurrera eramateko inizatiba irakaslegoaren oinarriko taldeei dagokie batez ere (P.B.M. edo beste edozein elkarte-mota).

Administrazioari oinarriko taldeak bermatzea eta errekonozitzea dagokio, aipatu taldeen autonomia errespetatuz. Horretako behar da:

- Esperientzien eta elkartrukearen finantzaketa.
- Errealitate bakoitzaren arabera azpiegitura egokia sortzea. (Giza-baliabideen eta baliabide teknikoaren zentrua).
- Hesparru juridikoa zehaztea. Administrazioak ahalbideratu egingo ditu ordutegi-aldaketak, plantilen gehitzea, lan-ekipoak mantentzeko ahalmena.

Arrazoi desberdinegatik oinarriko taldeek erantzun ezin dien hutsuneak betetzeko Administrazioak beharreko sarea sortuko du eta hasierako heziketaren eta heziketa iraunkorraren arteko harremanak eta koordinazioa ahalbideratuko ditu.

### **Nori zuzentzen zaio?**

Hezkuntz komunitateari.

- Irakaslego-multzoari: haur-eskolatik unibertsitaterainokoak, irakasleen hezlariak ere kontutan hartu behar direlarik.
- Eskola-Instituzioari, bere osotasunean harturik:
  - Klaustroa.
  - Gurasoak.
  - P.N.D. delakoa.
  - Udalak.
- Eskolako errealitatea intziditu beharko luketen beste Organismoei:
  - Nekazal-Zabalkunderako agentziak.
- Kultur Zentruak.
- Beste batzuk.

### **HEZIKETA IRAUNKORRA ZEIN ERATAN INTEGRATU BEHAR DA EGOERA LABORALEAN?**

Ordutegi laboralaren barruan:

- Eskola-ordutegiaren murrizketa.
- Administrazioak ordaindurik berziklatzea.
- Obligaziozko eguneratzea irakaslego osoari degokionez.
- Epeen, metodologiaren eta edukiaren estudioa eta negoziazioa.
- Lantoki bera da berrikuntzarako edo/eta hobekuntzarako lehen lekua eta lantoki beraren onerako izango da.
- Irakasleen hezlariek lanean egon behar dute oinarriko eskolan.

- Irakasle-taldeen berrikuntza edo/eta berziklatzean duten inizatiba errekonozitzea.
- Irakaslegoaren erredimendu pertsonala baloratzeko ez dugu onartzen puntuen sistema.
- Irakaslegoaren berrikuntza edo berziklatze beharretarako aldi jakinetan eta justifikatu ondoren lan-zentrutik ausentatzeko baimena (Kongresuak...).
- Hezkuntz esperientzia konkretu baten arabera eskolan lan egin dezaketen ekipo pedagogikoen erakuntza erraztea.

## **NOLA LOTU HEZIKETA IRAUNKORRA HASIERAKO HEZIKETAREKIN?**

- Heziketa etengabeko prozesua dela uste dugu, Irakasleen Heziketarako Eskoletan hasten dena eta irakaskuntz ihardueran jarraitzen duena, hezkuntz maila guztietako irakasleak hartu behar dituelarik, hala unibertsitate-mailakoak nola irakasleen hezlariak.
- Heziketa Iraunkorraren arreta Irakasleen Hasierako Heziketarako Zentruen curriculum-aren barne sartu behar da.
- Praktika-geraietan erizpide pedagogikoak hartu behar dira konturan, eskola-komunitateak, praktiketako ikasleen tutoreek eta ikasle beraiek zehaztuko eta ebaluatuko dituztelarik.
- Aktiboan dauden irakasle baraiak, bai Heziketa-Eskolako irakasleek bai oraktiketako ikasleen tutoreek, parte hartu behar dute irakasle berrien hasierako heziketan.
- Materialak zehaztu eta esperientzia konkretuak zehaztuz gero, Hasierako Heziketa abiapuntu egokia izan daiteke heziketa iraunkorarako.
- Inguruko ahalbideak aztertu ondoren, praktiketako ikaslearen eskuetan egongo da eskola-mota (nekal eskola, auzokoa...) eta lan-areak jakinak aukeratzea.

## **BESTE ONDORIO BATZUK**

Salatzen dugu ofizialki espezializazioa eta titulazioa perekatzen ari direla, benetan axola duena goian aipatu eguneratzearekin lortu gaitasun profesionala den bitartean.

Halaber salatzen dugu buziarteko espezializazioa eta, ondorioz, espezializazioen arabera eginiko lekualdatze-lehiaketa.

Ez ditugu onartzen ikastaldietan partehartzeagatik lekualdatze-lehiaketatarako ematen diren puntuazio-bultzagarriak, berrikuntza eskolako praktikaren arabera ebaluatu behar dela pentsatzen bait dugu.

Presentzia hutsa eskatzen duten ikastaldik salatzen ditugu. Ikastaldi horien helburu bakarra, merezimendu bezala honputatuko den diploma eskuratzea da eta horietan eskatzen den baldintza bakarra zenbait orduetarako presentzia fisikoa eta pasiboa da.

Kongresu honetako ondorioak dagokien estamentu guztietara hel daitezela eskatzen dugu.

Halaber, irakasle-funtziorako sarrera razionalizatzea.

**3. PEDAGOGIAREN  
BERRIKUNTZARAKO  
MUGIMENDUAK**



## **PBM-en LEHENAK EGUNGO EGOERAREN ANALISI ETA BALIOZTAPENA**

PBM-ek egoera sozio-politiko aldagaitz eta askatasun gabezia bati erantzuten dion heziketa eraketa batean agertu dira. Zentru honetan, oraingo egoera sozio-politikoak PBM-en bilakaeran eragina izan duela eta baren historien aldi orokorrak mugatu egin dituela esan dezakegu.

Ezkutuko lehen aldia, nahiz errejimen baten deusezte garaian amaitu, askoz lehenago hasia zen (Rosa Sesat, MCEP...). Aldi honetan PBM-ek eginkizun bikoitz bat garatzen dute: Administraritzak betetzen ez duen berziklatze lan bat alde batetik, eta bestetik sizio-politiko eta kultur mailako kontzientziatze lan bat.

Bitarteko bigarren aldian erreforma bidea hurratzen da eta ez espero zan aldaketarena, desliluratze bat sortuz eta sakontasun eskaseko planteiamenduetara eramanez, eztabaida sozio-politiko gutxituz, eta PBM-en ekintzak pedagogi berrikuntzari adituz.

Hirugarren aldia PBM-en eta hauek aurkitzen diren egoera eta errealtate politiko berriaren aurrean egindako azterketa kritiko eta sakon batetik sortzen da, gizarte eraketa multzoaz ahaztu gabe.

Orain arte aipatu dugun bilakatzean halako paralelotasun bat nabarmendu daiteke beste basko zenbait antolaketa sozialek jasandako bilakatzearekin.

Azkenik, oraingo egoeraren balioztatzeari dagokionez, egiztagarria da "ezkutupetik" "onespenara" eman den pasusoak alderdi positibo posibilistak dkartzala (diru laguntzen ugaritze e.a.) eta aldi berean alderdi negatibo osotzaileak (identitate edo independentzia galtzea).

## **PBM-en HELBURUAK**

Kalitatezko Eskola Publiko baten eraikitze prozesua bultzatu, Estatu Espainola gaur egun osatzen duten herri bakoitzaren errealtatearen arabera.

Eskola inguru sozio-kulturean tartekatu, giza maila herrikoien beharretarantz bideratze duda ezinean.

Irakaskuntza profesiodunak eta heziketa arloko beste Instituzio eta jendea harremanetan egoten saiatu, eskola eraldatzearekin zerikusia duten gai guztietarako.

Hezkuntza gaiekiko ikerketa eragin elkarraldatzeen bidez eta Eskola eraldatuko duen gizarte ikerketa ideologiko nabariko lan talde iraunkorrak bultzatuz.

Hezkuntza eraketarekin eta eskolaren benetazko eraldatzearekin zerikusia duten Administraritzaren proiektuak osatzeko, proiektu edo beste aukerak aurkeztea, edo behar denean hauek bultzatzeko aurkezpenen alde egitea.

Produktio erarekin harramanetan sartu, eskola eta lanaren munduaren arteko elkarrekin-tza bat lor dadin.

## **Birziklatzea - Berritzea**

"Birziklatze" eta "berritze" kontzeptuak bereiztea beharrezkoa da, berritze bezala beste hezketa aukera bat eskeintzera jotzen duen alderdi osoa hartuz, eta birziklatze bezala alderdi teknikoago eta zehaztuago bat.

PBM-ek pedagogiaren ereberritzean izan behar lukete eragina batez ere. Birziklaketan ere beharko bainan hau, aukera pedagogiko berriaren burutze lanetan aurrera jotzea erreztuko duen bide bat denean bakarrik.

### **Berezi - Oro harle**

Egiteak Eskolan duen mailak, eta Eskolarekin zerikusia duen guztiak ematen dio izaera berezia.

Izaera oro harleak beste mugimenduetatik gizartea eraldatzen duten balioak jasotzea ahalgarrirituko duen inguru orokorrako bat du.

### **PBM-en EKINTZAK**

#### **A) Ekintza hauek zehazteko erizpideak:**

- Eskolaren errealitatean sor ditezela eta bertan eragina izan.
- Ahal den mailan teoria eta praktika bateratzen utzi dezatela.
- Deserdiratu eta barruti mailan antola ditezela.
- Experimentatzea aurrera eraman eta eragin dezatela.
- Bildu, elkarraldatze eta elkarlanean aritzeko gunea osa dezatela.
- Beste taldeekin lan egitea eta osatzea bultzatzea.
- Gizarte, politika eta kultur mailako eragina izan dezatela inguruan.
- PBT-ek jadanik egindako ekintzen eragin erreala balioztatu beharko litzateke gainera.

#### **B) Ekintza moduak:**

- Esandako eran eta urte osoan zehar lan iraunkor bat egingo duten lan talde eta mintegiak.
- Aldi, ikastaro eta beste jardunaldi zehatzak ikastaroan zehar.
- Eskola giroan zabaltzeko aldizkari, argitaratze e.a.-en lantzea.
- Gizarte mailako gaiak zabaltzeko ekintza, debate, aurkerpenak e.a. antolatu.
- Hezketa politikari buruzko gaietan jarrera hartzea.
- Elkarlaneko hartuemamak errezteko topaketak antolatu ahal den maila guztietan.
- Udaldi Eskolak.

#### **C) Udaldi eskoei buruzko zenbait alderdi:**

##### **UE-ren balioztatzea**

- Gutxi batzuk antolatuak (PBT) baina gehiengoarentzat.
- Interes askori erantzuten die (ez bakarrik PBT-enei).
- Debate eta hausnartze teoriko-pedagogiko sakonei ihes egiten diete.
- Ez da beti nahi bezalako lotura izaten UE eta ikastaroko ekintzen artean.

##### **Hurrengo UE-etan kontutan izatekoak:**

- Oinarri antolatzaileak zabaltzera jo.
- Planteiamendu jendetsu eta triunfalistak alde batera utzi, nolakotasunari zenbatasunari baino garrantzi gehiago emanaz.

- Alderdi metodologiko eta didaktikoak zabaltzeko baino gehiago, elkartzeko eta lan esperientziak kontrastatzeko tokiak izan ditezela.
- PBT bakoitzaren gainontzeko ekintzekin hartuemanetan sartzera jo, bai gai mailan, bai antolatze mailan.
- Gaietan eta antolaketa koherentzia bilatu.
- Deserdiratzera jo eskualde eta barrutietan kokatzen saiatuz, maila hauetako ekintzak indartuz honela.
- Pertsona edo sektore bazterreratuen parte hartzea erreztu.
- UE-ek zituzten alderdi utopikoak berreskuratzen saiatu.
- PBT bakoitzeko lan taldeek eraman ditzatela aurrera.
- Jolaserako toki bat eskainiko duen gunea eratu.

## **PBM-en DEFINIZIOA ETA ANTOLAKETA ALDERDIAK**

### **A) Antolaketa ezaugarriak**

- Barne demokrazia.
- Parte hartzeari lagunduko dioen egitura.
- Programaketa eta ekintzen burutzapenean hezketa prozesuak harremanetan jartzen dituen hezitzaile eta pertsonen parte hartzea.
- Ekintzetan oinarrituriko antolaketa eta ez lege onespenean bakarrik.
- Aniztasuna: PBT-ek Eskola Publikoari buruzko helburuetan emandako hastapenen aurkako ez diren ideia guztiak jaso behar dituzte.

### **B) Autonomia eta independentzia, edozein instituzio publiko edo pribatuei dagokionez.**

Erabakiak kolektiboak bakarrik har ditzake.

### **C) Lurralde lotura eta koordinaketa**

Eskola Publikoa lortzea egingarrituko duen aipaturiko helburua posible bihurtzeko, beharrezkoa da PBT-ek barruti zehatz batekin lotura izan dezaten. Horrek ez du ukatzen komunitate autonomo osoa hartzen duten taldeen izate edo errepresentapena.

## **PBT-en ARTEKO ERLAZIOAK**

Erlazio zehaztuagoetara pasa baino lehen, mugimendu bakoitzak ongi burututako izate propio eta independente bat lortzeko lan egin dezan beharrezkoa da, eta bere aurkeztaile izango diren helburu eta egite mailak mugatu ditzan. Are gehiago, PBT bakoitzak burututako ekintzen zerranda eta lana egiteko modu eta helburu antzekoak dituzten beste mugimenduekin koordinatzeko era eman ditzake.

### **A) Erlazioen helburuak:**

- Erizpideak elkarraldatu eta bateratzea.
- PBT-en helburuetan eta garapenean sakontzera jo.
- Beste talde eta Administrazioarekiko hartueman moduak aztera.

- Elkarlaguntza eta elkarlanean aritu, **besteak beste**, taldeen finkotasuna lortzeko.
- Mugimendu bakoitzaren gizarte **projekzioan** aurreratzea.
- Ideia, agiri, eta esperientziak **elkarraldatu** eta ezaguteraztea.
- Erantzun edo ekintza bateratuak **landu**.

## B) Erlazioen ezaugarriak

- Oinarrietatik irten behar dute, **taldeen** arteko elkarlanaren premiaren zihurtasunetik, eta ez gainestrukturaren eskakizunengatik.
- Taldeen arteko independentzia **mentendu** behar dute.
- Kolektibo bakoitzaren erritmo eta **berezitasunak** errespetatu behar dituzte.

## C) Bidea

Ekintza maila edo komunitate **autonomo** bakoitzeko PBT-ek hobekien deritzoten eran antolatuko dire bere hesparruan, era **bat** baino gehiago posible izanik. Komunitate Autonomo ezberdinetako PBT-en arteko **hartuemanak** ez dute izaera ordaniko iraunkorra izango eta oraingo aldizkako elkartzeko eraketaren bidez mantenduko da, aldi bakoitzean aukeraturako kolektiboak txandaketa eran **antolatuz**. Aztertuko diren gaiak zehatzak eta/edo monografikoak izan daitezke. Aurrekoa, hartueman dinamikoagoak sortzera jotzeko bide bezala har daitezke.

## ADMINISTRARITZA-PBM-en ARTEKO ERLAZIOAK

### A) Helburuak:

- PBT-en lanaren onespren efektiboa.
- Administraritza ezberdinen onesprena azpiestruktura eta laguntza teknikoaren bidez, PBT-en lana eginkortzeko, K.A. **edo** besteentzako emango den aurrekontuen atalen artean finkoki izendatuz.
- PBT-en hastapen edo aukerak **igorri** hezketa politikaren jokabide inguruan bildu eta sartzeko.
- Administraritza ezberdinei beren **ekintza** edo proiektuei buruzko informazio etengabea eskatzea, bai eta horien bideratzeari **buruz** eritzi eskatzea ere.
- PB bultzatzeko ekintza eta medioak **martxan** jarri ditezten eskatu.
- Administraritza bakoitzari, kompetentzien arabera, benetazko kalitatezko Eskola Publikorantz aurrerakuntza erreztuko **duten** elementuak eskatu.

### B) Bideak

- Udaletxe, lurralde, autonomia eta estatu mailako kontseiluetan parte hartze eta sartzeko, behar denean, PBT-ek ezarritako **koordinaketan** bidez.
- Erakunde ezberdinen ordezkari **mahai** puntual, ez finko bat sortu, komunitate autonomoetako hezketa politikaren alderdi **bereziak** ez direnetaz soilki iharduteko.
- Galiziako hurrengo topaketan gai **garrantzitzuenetako** bat Administrazionetikiko eta barneko hartuemanetarako bideen **zehaztea** izan dadin proposatzen dugu, alde zuzenetik debate prozesu bat eraikiz erakunde bakoitzean Kongresu honetan eman diren oinarriekin.

**OHARRA:** Maiz aipatu ditugun berritze pedagogikoaren helburuak onartu eta eragiten dituzten talde, kolektibo, erakunde eta pertsona multzoa izendatzeko "mugimendu" hitza erabiltzeari erreserba proposamena dela eta, talde ezberdin eta kolektiboen esku jartzen da gaia eztabaidatu eta sakontzea,gerora egingo diren topaketetan erabakitzeko.





## **1. ESCOLA**

- Bases pedagógicas de Escola Pública
  - Bases teóricas
  - Uma escola para todos
  - Uma escola feita por todos
  - Transformação da escola
  - Escola e Língua
- Curriculum Escolar
  - Introdução
  - Investigação e meio
  - Desenvolvimento do menino na expressão
  - Áreas de expressão
- Níveis Educativos
  - Ciclo único de educação básica
  - Escolas Infantis
  - Ensinos Médios
- Gestão, participação e organização escolar
  - Organização de Centros
  - Organização do professorado
  - Relações com os pais
  - Conclusões
- Tipos de Escola e educação compensatória
  - Educação Compensatória
  - Escola rural
  - Educação especial e integração
  - Educação de Adultos

## **2. FORMAÇÃO DO PROFESSORADO**

- Acordos
- Formação inicial
- Formação permanente
- Outras conclusões

## **3. MOVIMENTOS DE RENOVAÇÃO PEDAGÓGICA**

- Antecedentes dos M.R.P.
- Objectivos
- Actividades
- Definição e aspectos organizativos
- Relações entre M.R.P.
- Relações M.R.P./Administração



# 1. ESCOLA



## **BASES PEDAGOGICAS DA ESCOLA PUBLICA**

Neste I Congresso de Movimentos de Renovação Pedagógica, partimos do documento sobre "Bases Pedagógicas da Escola Pública" que elaboraram os M.R.P. no seu encontro celebrado em Sevilha em 1978<sup>1</sup>.

Nestes quatro anos temos vivido e trabalhado em contacto com umas realidades sociais e culturais que nos sensibilizarom em determinados aspectos e que nos permitirom enriquecer e abrir novas perspectivas a aquelas bases que se aprovaram em Sevilha.

A renovação pedagógica que pretendemos é chegar à transformação da escola, nom à sua simples melhora. As bases pedagógicas devem levar à definição de un novo modelo educativo para a Escola Pública.

Sabemos que a escola responde a um contexto sociopolítico, pero entendemos que a escola pode contribuir à própria transformação polo seu dinamismo interno e a influir no conjunto da transformação social.

As aportações deste grupo de trabalho, Bases Pedagógicas para a Escola Pública, nom constituem um trabalho completo e acabado. Apontamse alguns elementos novos que os M.R.P. foram elaborando e terám de se ir incorporando ao projecto de Escola Pública e ao modelo em que esta se fundamente.

## **BASES TEORICAS**

Pretendeu-se renovar a escola partindo de uns objectivos pedagógicos determinados e de uma motivação exterior ao menino; quixerom-se mudar as condutas do menino com prémios e castigos.

A base teórica desta prática está estreitamente vinculada à psicologia condutista.

Esta orientação utiliza o aprendizado como fenómeno psicológico básico que pode ser medido, claramente observado e ademais induzido, substituído ou mudado por reforços externos.

Todo isto constitui o suporte de uma tecnologia pedagógica que nom se preocupa de conhecer ao aluno senom de actuar eficazmente, pondo ênfase em objectivos precisos e o controlo de resultados, negando a complexidade da realidade, que queremos compreender.

Desde uma perspectiva pedagógica, presta-se uma atenção especial ao cultivo de eficiência e productividade, basando-se no teino e a instrução, na promessa implícita de conseguir um êxito social posterior.

Propomos a busca de outras fundamentações que sejam recurso para o desenvolvimento dos procesos cognitivos e da personalidade integral do menino e da menina.

Que se esqueça a obsessom por acumular conhecimentos, para pôr o acento no desenvolvimento dos procesos do conhecimentos, nos que, a criatividade, a opção individual e grupal, a exploração do imprevisto e de novos caminhos tenham a sua primazia. E que a técnica pedagógica se basee no que a menina e o menino querem, podem e necessitam.

---

<sup>1</sup> Este documento inclui-se como anexo destas Conclusões.

O que querem ou lhes interessa **irão**-no seleccionando segundo o que descubram no seu meio.

O que podem dependerá do seu desenvolvimento madurativo.

O que necessitam estará **determinado** pelo desenvolvimento científico e as demandas sociais e grupais.

Frente ao modelo transmissivo, **propomos** um modelo construtivo de escola, na que os meninos sejam capazes de construir **com** os demais a sua própria realidade.

Consideramos que é necessário **mudar** os valores e atitudes que tradicionalmente primaram na escola:

- Ante a dedução como único **meio** de conhecimento da realidade, a possibilidade intuitiva.
- Ante a language lógico-abstracta, como exclusivo jeito de comunicação, propomos potenciar os distintos modos de **comunicação** verbal e non verbal.
- Frente ao único desenvolvimento da capacidade intelectual, queremos potenciar a imaginação, os diversos modos de percepção e sensação, o desenvolvimento de todo o corporal.
- No lugar da realidade da ciência como domínio destrutivo da natureza, apresentar a possibilidade de uma relação harmónica com ela.
- No lugar da atitudes autoritárias, hierárquicas, competitivas, individualistas, propomos atitudes tenras, afectivas e solidárias.

**Por todo isto é necessária uma escola que contemple a totalidade do menino/a na sua realidade.**

## **UMA ESCOLA ENQUADRADA NA REALIDADE HISTORICA, SOCIAL CULTURAL E LINGUISTICA**

E necessário enraizar a escola no **meio** no que vive o aluno, entendendo este como o conjunto de elementos históricos, geográficos, naturais, humanos e sociais que compõem no seu passado, presente e projecção do futuro, a cultura de um povo.

E contraditório com a educação **integral** a imposição de valores forâneos, o colonialismo na sua aceção cultural, do tipo **que seja**, tanto do adulto sobre o menino, do home sobre a mulher, como de uma nacionalidade, uma língua ou uma fala sobre outra.

Entre as pessoas e os povos non existem uns mais cultos do que outros, senon momentos diferentes de distintos processos de formação. Entendê-lo assi significa acabar com os complexos de superioridade e inferioridade cultural.

E missom da educação a defesa e potenciação da identidade cultural de cada povo como sistema diferencial de valores e como particular aportação à cultura universal, eliminando as relações de dominação de umas culturas sobre outras. A educação há-de desenvolver a capacidade crítica para a recepção dos elementos positivos e rejeitar os negativos da cultura dos demais povos.

Como o ensino há-de vincular ao **ser humano** com o seu meio e sendo o Estado Espanhol um conjunto de culturas nacionais, **aquel** há-de fomentar o respeito à existência, integridade e desenvolvimento de cada uma delas.

No processo de aprendizagem, é necessário partir do concreto para chegar ao geral, da própria experiência para chegar à colectividade, arraigar à pessoa com o seu entorno. Isto significa:

- Que na sua história o menino **parte** da sua localização temporal, que no seu início non chega mais alá de ontem ou **de manhã**, continua com os feitos que abalizam a sua própria vida e depois a do seu povo, para terminar com a dos demais povos com os

que conformam a história universal da humanidade. Saltar-se qualquer destes passos, falsificá-los ou trastocá-los para responder a interesses alheios aos do indivíduo, é o mesmo que construir um quebra-cabeças com a falta de peças fundamentais ou em lugares que não lhes correspondem.

- Que no geográfico há que partir da localização espacial na que se encontra a pessoa. Qualquer falsificação que dificulte a plena localização geográfica, é pois, uma mentira que tem como resultado a imposição da desorientação e a insegurança próprias do colonizado.
- Que o homem na natureza, da que forma parte, há-de romper com a relação estabelecida até agora sobre ela, relação de dominação, para substituí-la por relações de reciprocidade.
- Que no humano e social, parte-se das relações que estabelece com os seus pais ou seres queridos mais achegados, para ir ampliando o seu marco à medida que se criam novos laços afectivos que culminam com a solidariedade dos homens entre si, com a natureza e o entorno.

A autonomia de pensamento e de expressão, assim como a liberdade afectiva são importantes para a educação integral da pessoa e para a criação de uma condição, que a possibilite fazer uma aportação à bagagem cultural da colectividade.

A solidariedade e a reciprocidade entre os homens e de estes com a natureza, é indissociável numa formação integral.

A educação como um dos mecanismos de desenvolvimento da identidade cultural é património de toda a colectividade, tanto na participação da sua organização como no desfrute dos seus benefícios.

Em consequência, não é suficiente o domínio da leitura, a escritura e as quatro regras fundamentais, para considerar a uma pessoa como alfabetizada. É parte integrante da alfabetização a formação em torno à identidade cultural, de tal jeito que a pessoa se encontre em condições de fazer o seu aporte à mesma.

### **Uma escola que ajude ao menino a afirmar as suas opções a partir do vivido**

A educação não é adoutramento, portanto, ensinar religião deve desaparecer como tal. A ética não tem sentido como cadeira senão, como máximo, como uma prática convivencial realizada na acção através da organização da classe, da participação na gestão do centro e aberta aos conflitos presentes no meio e realizada na análise desta acção.

De forma transitória aceitar-se na educação média a existência de um tempo, no que, sem uma programação obrigatória nem estrita e sem qualificações, tratam-se com liberdade os problemas que preocupam aos alunos/as.

### **Educar para a paz**

A sensibilização ante a ameaça de uma suposta confrontação nuclear e a precariedade que oferece a complexa e terrível trama da dissuasão como fórmula de paz possibilitam iniciar um processo de introdução na escola da paz como valor ético.

Contudo, esta intenção pode ficar distorcida e converter o tema paz num dilatado exercício da desesperança. Eis algumas observações sobre o nosso quefazer.

- Dificuldade de compreensão do conceito paz como valor ético mais amplo, rico e positivo que o simples enunciado de ausência de guerra.
- Sugestão, impulsada pelos meios de comunicação social, que exerce a excelente tecnologia de guerra e as formas violentas de comportamento sobre os meninos e jovens.

- Valoração pejorativa de paz, pacifismo, etc., que se intui como algo passivo, depois talvez “femenino”.
- Um justificado pessimismo ante as próprias expectativas pessoais e a condição humana em geral que se traduz em afirmações como “a humanidade prosperou graças à guerra”, “esta é algo inerente ao homem”, etc. de maneira que o entranhável ideal da paz concebida para ser perpétua fica desqualificado.
- Uma quotidianidade escolar na que nom som habituais formas de relação, tanto entre alunos/as como entre professores/as, baseadas no respeito, a cooperação e a solidariedade.
- Escasa consciência por parte do professorado e da Administração educativa das próprias responsabilidades e da grande importância desta temática.

Através da nossa pequena experiência resulta possível esboçar algumas pautas de trabalho:

- E preciso chegar-se a um modelo de escola como o desenhado, no que cada estamento poda solver os seus conflitos mediante práticas nom violentas tais como o debate instituído, o diálogo, o trabalho em equipa, a ajuda mútua, etc.
- Desenvolver o potencial criador e solidário do aluno/a.
- Estabelecer um tempo específico dentro do horário escolar que permita a utilização de uma metodologia interdisciplinar que combine a teoria com a prática assi como a programação de diversas actividades.
- Aprofundizar no estudo teórico da paz procurando eludir visões moralistas. Conceder a importância precisa a organismos como a UNESCO, ONU, objecção de consciência, movimentos pacifistas, meios de comunicação de massas, etc. Dar a entender que a instauração da paz é um longo processo que afecta a TODA a humanidade.

O conjunto destas observações talvez permita abrigar uma prática educativa nom estigmatizada já polo vocábulo paz senom que essa pessoa, que procede suavemente da escola, ganha com atitudes éticas antes que políticas ou de governabilidade.

## UMA ESCOLA PARA TODOS

### Uma escola que respeite a individualidade de cada menino e integre aos chamados diferentes

Cada menino tam necessidades relativas ao próprio desenvolvimento e aspira a definir em cada momento as condutas que as satisfâm. Estas necessidades som múltiplas e a escola nom é um marco capaz de as acolher. A escola actual sistematiza a redução das dimensões pessoais mantendo e potenciando as que reproduzem um modelo social determinado e prepotente.

Todo o potencial que pressupõe um menino como processo constante nom se tem em conta por uma escola que parte duma concepção mutilada e parcelária e vem sendo a antítese do que na realidade devera ser; um meio onde o menino se desenvolve globalmente, onde pode esboçar a definição da sua própria identidade atendendo à multiplicidade de possibilidades que a sua realidade apresenta.

Numa sociedade que procura como resultado da educação uns valores que sirvam ao sistema económico dominante e na que se educa em competência, tais atitudes criam nas pessoas sentimentos de repulsa, fracasso e frustração.

Propomos que os planos e objectivos educativos se orientem a atingir:

- Que o menino/a seja tido em conta como realidade individual.
- Que o menino/a conheça e aceite a sua própria identidade e desenvolva as suas possibilidades ao máximo.

- Que seja capaz de utilizar as mencionadas possibilidades ante distintas situações cada vez mais rapidamente mudantes, para adaptar-se às realidades que lhe corresponde viver.

Defendemos uma educação integral (uma educação de todos os aspectos e potencialidades da pessoa). Não tem sentido uma escola centrada unicamente nos conhecimentos ou a ciência. A actividade educativa tem que abordar igualmente o desenvolvimento harmónico, o equilíbrio afectivo, a aquisição de valores ou de hábitos, etc.

Pelo menos entre os 0 e os 16 anos ante uma educação básica e todas as etapas educativas têm uma importância específica e decisiva para o desenvolvimento final do indivíduo. Cada uma tem sentido em si mesma e não em função da que lhe segue.

Cada aluno não é uma personagem individual que, ademais, está em evolução. A escola tem que se organizar partindo das etapas e períodos pelos que o menino/a passa; deve respeitar à vez os ritmos de maturação diferentes. Reconhecer as diferenças não significa renunciar ao ganho de uns objectivos comuns. A escola trabalha com mecanismos diferenciados para que ao final do período 0-16, todos atinjam uma “educação básica” similar (ou equivalente).

A educação não é possível sem partir da realidade que o menino leva à escola. Só é possível evitar o conflito se a escola assume o meio habitual do menino contactando com o seu entorno quotidiano.

A educação na escola não é um simples processo individual. Cada aluno é um membro de um grupo e este intervém de forma chave no feito educativo.

Uma escola que reconhece a diferença, a pluriformidade dos ritmos, não deve estruturar-se de forma que agrave e consagre a marginalização dos mais desfavorecidos (aulas especiais fechadas, agrupação por níveis, etc.), senão destinar os seus recursos a fazer possível uma educação partindo de realidades diferentes.

Para atingir estes objectivos consideram-se urgentes, entre outras muitas, as seguintes medidas:

- A elaboração de uma nova LEI DE EDUCACION BASICA, que proporcione as grandes orientações educativas desde 0 a 16 ANOS. Esta lei tem que superar as contradições dos actuais ciclos, a infravalorização existente a respeito de algumas ensinanzas (Escolas Infantis, F.P., etc.); mas, sobretudo, tem que possibilitar a revisão do conceito educação básica e a sua universalização neste conjunto de anos, como educação integral, ao alcance de todos, adaptada à realidade individual e social, determinante para o próprio desenvolvimento.
- Avançar na consideração, como um único “corpo” de EDUCADORES, de todos os que intervêm no ensino de 0 a 16, de forma que seja possível —salvando os matizes organizativos que sejam necessários— a actuação coerente e continuada, na linha do exposto anteriormente. Evitaria-se assim o recorrer e carregar o fracasso sobre o nível escolar anterior.
- A pergunta sobre as soluções ao “fracasso escolar” deve reconverter-se nestoutra: como fazer da escola uma instituição para todos? A actividade básica para iniciar esta transformação é a OBSERVAÇÃO SISTEMÁTICA, que permite o conhecimento da idiosincrasia e a evolução de cada menino, o descobrimento do meio no que habitualmente se move, a consideração das novas exigências que lhe plantea a sociedade.

Devemos finalmente chamar a atenção sobre a chamada “educação compensatória”. Quando falamos de uma escola compensadora das desigualdades, referimo-nos à função da educação **escolar** como reequilibradora das diferenças de estimulação que, segundo o contexto social, tem o menino/a. O actual decreto sobre o tema deve orientar-se para possibilitar que os recursos acrescentados que proporciona sejam integrados totalmente na equipa educativa, impossibilitando o seu uso directo e exclusivo com os núcleos de alunos já desfavorecidos e marginalizados.

## **Uma Escola que compense a desigualdade feminina**

A escola reflecte e reproduz esquemas da sociedade patriarcal e que este problema nom se resolve com exigir a coeducaçom, especialmente se se entende como educaçom mista, é dizer numa escola em que meninhos e meninas recebam juntos a mesma educaçom.

Queremos lembrar aos M.R.P. que o problema do SEXISMO já foi plantejado em diversos momentos e lugares. Foi compreendido, aceitado, mas nom foi objecto de posteriores consideraçõs, estando actualmente o tema em "hibernaçom".

Submetemos assim à reflexom de todos os homes e mulheres dos M.R.P. os seguintes pontos:

- Eliminar de leis e livros de texto qualquer rasgo de sexismo ainda existente.
- Sensibilizar a mestres e mestras da magnitude do problema, e induzi-los a uma mudança de atitudes perante o menino e a menina, possibilitando uma igualdade real.
- Atingir canais para compensar e apoiar à menina, dada a sua actual situaçom de inferioridade.
- Impartir nas áreas de pretecnologia aquelas materias que preparam para a vida, e isto para ambos sexos tanto as consideradas masculinas tradicionalmente como as femininas.
- Introduzir nos livros de História, Filosofia, Literatura, as aporções da mulher ao curso da cultura, actualmente esquecidas.
- Nos livros de ciências, introduzir a informaçom sexual nom limitada à reproduçom, tendo em conta que o tema da sexualidade nom somente se veja desde o ponto de vista masculino.
- Afirmamos o direito dos homes a aceder aos postos de mestres de pré-escolar.

## **UMA ESCOLA FEITA POR TODOS**

### **A propósito da funçom do mestre frente ao grupo classe**

Independentemente de que o mestre seja consciente disto, o grupo de classe é uma realidade que constitui o marco imediato do desenvolvimento pessoal e, justamente por isso, pode facilitá-lo, inibi-lo ou obstruí-lo.

Pode falar-se, entre outros, dos seguintes campos de interacçom:

- O afectivo: no que aparecem os conflictos de aceitaçom.
- O do poder: que aparece sob diversas formas de influência, autoridade, hierarquizaçom.
- O da organizaçom: no que se estabelece a dialéctica do rol informal e a funçom atribuída.
- O da açom: que cobre o vasto campo das realizaçõs do grupo e no que a açom, num sentido amplo, devém trabalho na medida em que se elabora a sus intencionalidade.
- O das valoraçõs: do âmbito da palavra e da análise, onde é possível que o grupo edifique as suas próprias opçõs.

A açom do mestre frente a ésta dimensom da realidade, pode articular-se em torno a tres eixos:

- A. A elaboraçom de um projecto e a sua posterior posta a disposiçom do grupo a fim de que este o aproprie.
- B. A regulaçom dos conflictos.

C. A instauração da comunicação do intercâmbio de pessoa a pessoa em base ao que cada um é e evitando o emascaramento pessoal trás os rôis adjudicados.

Estes eixos de atuação convergem na busca de um duplo resultado: por uma parte a realização pessoal de cada membro do grupo — e a satisfação que se obtém — e por outra, a consecução de aquelas finalidades que o grupo fai suas.

A continuidade no tratamento de um grupo-classe ao longo da sua história, requiere um claustro constituído em equipa de trabalho e dotado de un projecto próprio. O que implica modificações substanciais dos mecanismos de provisom de praças. Assim mesmo o tratamento da problemática dos grupos-classes nom pode levar-se a cabo mais alá de certas condições cuantitativas que afectam a: N.<sup>o</sup> de alunos/aula, N.<sup>o</sup> de professores/grupo, N.<sup>o</sup> de alunos ou grupos/centro.

## A TRANSFORMAÇOM DA ESCOLA

Convém, antes de entrar no tema dos limites ou da alternativa da Renocação Educativa, pararmo-nos um pouco a estremas, ou, se se quere, encher de conteúdo dito termo.

Assim, o primeiro que nos parece interessante resenhar é que a transformação educativa nom é um passo mecânico, estático, de uma época negativa A a outra positiva B, da antiguidade à modernidade, senom que a transformação educativa tem que se entender como um processo permanente e múltiple, um processo continuado de transformações variadas e distintas.

Que tipo de transformações?

Existe, neste sentido, um amplo consenso em nom falar de transformações em sentido estrito: mudança de técnicas didácticas, senom referirmo-nos a um projecto mais amplo e à vez profundo: a transformação dos rôis educativos.

Este enunciado fai referência à necessidade de superar a actual tendência para o didactismo, para o cursinho que reproduz a mesma relação hierárquica da escola: o que sabe e os que nom sabem, o que dá e os que recebem, por entender que assim se perde de vista a perspectiva de ruptura com a escola, e o didactismo converte-se num fim em si mesmo.

A transformação educativa é muito mais ampla: transformação de atitudes e de rôis, transformações legislativas (neste sentido deveria-se ver a legislação nom só como reflexo do já atingido, senom como aguilhom e motor da transformação), transformações, finalmente, que em muitos casos estão em relação directa com a transformação social sem que isto se deva entender de forma mecânica, nem como o optimismo pedagógico que crê poder transformar desde a aula a sociedade, nem o determinismo social que crê que a mudança sócio-econômica porduz efeitos imediatos na aula. O processo há-de ser dialéctico e é dentro deste processo onde a profissionalidade e a renovação didáctica têm um lugar como parte do compromisso pola transformação social e cultural.

## PROBLEMAS DE TRANSFORMAÇOM EDUCATIVA

A transformação educativa, entendida assi, choca com distintos obstáculos tanto internos como externos, que, a efeitos operativos, temos subdividido em três apartados:

- A. Problemas estruturais (de carácter sócio-econômico e político).
- B. Problemas institucionais (a escola como instituiçom).
- C. Problemas de relações individuais.

### A. Problemas estruturais

Ainda que estes problemas fogem muitas vezes às nossas possibilidades de actuaçom é conveniente esboçá-los para enquadrar a nossa prática transformadora.

Em primeiro lugar tem-se constatado a insuficiente relação meio-escola. Ao menos em três sentidos:

1) A necessidade de que a escola se acheque ao meio, se adapte às realidades concretas e específicas que compõem o seu entorno. 2) Superando o desfasagem actual escola-vida, introduzindo as novas realidades sociais e tecnológicas de uma sociedade em permanente mudança (educação para o ócio, para os meios audiovisuais, para a telemática, etc.). 3) Possibilitando ao aluno uma atitude crítica face ao meio e aos meios de comunicação que influem negativamente ao reproduzir valores e ideologias sociais nem acordes com os nossos ideais de escola pública (competitividade, machismo, belicismo, consumismo, etc.).

Em segundo lugar considerou-se a incidência da crise económica, num duplo aspecto: por um lado a redução do gasto público dedicado à educação, mentres que observamos com preocupação como se dedica cada vez mais dinheiro a projectos belicistas.

Por outro lado a crise económica e os seus efeitos contribuem a uma superavaliação dos títulos académicos e a elevação conseguinte da selectividade e dos filtros possibilitando nos nossos alunos atitudes nihilistas e de passividade social assim como outras competitivas e insolidárias.

Em terceiro lugar sinala-se a existência de um marco administrativo-legal que condiciona negativamente a escola. Assim queremos salientar a necessidade da descentralização entendida num duplo aspecto: o estritamente administrativo e o projecto alternativo de valores contribui a aprofundizar na democracia renovando os métodos educativos e potenciando a participação e o debate.

## **B. Problemas institucionais**

Sem entrar mui a fundo neste tipo de problemas que som tema de trabalho de outras comissões cremos conveniente salientar:

Por um lado, o excessivo número de alunos por aula, e polo outro, a falta de meios e recursos ou a sua deficiente utilização. Nem nos referimos só aos meios materiais senom também à ajuda multidisciplinar.

As graves deficiências na preparação inicial do professorado e a ausência de um sistema coerente de reciclagem e portanto a falta de uma metodologia adequada.

A provisionalidade do trabalho docente e a instabilidade dos seus claustros, é dizer, a ausência em definitiva de autênticas equipas pedagógicas e ao mesmo tempo o desarraigamento cultural e a desconexão com o meio que produz a mobilidade do quadro do pessoal.

Os problemas de gestão e participação democrática no governo do centro com particular atenção às contradições que gera a participação dos pais, cumprimentada com a resistência da actual inspecção aos esforços de renovação.

Os limites que fixam uns programas excessivamente determinados que dificultam a relação escola-entorno e o trabalho criativo a partir dos interesses e necessidades do aluno.

As actuais condições laborais e a escassez de horas de programação dificultam a renovação assim como os hábitos rotineiros de trabalho que fomenta o posto vitalício ante a ausência de estímulos e controlos democráticos.

## **C. Problemas individuais de relação mestre-aluno**

Qualque projecto de mudança educativa deve culminar na mudança de atitudes individuais da relação entre educadores e educandos partindo do princípio do mais absoluto respeito ao menino.

Em termos gerais pode-se explicar as atitudes antilibertadoras que adopta o mestre em razão de três causas:

- a) A relação transferencial pela que o menino transfere ao mestre a sua necessidade de afecto criando relações de dependência.
- b) Polo autoritarismo entendido como medo à liberdade (intentos de identificar ao aluno com o mestre como forma de evasão da soedade).
- c) E o conformismo, a adaptação servil aos ditados institucionais e sociais.

E evidente que estas atitudes arreigadas muitas vezes na personalidade do educador som difíceis de mudar e muito mais se nom se conta com o seu concurso voluntário.

## ALTERNATIVAS

Face a estes problemas e na mesma ordem que o apartado anterior, vimos que é necessário:

### A. Dotar ao trabalho educativo de novos valores alternativos

O **Laicismo** entendido como pluralismo e respeito democrático a todas as ideologias, polo que cremos necessário eliminar do currículo tanto a religião como a ética, sem negar o direito a que sejam impartidas nos centros religiosos ou de catequese. Denunciamos nom obstante que na actualidade o aluno nom tem capacidade para eleger se acode ou nom à classe de religião e se seguem permitindo livros confissionais de claro carácter anticonstitucional. Propomos assim mesmo eliminar do resto de livros as referências religiosas inecessárias, eliminando também os símbolos e nomenclaturas religiosas das escolas, assim como evitar que se utilizem os meninos em questões, permitindo o aprofundamento de material didáctico para uma celebração laica da Semana Santa, o Natal, etc.

A **Coeducação** entendida nom só como ensino misto, senom como uma educação nom sexista, para a que propomos:

- Eliminar dos livros de texto toda referência a estruturas tradicionais, ou aquelas que nom apresentem variedade de opções sexuais, morais, familiares, etc.
- Introduzir a história do movimento feminista na área de sociais.
- Igualar os ensinamentos da pretecnologia, trabalhos manuais, fogar, educação física, etc.
- Introduzir a educação sexual, tendo em conta as diferentes idades, potenciando a expressão de emoções e a necessidade do prazer como algo positivo para os sexos.
- Fomentar o acesso de homes ao pré-escolar para que os meninos adquiram outra imagem da figura masculina.
- Converter todos os centros, mantidos com fundos públicos, em mistos.
- Penalizar qualquer tipo de discriminação (mais solteiras, homossexualidade...).
- Igualar os benefícios da segurança social, ajuda familiar, etc.

O **Pacifismo** educando aos meninos na nom violência e fomentando atitudes de solidariedade e colaboração, de convivência democrática e erradicando qualquer programa belicista ou de conhecimento acrítico e propagandístico do militar ou da sua indústria bélica.

Relacionamos ademais este tema com a urgente necessidade de salvar o Planeta, desenvolvendo também uma consciência ecológica que conheça e combata os perigos de destruição do meio ambiente. Polo que se volve a insistir na necessidade de que se reduzam os gastos militares e se aumentem notavelmente os de educação e cultura, se se quere de verdade aprofundizar na transformação social.

### B. Arraigar criticamente a escola no seu meio

O que exige uma verdadeira vontade e um projecto de descentralização administrativa que váia mais alá de comarca ou o concelho e possibilite un maior campo de competências aos conselhos escolares de centro permitindo a sua coordenação.

Em qualquer caso faz-se imprescindível uma lei de Regime Local que dote de competências no terreno educativo aos municípios. Esta descentralização deve ir complementada com um esforço inverso: o de lograr que a escola incida no meio, no mais próximo mediante a investigação e divulgação dos resultados; no mais longano (mass media e imagem que transmite do menino) procurando os mecanismos que permitam o acesso do menino a esses meios, de jeito que deixem de ser unidireccionais. Esta reivindicação é um direito inalienável no caminho do aprofundamento da democracia. Ao mesmo tempo, temos que possibilitar o acesso de toda a Ciência e aos meios de comunicação.

### **C. Renovar a escola**

Na perspectiva de uma maior atenção à educação por parte dos poderes públicos, propõem-se:

- A integração do menino no capacitado que deve ser já uma realidade, tem que supor classes mais reduzidas.
- A cifra não pode ser a mesma nas zonas rurais ou culturalmente deprimidas (ZAE).
- Cumpre condicionar também o espaço, o do número de metros quadrados por menino. Neste mesmo sentido é importante tender a uma adequação arquitectónica às necessidades da nova Educação, assim como garantir a segurança do imóvel.

O aumento do professorado de apoio e a dotação adequada de pessoal não docente (administrativos) para liberar ao professorado de tarefas burocráticas e permitir-lhe uma maior dedicação e racionalização da sua jornada escolar e a melhor atenção a meninos com dificuldades.

A posta em prática do Corpo Único de Professores.

O desenvolvimento da investigação e experimentação educativa a partir do próprio Centro, calhando como base o mesmo processo de descentralização. Propomos a elaboração dos programas desde os próprios centros, ligando-os às necessidades e interesses de cada comunidade e aos trabalhos de investigação e reciclagem do professorado. Desta maneira perderia a sua função o livro de texto, que deve ser substituído pelos materiais de trabalho elaborados por equipas pedagógicas ou M.R.P. Em qualquer caso os programas não devem ser obrigatórios, senão orientativos, entendendo que os actuais apresentam uns conteúdos excessivamente tecnicistas. Assim mesmo o currículo deverá elaborar-se de forma globalizada.

Possibilitar a reciclagem do professorado aproveitando as infra-estruturas actuais para facilitar cursinhos e intercâmbios no estrangeiro, actividades multidisciplinares, redução da jornada na perspectiva de conseguir o ano sabático.

Acabar com a dupla titulação em E.G.B., ao mesmo tempo que ampliamos a escolaridade obrigatória a Pré-escolar e até aos 16 anos.

Transformar radicalmente o actual sistema de Inspeção, de jeito que cumpra com uma dupla função: a de impulsar a renovação educativa, dotando-a de meios suficientes, e uma segunda, secundária, de controlo administrativo.

Fomentar a sensibilização a respeito da realidade lingüística plural do estado. Ao mesmo tempo solicita-se que o Governo Central não fixe as horas de dedicação, nem os critérios de aquisição das línguas, senão que em todo caso fixe uns mínimos.

Substituir as notas por informes.

### **D. Criar uma dinâmica de aula participativa**

Partindo da vida, interesses e valores dos nossos alunos, para os converter no sujeito da educação, estimulando a relação grupal.

Promovendo um trabalho activo, experimental e criativo.

Tendo em conta os distintos momentos de maturação psicológicos.

Potenciando a Assembleia como meio de expressão e mecanismo de regulação dos conflitos de interesses entre os alunos.

## **POR UMA LEGISLAÇÃO QUE FAVOREÇA A ESCOLA PÚBLICA**

Parte fundamental da transformação educativa é a criatividade de um marco legal que favoreça e potencie a Escola Pública. Com estes objectivos valorou-se o projecto da LODE e chegou-se às seguintes conclusões:

Expressamos a nossa desconformidade com o processo de elaboração e discussão do Projecto de Lei no que as propostas das Associações de Pais, Sindicatos, e M.R.P. estiveram quase ignoradas e no entanto cedeu-se às pressões exercidas pela hierarquia eclesiástica e a patronal do sector privado.

A LODE parece-nos insuficiente e tem elementos que podem ser regressivos e dificultam o caminho para a escola pública.

Creemos necessário que na Lei se recolha a obrigatoriedade e gratuidade de reciclagem do professorado organizado pela Administração.

Dentro deste campo solicitamos que o artigo 14 inclua nos requisitos mínimos para a criação de Centros docentes aqueles critérios que sobre o número de alunos, instalações, serviços de apoio, etc., temos reivindicado os M.R.P., assim como que se amplie, aprofunde e flexibilize a optatividade e autonomia que se confere aos centros no artigo 15, em relação com o currículo.

Consideramos que o Conselho do Estado é criticável ao menos por três aspectos: em quanto à sua composição, a sua operatividade e pela sua falta de articulação com os conselhos de âmbito territorial inferior.

No que se refere à planificação manifesta-se o radical rejeitamento às implicações que se seguem dos artigos 28 e 49.9 ao considerar que assim se consolida a existência dos centros concertados, que uma política educativa não progressista manteria a subsidiaridade do Estado com respeito à rede privada, que se reforçada sem que ao mesmo tempo se articulem possibilidades de integração na rede pública de aqueles centros privados que os desejem e cumpram com determinadas condições.

Sobre os centros concertados mantém-se a posição de caminhar para a sua extinção.

Se se seguem subvencionando actualmente deve-se deixar bem claro que é com carácter provisional, e só a aqueles centros que se comprometam com ir para a sua integração na escola pública. Nestes casos estabelecem-se os mecanismos adequados de controlo social da gestão administrativa e económica.

No tema da gestão democrática, apesar de alguns avances, critica-se a persistência da figura do Director com atribuições que limitam as do próprio Conselho Escolar. Sinala-se como particularmente negativo o que se lhe concede a jefatura do centro e a capacidade de nomear equipas directivas, por entender que isto supõe um freio à capacidade de auto-organização dos centros e à busca de modelos adequados às distintas realidades e situações (por exemplo a escola rural).

O projecto de lei estabelece a intervenção das CC.AA. pero ao mesmo tempo, atribui-se ao Estado competências mui importantes que em certos momentos podem condicionar o ensino em cada zona do Estado. Se ao Estado lhe corresponde a programação, a coordenação, e a ordenação do sistema educativo, a aprovação dos conteúdos básicos e a regulação para a obtenção de títulos, a alta inspecção, etc., não poderemos dizer que esta lei amplie as competências das CC.AA., senão que mantém a mesma estrutura de delegação periférica administrativa.

Assinalamos a contradição que se dá ante a proclamação da liberdade de cátedra. Por uma parte o artigo 18 falta de neutralidade ideológica, e pela outra o artigo 22 estabelece o carácter próprio dos centros concertados.

Creemos que uma educação para a liberdade e a democracia não deve ter nenhum destes limites, senão que há-de reconhecer o pluralismo ideológico dos docentes e discentes, e em qualquer caso, não aceitamos que existam diferenças de modelos de gestão entre os centros sustentados com fundos públicos. Creemos também que é importante fomentar a pluralidade e o trabalho em equipa da comunidade escolar.

Solicita-se que a lei recolha a ampliação da escolaridade em pré-escolar e até os 16 anos, rejeitando assim a adicional V e se articule legalmente a potenciação dos centros onde se integrem todos os níveis educativos.

## ESCOLA E LINGUAS

### PLANTEJAMENTO GERAL

O Estado Espanhol é um estado plurilingüe. O reconhecimento legal e social de cada uma das línguas que o configuram é um direito ineludível para atingir um Estado realmente plural e democrático.

De acordo com este plantejamento propomos as seguintes considerações a respeito do tratamento da língua na escola:

#### **Em cada nacionalidade a língua e os conteúdos do ensino devem ser os seus próprios**

A escola é um dos instrumentos básicos de nívelação e inserção social, e portanto deve responder às distintas realidades dos alunos aos que acolhe, seja qual for a sua procedência social, cultural ou lingüística, para integrá-los na nacionalidade na que vivem.

Consideramos um erro a discriminação entre escolas catalã, basca, galega... e escola castelã.

Cada nacionalidade deve ter uma alternativa única de escola: a sua própria escola, evitando deste jeito qualquer discriminação ou marginação por razões de língua ou de cultura.

Falamos da escola única em quanto à língua e conteúdos normalizados, mas consideramos que devem existir variantes em quanto à planificação e metodologia. É evidente que os modelos lingüísticos serão distintos em cada nacionalidade, em cada escola e mesmo em cada aula, já que devem poder atender e ajustar-se às distintas realidades. Mas deve-se sempre ir caminhando para a escola própria como único objectivo.

Neste campo, devem potenciar-se todas as experiências e investigações que se realizem e estender os resultados.

#### **Necessidade do mantimento da unidade cultural segundo a área lingüística, junto com a reconstrução nacional**

Consideramos que o manter a unidade cultural dentro de cada realidade nacional do Estado Espanhol, é algo imprescindível para a supervivência de cada uma das línguas respectivas. Qualquer intento de desmembramento é um atentado directo à desaparecimento da língua própria de cada uma das nacionalidades do Estado Espanhol. Os limites fronteiriços representam um obstáculo mais da unidade cultural.

A unidade cultural comporta, assim mesmo, contemplar a língua com uma única normativa para a língua escrita e variedade de realizações para a língua oral. Devem-se respeitar as variedades da língua falada e achar os recursos pedagógicos que permitam relacionar a língua oral —plural— com a língua escrita —única—.

Todo isto concreta-se:

**Em Galiza.** Actualmente existem problemas a respeito da normativa. Historicamente Galiza sofreu séculos de castelhanização com a conseguinte desmembramento da área lingüística. Recuperar hoje o galego como uma variedade do galego-português, em normativa, literatura, cultural, etc., é um objectivo importante.

**Nos Países Catalães.** Sofreu-se também o problema da desmembramento lingüística. No País Valenciano e nas Ilhas intenta-se estabelecer normativas distintas às da própria língua, o catalão. Nós reafirmamos a unidade lingüística desta área e rejeitamos qualquer intento de desmembramento. Vemos, assim mesmo, positivamente a recuperação da língua aranesa.

**No País Basco.** Actualmente a normativa lingüística está unificada; fica pendente a reconstrução nacional, já que Navarra ficou à margem do marco autonómico.

**Em Astúrias.** Iniciou-se também um processo de normalização da própria língua.

### **O trabalho de normalização nom pode fazer-se unicamente desde a escola**

Unicamente é possível reconstruir a identidade própria de cada nacionalidade, dentro de um marco sócio-cultural próprio. A realidade da nossa sociedade exige umas medidas decididas de normalização dos meios de comunicação (prensa, TV, rádio) e de todo o marco social. O menino deve poder captar a necessidade do conhecimento e uso para a comunicação, da língua própria da nacionalidade na que vive.

### **Sensibilização face ao respeito a todas as línguas do Estado**

Vemos a necessidade de criar, desde cada nacionalidade do Estado Espanhol, um clima de sensibilização face a todas as línguas que se falem. Uma sensibilidade que nom se reduza ao respeito, senom que vaia dirigida a obter a possibilidade real de aprender as distintas línguas no caso de mudança de residência e disponibilidade de aprender a língua própria do lugar onde se habita. E importante fomentar este clima principalmente em zonas de fala castelhana, nas que nom se vive nem conhece o problema da discriminação lingüística.

Creemos que seria mui positiva a criação de cadeiras das distintas línguas do Estado em todas as Universidades de Espanha.

### **Reciclagem do professorado**

A reciclagem a nível lingüístico e cultural é hoje por hoje necessária, devido à situação anómala que temos vivido durante muitos anos. Esta reciclagem deve ser obrigatória, pero realizada através de propostas motivadoras que favoreçam a participação, a compreensom e a estima do idioma e da cultura.

A reciclagem nom deve ir unicamente dirigida aos professores de língua, senom a todos os professores, com o fim de atingir uma autêntica recuperação da identidade de cada nacionalidade. Queremos fazer especial menção à necessidade da reciclagem dos inspectores.

Cumpra garantir e exigir o exercício profissional dum mestre reciclado em língua e conteúdos próprios da nacionalidade; o contrário seria nom empregar correctamente os fundos públicos.

Valora-se como necessário um orçamento e uma organização para a reciclagem, de jeito que entre no horário laboral dos mestres e professores. Nom nos parece correcto que o custo recaia sobre o voluntarismo dos profissionais. A respeito da organização concreta, existem diferentes possibilidades, válidas todas elas, e creemos que é positivo que se potenciem distintas experiências e investigações, dando publicidade aos seus resultados.

Deve-se revistar periodicamente a planificação, organização e orçamentos da reciclagem, e adequá-la às diferentes realidades, sempre cambiantes.

Consideramos imprescindível uma planificação e reestruturação da actual reciclagem, pois nom cumpre com as funções que deveria. Na maioria dos casos converte-se numa simples obtenção de título que nom serve mais que para o currículo pessoal.

No que se refere aos futuros mestres, reclamamos a responsabilidade ineludível das Escolas Universitárias no sentido de formá-los com o fim de que exerçam dignamente a sua profissiom na língua e conteúdos próprios da sua nacionalidade. Consideramos absolutamente necessário que os mestre terminen a sua carreira completamente reciclados.

### **As escolas autóctonas e a renovação pedagógica**

Na história dos últimos vinte anos temos visto como a escola autóctona e renovadora tem sido possível nas diferentes nacionalidades a partir de muitos esforços de mestres e pais no marco da iniciativa privada. O futuro próximo deve ser a integração de ditas escolas na rede pública, unificando os esforços que se estão realizando também no marco da escola oficial para chegar à consecução da ESCOLA PUBLICA PROPRIA DE CADA NACIONALIDADE.

A renovação pedagógica tem em conta o enraizamento da escola no meio, e este princípio implica forçosamente o plantejamento da recuperação lingüística e cultural do meio onde se acha a escola.

A renovação pedagógica exige, assim mesmo, ter em conta a escolarização de 0 a 6 anos. Som idades nom obrigatórias no ensino, mas todos sabemos que som uma fonte de discriminação e selectividade posteriores. E imprescindível também nestas idades, um plantejamento sério para o tratamento da língua e a cultura autóctonas.

### **Metodologia e meios didácticos**

As metodologias devem estar em função da consecução do objectivo último de construir da escola própria de cada nacionalidade. Cada uma das metodologias deve responder à composição cultural e lingüística do grupo de alunos ao qual vai ser aplicada. Em todos os casos consideramos fundamental o trabalho sistemático oral que se deve fazer desde a Escola Intantil e o parvulário e o apoio especial do professorado naquelas escolas nas que a composição lingüística dos alunos reclama uma especial atenção.

Qualquer metodologia deve prever a normalização de língua e conteúdos na escola e possibilitar, através do folclore, as festas populares, saídas e excursões e actividades complementárias, a vivência da cultura do país.

Deve a metodologia ter também em conta a todos os sectores implicados na escola:

- a) Meninhos, conhecendo a sua realidade concreta.
- b) Mestres, criando uma equipa pedagógica coerente.
- c) Pais, informando-os e criando atitudes positivas a respeito de tarefa que a escola leva a cabo.
- d) PND, criando atitude de colaboração com a escola.
- e) Sociedade, reclamando a normalização do âmbito social.

Constatamos insuficiente e ainda às vezes ausência de meios didácticos adequados para levar a cabo a normalização. Falta, também, um conhecimento mais profundo da lingüística aplicada e, portanto, uma preparação mais sólida dos professores de reciclagem. E necessário potenciar a criação de Departamentos de Lingüística aplicada e promover investigações neste campo.

Na elaboração de métodos e recursos, deve existir liberdade de ideologia, sem que a Administração exercite nenhum tipo de censura.

Por último, consideramos necessário organizar os M.R.P. umas Jornadas de Normalização Lingüística, com o fim de aprofundar mais neste campo.

## **ALGUNS ASPECTOS LEGISLATIVOS DO TRATAMENTO DA LINGUA NAS DIFERENTES REALIDADES NACIONAIS**

Constatamos que a recuperação nacional que todos desejamos deve estar impulsada por uma ampla mobilização popular na qual os mestres e professores e a escola participem com os seus próprios recursos. Sabemos que os postulados sobre a normalização das diferentes línguas precedem à legislação, e que a legislação acostuma avançar ao ritmo das pressões populares.

As distintas legislações que na actualidade regulam o tratamento da língua de cada nacionalidade são insuficientes. Somos conscientes de que qualquer legislação sobre a língua responde a um plantejamento político concreto. Neste sentido dói-nos a pouca sensibilidade que a Governo do Estado manifesta para este tema, e vemos que os governos autónomos adoptam medidas pouco decididas em favor da recuperação nacional a curto prazo.

Passamos agora a analisar alguns aspectos da legislação actual de cada nacionalidade a respeito do tratamento da língua:

### **GALIZA**

Em quanto ao Decreto de normatização da língua galega:

A normativa que se utiliza a nível oficial em Galiza não é satisfatória na medida em que não respeita devidamente a tradição do idioma galego escrito nem contempla a necessária coordenação entre as diferentes realizações (ou variantes) do sistema.

Esta normativa oficialista supõe a ruptura com a língua histórica, ademais do ilhamento das restantes normas da área lingüística. Conduz, por isso, a uma dialectização do idioma galego e a uma desorbitação do mesmo de sua natural e própria situação normal, ademais de uma subordinação (ou submetimento) ao castelhano, idioma oficial do Estado.

Em quanto à lei de normalização da língua galega:

Impede a recuperação do idioma galego ao limitar as possibilidades do seu uso normal na escola, e especialmente ao estabelecer uma prática do bilingüismo que obstrui o desenvolvimento normal da língua do país, situando ao nosso idioma nacional como secundário na comunidade galega.

Em consequência, devem derogar-se as disposições vigentes em Galiza em matéria de normatização e normalização da língua galega.

### **ASTURIAS**

Estando actualmente em Astúrias num processo de estudo e trabalho no campo legislativo, no que se refere à questão lingüística, cumpre dizer mais uma vez que as leis que desenvolvam estas situações têm de se apoiar num conceito de justiça equilibradora que mantenha, ajude e estenda o uso da língua específica de Astúrias e que nos permita superar a situação diglósica na que estamos insertos.

O alcance destas propostas viria dado pelo logro imediato dum decreto de bilingüismo que sustente o prestígio e o respeito devido à língua asturiana, fazendo que possa ser instrumento de trabalho em todas as partes da sociedade, superando imediatamente o medo pelo

seu emprego. As medidas dirigidas a desenvolver este processo no campo escolar apoiaram-se nas propostas que ano tras ano se dam a conhecer com carácter de conclusões nas sessões das Jornadas Pedagógicas de Verão.

O empenhar-se num tratamento adequado do tema lingüístico na escola de Astúrias tem que estar mui longe de ofertas que nom recolham a dignificação real da língua e a efectividade pedagógica.

Pensamos que hai que tralhar urgentemente nestas tarefas:

- a) Dar-lhe empurro, na escola, ao labor de reciclagem e formaçom do professorado.
- b) Iniciar uma política de apoio às produçõ editoriais em asturiano.
- c) Tomar medidas apropriadas no que se refere aos órgaos de comunicaçom social, alojando-se de interpretações raquíticas quando nom sem sentido, que relegam o emprego do bable para os temas mais simples.

## PAISES CATALAES

### PAIS VALENCIANO

“Llei d’ús i ensenyament del valenciá”. Críticas e alternativas:

1. Esta lei nom define que a língua do País Valenciano é a mesma que se fala no Principado de Catalunha e nas Ilhas Baleares, isto é, a língua catalã.
2. No artigo 18 exclui os territórios de fala castelhana da obrigatoriedade do ensino do catalã.
3. A nossa alternativa, com o fim de nom perpetuar a divisom lingüística e cultural do País Valenciano, é que este ensino seja obrigatório.

Outro aspecto que, segundo o nosso entender, devia ter sido um dos eixos fundamentais da lei é o reconhecimento do direito dos meninhos de zonas de língua catalã a receber o ensino em dita língua. A escola valenciana deve ser uma escola em catalã. Por outro parte, parece-nos confuso o termo empregado de “língua habitual” quando a denominaçom correcta deveria ser “língua própria”.

4. O artigo 23, apartado 2, dá-lhe à reciclagem um carácter voluntário por parte do professorado. Está claro, desde o nosso ponto de vista, que para atingir a normalizaçom é que essa reciclagem tenha carácter obrigatório.

5. Os termos empregados para tratar a política lingüística nos meios de comunicaçom som de carácter ambíguo e pouco operativo: “velará”, “impulsará”, “fomentará”.

A Generalidade deveria fazer uso da sua potestade, para regulamentar a normalizaçom do uso da língua nos meios de comunicaçom nos que tem competências.

O artigo 29 di: “propiciará o ensino do valenciano aos seus funcionários”. Afirmamos que se deveria estabelecer o critério de obrigatoriedade do conhecimento do catalã para todos os funcionários da Generalidade Valenciana.

## ILHAS BALEARES

Actualmente regimo-nos polo Decreto de 25 de Outubro de 1979 e a O.M. de Novembro de 1979.

Nom temos ainda lei de normalizaçom.

Em quanto ao Decreto de bilingüismo:

- Deveria eliminar-se, do Título Preliminar, a expressom “modalidades insulares da língua catalã”, assim como deveriam eliminar-se de todos aqueles artigos em que apareça.

- Artigo 1. Apartados 3, 4, e 5. Di que a Comissom Mista tem plenos poderes em matéria de educação. O Estatuto de Autonomia elimina esta competência. Cumpre plan-tejar de novo as “excepções” do catalã: deveriam ser mínimas.
- Artigo 5. A elaboração de programas e orientações metodológicas é uma tarefa atribuída à Comissom Mista, que nom tem feito nada em 4 anos de decreto-lei:
  - Nom potenciou a realização de iniciativas.
  - Censurou todo o que lhe pareceu “catalanista”, incluso material de ensino elaborado nas Ilhas Baleares.
- Artigo 6. Horário: Indica-se que em pré-escolar e EGB se devem dar 3-horas aproximadamente de catalã. Isto supõe a possibilidade legal de dar 1, 2 ou 3 horas. Em BUP som 3 as horas obrigatórias e em FP primeiro grado, 2.  
Em BUP, devem-se dar 4 horas obrigatórias de língua castelhana, e 3 de idioma estrangeiro, apesar de que o Estatuto faga constar que a língua própria das Ilhas Baleares é o catalã.
- Artigo 7. Segundo este artigo, nos Boletins põe “Língua das Baleares”, quando deve-ria pôr “Catalã”.
- Artigo 8. O Decreto non chega nem a BUP nocturno nem a COU.
- Artigo 9. Nom hai catalã em FP nocturna.
- Artigo 10. Nom potencia o ensino em catalã, senom que lhe põe obstáculos.
- Artigo 11, 12 e 13. Titulaçom e adscriçom do professorado. Em princípio admite qualquer titulaçom dos PP CC mas nalguns casos deve haver umas convalidações absurdas.
- Artigo 14. Põe em mãos da inspecçom a correcta aplicaçom do direito e, portanto, o ensino do catalã.

#### Conclusões gerais:

- O Estatuto de Autonomia, aprovado o 1 de Março de 1983, supera e, portanto, converte em obsoletos os Reais Decretos 2193/79 de 7 de Setembro, assim como as O.M. que os desenvolvem, o mesmo que o Real Decreto de convocatória de oposições a cadeira e agregaduria de Institutos de BUP e escolas de FP.
- Cumpre, pois, derogar as disposições legais supraditas, e substitui-las por outras que consigam o teto máximo que concede o Estatuto no que concerne à competência exclusiva da Comunidade Autônoma em matéria de ensino da língua própria.
- Exigimos do Parlamento Balear a lei de normalizaçom do uso do catalã que, polo menos consiga o mesmo teto e seja equiparável à legislaçom da Generalidade de Catalunha.

## CATALUNHA

Em Catalunha a Renovaçom Pedagógica tem estado sempre unida à luita por atingir uma escola catalã, tanto no que se refere à língua como aos conteúdos.

Um dos objectivos prioritários dos movimentos de mestres foi conseguir um marco legal que fixera possível a expansom de todas as experiências encaminhadas a integrar numa mesma cultura e numa mesma língua a todos os meninhos e meninhas de Catalunha.

A publicaçom de diversos decretos prévios à lei de normalizaçom lingüística, ainda que manifestavam uma preocupaçom por parte da administraçom, atingia, contodo, pouca altura de teto em quanto à recuperaçom da língua nacional.

A primeira lei de Normalizaçom lingüística aprovou-se no Parlamento do Catalunha por unanimidade o 18 de Abril de 1983. O 30 de Agosto publicou-se um decreto que regula a aplicaçom da lei no âmbito do ensino nom universitário.

Valoramos como positiva a apariçom da lei e do decreto que a desenvolve a denuncia-  
mos a atitude do Governo Central ao fazer um requerimento sobre alguns dos artigos do  
decreto. Rejeitamos qualquer modificaçom que vaia em detrimento de atingir uma escola  
realmente catalã.

Citamos a continuaçom as lacunas e ambigüedades da lei e do decreto, que nos preocu-  
pam mais:

- a) Nom nos parece adequada a legislaçom no caso dos alunos que acreditem residência  
temporal em Catalunha. Som casos concretos que requerem também soluçoes concre-  
tas. Consideramos também pouco claro o termo "temporal".
- b) A expressom "língua habitual" permite diferentes interpretaçoes, algumas das quais  
podem dar lugar à consolidaçom da situaçom lingüística actual, claramente desfavorá-  
vel à língua própria do país.
- c) Consideramos que inclusive no caso de aquelas escolas que tenham programado uma  
extensom progressiva da língua catalã a partir do Ciclo Médio de EGB, nom podemos  
aceitar que no Ciclo Superior se determinem as cadeiras que hai que dar em língua  
catalã, já que o ensino deveria dar-se na língua própria do país.
- d) Se queremos que todos os centros tenham o "professorado idóneo", tal como assina-  
la o artigo décimo no primeiro apartado, é imprescindível que a reciclagem de mes-  
tres e professores seja obrigatória e de qualidade. E necessário também realizar um  
esforço para que a reciclagem se poda realizar dentro do horário laboral. Estes aspec-  
tos nom som contemplados polo decreto.

A margem da valoraçom desta lei que afecta unicamente à língua, queremos reivindicar  
um marco legal mais amplo que contemple a Escola Infantil como única forma de conse-  
guir que o processo de recuperaçom lingüística no âmbito da escola, seja mais real.



## **CURRÍCULUM ESCOLAR**

### **INTRODUÇÃO**

Dos 0 aos 16 anos deve-se possibilitar ao escolar uma formação básica, uma capacidade crítica e uma autonomia pessoal que lhe permita eleger com responsabilidade o seu papel na sociedade. Todo isto é muito mais importante do que o centrar-se (como ocorre normalmente) num currículo basicamente instrucionista.

Interessa-nos potenciar no escolar as capacidades intelectuais que lhe ensinam a pensar. A ciência interessa como ferramenta, não como quantidade de conhecimentos.

O currículo deve estar centrado no menino e o seu ambiente. Deve ter um desenvolvimento espiral, sem que os professores e mestres perdam de vista a estruturação dos processos de aprendizagem.

O trabalho escolar deve encaminhar-se para o descobrimento e a investigação.

A realidade é global e desborda, em muitas ocasiões, as disciplinas individuais. A existência de uma equipa de mestre fará possível o trabalho interdisciplinar.

### **INVESTIGAÇÃO E MEIO**

Existem duas maneiras de entender o meio:

Uma, interpreta-o como recurso didático, e outra, elegida como base para este congresso, onde a maneira de interpretar o meio concebe-se desde um todo complexo e globalizador que pressupõe um novo modelo de escola. Nele, o menino, a escola e a sociedade interactuam e encontram-se. De aí desprende-se uma nova forma de conceber a escola por parte dos mestres, o que, à sua vez, gera um novo desenho curricular.

Somos os mestres e professores quem devemos decidir que currículo proporemos na escola, entendendo-o como técnica de instrumentalização que nos faz reflexionar. Isto significa descobrir, observar, analisar, decodificar e transformar processos que nos conduzem a viver o meio.

Devemos integrar ao menino na sua cultura e projectá-lo a níveis mais elevados, com o qual a cultura popular converte-se em científica. Isto supõe um profundo conhecimento do meio por parte dos mestres e professores e o realizar uma investigação e recopilação dos recursos que se encontram nele. Faz-se necessária uma avaliação qualitativa atendendo aos processos cognoscitivos da ciência e aos estádios de desenvolvimento intelectual dos alunos.

#### **Definição do meio**

Podemos definir o meio como uma concreção do espaço e o tempo na que os alunos se sentem implicados o mesmo que os professores e a comunidade. Esta implicação concreta-se nos níveis: espacial (entorno físico), emotivo (interesses do menino) e psicoevolutivo.

O conceito do meio vai-se ampliando na medida em que o menino segue o seu processo de maturação.

## Investigação do meio

Entendemos a investigação como:

- a) Científico-natural. Não se deve confundir a imagem do científico academicista com a ciência do mundo escolar. Esta deve recolher os interesses do menino; onde: interrogação-manipulação, observação-procura, elaboração-conclusões, estão presentes nas seqüências que toda metodologia científica possui.
- b) Investigação transformadora. É aquela investigação que analisa causas, acha soluções, toma decisões, projectando futuras intervenções no meio onde cultura, razão e progresso não entram em contradição.

Finalmente, o criar hábitos científicos no menino, ajudará-lhe a viver em democracia.



## Desenho de currículo

Entendemos o currículo como “uma proposta educativa, democrática, consensuada, particular e operativa” (Scurati).

A função de mestres e professores não é transmitir nem executar as decisões da administração, senão que, desde uma reflexão onde teoria e prática se integrem, se chegue ao desenho do currículo.

A vista destas considerações, cremos que o currículo escolar não deveria ser desenhado nem sequer nuns programas mínimos, senão que se deveria dar plena autonomia curricular a cada comunidade escolar para elaborar planos de trabalho de acordo com os seus interesses. Isto não supõe deixadez ou espontaneísmo, antes ao contrário, tendo em conta que a metodologia que se utilize deve ser científica. Nada fica ao azar. Cada mestre jogará um papel fundamental como animador, coordenador e sugeridor do seu grupo.

Esta argumentação não presuppõe que no momento de desenhar um currículo não se deva proceder a uma selecção de conteúdos, cujos critérios seriam, entre outros:

- Territorialização do ensino.
- Critérios actuais.
- Critérios flexíveis.
- Critérios quotidianos, em contraposição a institucionais.
- Que tenham em conta ao indivíduo e os seus problemas reais.
- Favorecedores da visão estrutural da realidade.
- Dinâmicos,
- Polémicos.
- De acordo com a evolução do menino.
- Gratificantes tanto para o aluno como para o professor ou mestre.
- Logocêntricos, entendendo este termo como actualização epistemológica. (Conhecer o conceito e a problemática da ciência em questão).

### **Recursos e organização**

Ante a diferente problemática dos distintos níveis do sistema educativo, propomos que a meio prazo, e prévia reestruturação do sistema, se estabeleçam novas fórmulas de formação e aperfeiçoamento do professorado, Inspeção, etc., que possam fazer viável a seguinte alternativa:

- Superação do actual desenho curricular que organiza os conteúdos em áreas concretas.
- Flexibilidade de programas fechados.
- Eliminação de programas pedagógicas.
- Potenciação das equipas pedagógicas.
- Estabilidade do professorado para a cristalização de projectos eficazes e duradouros.
- Transformação da Inspeção para que seja potenciadora e animadora, em vez de controladora.
- Diminuição do número de alunos por aula.
- Aumento do módulo por escola.
- Ensaio de critérios avaliatórios de tipo qualitativo onde a autonomia do professor não choque com a selectividade do sistema.
- Aplicação de uma Pedagogia Popular na que Escola e Comunidade não sejam entidades ilhadas, onde se possam levar a cabo projectos de trabalho que tenham consequências sociais, o mesmo que gerar a criação de centros de documentação, colaborando na inserção da comunidade no meio.

## Papel dos Movimentos de Renovação Pedagógica

Considera-se que a reciclagem **nom** deveria operar a nível vertical. Isto é, que **non** seja uma mera transmissão de técnicas pontuais e ilhadas **senon** que, desde a própria comunidade escolar, comarca, concelho, etc., procurem os caminhos de transformação (novos modelos educativos curriculares...). Tal proposta supõe encontrar mecanismos dentro do horário e calendário que facilitem a formação do professorado: Escolas de Varão, Seminários, Congressos, Ano Sabático.

Os M.R.P. deveriam ajudar com a sua atitude de reflexom e trabalho a fomentar a mudança do modelo educativo que se deseja, sem messianismos nem paternalismos.

## DESENVOLVIMENTO DO MENINHO NA EXPRESSOM

Entendemos a expressom como uma manifestação de SER no mundo, que implica:

- a) A apropiação dos diversos elementos da expressom (vivências e percepções).
- b) A reflexom interior que integra, de forma específica, sensação e pensamento.
- c) A projecção e comunicação desta reflexom que implica os estados de ânimo, pulsões, emoções e conflitos.

A maturação do menino e o seu desenvolvimento integral tem lugar no seu entorno, no que cumpre ter em conta:

- 1) Ao próprio menino, tanto os seus processos perceptivos (visual, sonoro, táctil, cinestésico, etc.), como os seus processos reflexivos, físicos, sociais e emocionais.
- 2) O meio físico e social.

E difícil conveber a actividade expressiva na escola se esta actividade **nom** é fundamentalmente lúdica, já que o jogo é o motor dos aprendizados vivenciados que som os autenticamente assumidos polo menino.

Pensamos que a expressom é uma actividade **global**, e que como tal deve trabalhar-se na escola. Considerando que o home é **corpo**, e que através do corpo se estrutura todo, deve-se concluir que a feito psicomotor **nom** é uma forma de expressom, **senom** uma concepção do desenvolvimento, núcleo a partir do qual se devem contemplar as linguages expressivas. A sua vez o desenvolvimento psicomotor acontece graças ao jogo, ao contacto com o outro, à language, ao conhecimento, ao entorno... Isto é particularmente básico em Pré-escolar e Ciclo Inicial. Nos seguintes Ciclos, a globalização irá derivando numa necessária interdisciplinarietà.

Propomos um trabalho de expressom **globalizador**, onde se vaia da language do corpo ao trabalho expressivo nas suas distintas manifestações (língua oral e escrita, language teatral, musical, plástico e matemática), que contenha um reforço afectivo e onde a motivação nos vem dada polo mesmo processo **globalizador**.

Exigimos por isso a necessidade de **revalorização** da expressom a nível de programações oficiais, formação inicial e permanente dos docentes, projectos educativos, etc., potenciando o valor das áreas expressivas dentro do currículo escolar, afastando-as do triste papel de "marías" em que os horários, programas e especialidades as situam.

Em orden a isto apresentamos como **proposta**:

- Que se admitam e potenciem a **elaboração** e posta em prática dos projectos educativos, na linha do marco pedagógico exposto, e se facilite a adscrição de docentes comprometidos com ditos projectos aos Centros nos que vaiam a desenvolver-se.
- Que a única forma de avaliação seja a observação e seguimento por parte do mestre da evolução madurativa do menino e dos seus processamentos de aprendizados, sem manipulações nem correcções do trabalho expressivo do aluno.

- Que nom se permita o avaliar no expediente do aluno actividade que nom se estão realizando na escola (dramatizaçom, música, pintura).
- Exigimos o espaço adequado, o material suficiente e o número de alunos por grupo idóneo (28 como máximo, tal como está aceitado por Espanha nos acordos internacionais).
- Que os cursos de aperfeiçoamento do professorado —oficiais e nom oficiais— se centrem mais na filosofia pedagógica da expressom e a globalizaçom com as demais áreas do aprendizado que nas simples técnicas, dando a estas um tratamento de meios ou instrumentos para atingir o anterior.
- Parece-nos imprescindível:
  - a) Que os chamados actualmente especialistas tenham a possibilidade de realizar o seu trabalho na escola.
  - b) Que os especialistas nom docentes possuam fundamentos psico-pedagógicos ou que o seu trabalho se concrete em ser um apoio ao mestres a nível de recursos.
  - c) Que se chegue posteriormente ao mestre especialista através da formaçom inicial nas correspondentes escolas universitárias de formaçom do professorado, e que esta formaçom esteja em consonância com os pressupostos sinalados anteriormente.
  - d) Que nom se autoricem os livros de texto dirigidos ao aluno como método sistemático de trabalho, nas áreas de expressom já que fomentam as ideias regressivas, de imitaçom, dependência, fixaçom, de estereótipos adultos, etc.
  - e) Que se modifique a nomenclatura das áreas substituindo o termo de educaçom artística polo de área de expressom.
- Exigimos que se rectifique a desconexom entre os objectivos de cada ciclo para evitar que este se convirta numa unidade fechada na que nom se contemplam os níveis de dificuldade nem os processos de maduraçom.
- Que se faga efectiva de pleno direito a liberdade de cátedra que reconhecen as leis.
- Tendo em conta a situaçom geográfica, histórica e sócio-económica de Canárias e outras zonas deprimidas exigimos que se arbitrem as medidas especiais que permitam a investigaçom e desenvolvimento da sua identidade cultural e em concreto, dos Movimentos de Renovaçom Pedagógica que possibilitem este dinamismo.

## AREAS DE EXPRESSOM

### A) Lingüística:

A formaçom lingüística do menino comporta a sua inserçom no processo de comunicaçom humana. A escola tem a funçom específica de sistematizar as situaçoes de comunicaçom que o menino vive quotidianamente.

Considerando que cada um dos países do Estado espanhol tem uma realidade lingüística diferente, o tratamento do aprendizado da língua escrita deverá adaptar-se a esta realidade (vejam-se as conclusões do Grupo Escola e Língua). Cada país encontrará o seu processo tendo em conta os seguintes critérios pedagógicos:

- Respeitar a evoluçom madurativa e afectiva do menino.
- A reflexom sobre a language deverá partir do código oral (folclore, expressom livre do menino...) para chegar posteriormente à língua escrita.
- A escola deverá partir do nível lingüístico do aluno como plataforma para fazê-lo avançar e aprofundizar nos distintos aspectos da language.
- No processo de comunicaçom a language é um código extraordinariamente complexo

e a language escrita é-o duplamente polo que é indispensável assegurar o domínio da language oral antes de iniciar o aprendizado da língua escrita.

- Nom se exigirá o domínio do código escrito de uma segunda língua até ter bem afiançado o aprendizado da primeira.
- Assim como nom se vê positivo circunscrever o aprendizado da language escrita a um método concreto com passos e material prefixado, consideramos necessário trabalhar com uma metodologia ampla, variada e progressiva e com uma grande riqueza de recursos.
- Cumpre assegurar o contacto do menino com os livros desde muito antes da sua incorporaçom à escola pois o livro há-de satisfazer uma necessidade afectiva e vital.
- Cumpre fazer uma seleçom dos livros baseando-se na sua qualidade estética, a sua adequaçom lingüística e rigor científico, no seu caso.
- A escola tem que dedicar um tempo (dentro do horário escolar) à leitura e recreaçom da literatura de ficçom.
- O contacto com o livro deve seguir um processo que ao início terá carácter lúdico para passar depois a etapas leitoras e recriadoras.
- O estudo da língua nom se há-de fundamentar na memorizaçom de conceitos abstractos senom que deverá partir de expressom, a compreensom e a reflexom sobre a language.

### **A Língua estrangeira no currículum escolar**

Semelha-nos conveniente iniciar mais cedo o aprendizado oral de uma língua estrangeira (nos países e áreas lingüísticas ondo nom convivam já duas línguas), considerando o estudo de uma segunda língua nom só desde o ponto de vista utilitário, senom como caminho para adentrar-se numa nova visom do mundo que enriquece e estende os horizontes individuais.

Hai que fazer que o menino viva o maior número de situações em contacto com o seu meio e com outros meios para chegar a adquirir um melhor e maior conhecimento da segunda língua.

Cumpre sinalar o poder de reforçamento que a segunda língua tem em relaçom com a área da language.

### **Biblioteca escolar**

Ao falarmos da biblioteca escolar referimo-nos concretamente à biblioteca com a que devem contar os centros, que a diferencia das de mais que recebem leitores, deve preocupar-se de formar aos alunos.

A biblioteca é um dos elementos com que conta a escola para desenrolar os seus objectivos. Concretamente realizará as seguintes funções:

- Fomentar os hábitos de comportamento social, ético...
- Como recurso didáctico ao serviço dos mestres.
- Para dar a conhecer os mecanismos de funcionamento da biblioteca para que, uma vez fora da escola, os rapazes podam buscar o material e a documentaçom que precisem em qualquer outra biblioteca.
- Deverá cumprir ademais com a funçom de animadora do livro fomentando assim o prazer pola leitura.

Para que a biblioteca se convirta num elemento vivo e aglutinador da escola som necessários: uma pessoa, um local e um orçamento.

## Propostas

- A Administração deveria dar só umas orientações gerais e possibilitar a exigência de grupos pedagógicos nas escolas que se encarreguem de realizar as suas propostas e experiências de trabalho adaptadas ao meio em que se echam no que se refere à língua.
- Que as escolas ofereçam mais de uma opção de idioma estrangeiro, que se dê a preparação devida ao professorado de língua estrangeira e dotar aos centros de recursos (facilitar os intercâmbios, correspondência gratuita...).
- Fomentar, através das Instituições Públicas, campanhas de informação e formação dirigidas às famílias, educadores... que criem o gosto pela leitura e façam ver a necessidade que o menino tem de estabelecer contacto com os livros.
- Eliminar a sobrecarga de língua escrita que se dá a partir do Ciclo Médio, evitando o excesso de cópia mediante a revisão dos textos contar com as seguintes condições:
  - Um local adequado e suficiente, único, onde se recolham todos os documentos da escola: livros, revistas, audiovisuais... e que seja para uso exclusivo da biblioteca.
  - Uma pessoa responsável que assegure a continuidade, preparada especialmente, com dedicação exclusiva dentro do horário escolar.
  - Um orçamento anual suficiente.
- Int
  - Um orçamento anual suficiente.
- Introduzir antes, a nível oral, o estudo de uma segunda língua (nos países e áreas geográficas onde convivam duas línguas).

## B) Matemática:

### Considerações prévias

Análise da situação actual:

E evidente que a Matemática é uma das áreas que mais incide no fracasso escolar de todos os níveis de ensino.

Se se realiza uma análise da situação actual, observa-se que se está dividindo a matemática em apartados, sem interrelação entre os distintos blocos temáticos, sem conexão com outras ciências e desligada da vida.

Dam-se as matemáticas de costas à realidade: não se analisa o entorno do aluno e o ensino que se dá não acostuma partir da matematização dos aspectos da vida real.

O divórcio que existe com frequência em todas as matérias entre o que se ensina e o que o aluno utiliza, acentua-se consideravelmente nesta área. Ensinam-se conceitos demasiado abstractos em muitos casos, sem contacto com o mundo no que se desenvolvem. Isto provoca uma falta de motivação para o seu aprendizado.

Favorece-se um ensino mecanicista e não se tem em conta o grau de abstracção que o aluno pode atingir.

Por outro lado, existe uma formação deficiente do professorado, derivada da inadequada preparação recebida nas Escolas de Magistério. Os mestres e professores costumam desconhecer métodos e técnicas didácticas assim como os materiais adequados para o ensino das matemáticas, pelo que se seguem os textos ao pé da letra, e representam o único instrumento que dá segurança ao professor ou mestre. Perante esta situação, o mestre sente-se obrigado a cobrir um programa sem ter em conta ao aluno e desconhecendo as mais das vezes os programas dos níveis anteriores e posteriores.

A recente implantação de programas renovados nos ciclos inicial e médio de EGB nom implicam uma mudança positiva no ensino da matemática, senom que mais bem incidem nela negativamente, devido, entre outras razões, a um excesso de conteúdos e a uma inadequação dos mesmos às idades e necessidades dos meninhos a quem vam dirigidos.

O programa do Ciclo Superior nom está coordenado com os dos níveis anteriores nem com os posteriores. A isto temos que acrescentar que, na maioria dos casos, o professor de matemáticas da segunda etapa, nom tem a formação didáctica e científica suficiente para dar a matéria, já que ao ser uma das áreas rejeitadas, costuma-se assinalar como professor de matemáticas ao derradeiro que se incorpora ao centro.

Se a todo isto lhe agregamos a rigidez da distribuição dos horários, a limitação espacial da aula e a falta de versatilidade, o mesmo que a passividade a que induz o livro de texto (fichas que suplem a manipulação mas nom o processo natural de aquisição de conceitos), as actividades tediosas e a falta de globalização, podemos deduzir a ineficácia deste sistema e compreender a influência que tem no fracaso escolar e pessoal do aluno, potenciando-se assim as desigualdades, ao exigir um nível de abstracção que muitos meninhos nom conseguim ainda, por falta de estímulos culturais no seu ambiente.

### **Características da programação da área de matemáticas**

A programação das matemáticas deveria ser:

- Flexível, em oposição à rigidez que dam os conteúdos mínimos obrigatórios.
- Sistemática e progressiva, cíclica e em espiral.
- Adaptada às características dos alunos e às suas etapas evolutivas, tendo em conta os distintos graus de abstracção nas diferentes idades.
- Que contemple, em paralelo, os aspectos lógico, quantitativo e espacial.
- Que possibilite a interdisciplinariedade.
- Que parta do entorno para voltar a ele.
- Que contemple só os conceitos que o aluno poda realmente assimilar.
- Que seja elaborada por todo o professorado com o assessoramento de um psicólogo escolar.
- Que permita a avaliação qualitativa.

### **Aspectos metodológicos**

As matemáticas têm como ferramenta fundamental as abstracções e os símbolos, que unicamente podem ser compreendidos e utilizados se som o resultado final de um processo no que, partindo da experiência do concreto e ante a necessidade de expressá-la, vam-se eliminando aspectos qualitativos até chegar, mediante a abstracção e a generalização, aos conceitos e símbolos.

Para que este processo se realice, as experiências devem ser ricas e variadas, posto que através delas se inicia a abstracção. Devem também ser diversas as formas de expressom e devem ser também intercambiáveis e nom impostas. Na expressom estabelece-se uma ponte entre o intelectual e o afectivo, já que a afectividade tem como via de expressom o simbolismo. A nossa tarefa consistirá em facilitar a expressom livre.

Durante os primeiros anos de escolaridade, o ponto de partida será sempre o concreto, com variedade e riqueza de situações e materiais. A medida em que o menino vai adquirindo um pensamento lógico e formal, começaram-se a plantear questões mais abstractas e formais. Nom obstante, a açom e a manipulação nom deverám ser substituídas nunca.

Utilizará-se a linguagem de expressão matemática de acordo com os níveis expressivos de cada idade obtido, ao princípio, por convénio de grupo, para ir acomodando-se aos convénios gerais à medida que vai surgindo dita necessidade.

Devemos ter presente que o processo de aprendizagem passa por três fases: receptiva, organizativa, e expressiva, isto é: compreende-se, interioriza-se e aplica-se à prática.

Ao propor as actividades a realizar, os mestres devem possibilitar que os meninos cheguem a fazer descobrimentos, comunicá-los aos demais e comprová-los. Portanto hay que ter em conta aquelas actividades que mais facilmente provoquem tais descobrimentos. A fixação de conhecimentos e destrezas que se descobrirom personalmente é mais fácil e duradouro que a dos que foram transmitidos simplesmente.

O nosso trabalho deverá ter em conta, pelo menos, os seguintes princípios:

- Promover a satisfação pessoal do aluno, mediante actividades agradáveis e gratificantes.
- Fomentar a criatividade.
- Tendo em conta a sua importância como matéria formativa, deve ter um enfoque antidogmático e relativista.
- Nom deverá utilizar-se como instrumento de selecção social.

Enumeramos uma série de recursos que podem ser úteis para pôr em prática quanto antes temos sinalado até aqui:

- Aproveitar todas as visitas culturais e excursões para observar os aspectos matemáticos das mesmas.
- Na aula deve haver variedade de livros de consulta tanto para o mestre como para os alunos.
- Ter em conta a história da matemática.
- Ter à disposição do mestre as experiências que se realizaram neste campo.
- Criar na aula o talher de matemáticas, recunchos manipulativos, etc.
- Dispor de materiais didácticos e utilizá-los. Podem ser adquiridos num comércio ou, melhor ainda, confeccionados nos próprios centros, tendo em conta a conveniência de que haja variedade de material natural, estruturado e simbólico, com o fim de o manipular para trabalhar todos os níveis de assimilação.
- Uso variado de materiais para a expressão.
- Recorrer às outras áreas de expressão, plástica, teatro, etc., para plasmar conceitos que se vão assimilando.

## Propostas

A nível de formação geral propõe-se:

- Fomentar, promover e incentivar a investigação educativa.
- Criar centros de investigação que abrangem desde o Centro de Ensino ao âmbito estatal, passando pelos M.R.P., onde se investigue, se analise, se actualicem e se proponham métodos de trabalho.
- Potenciar o intercâmbio de experiências educativas entre os diferentes M.R.P. e destes com outros grupos de trabalho.
- Dotar aos centros de ensino de pessoas especializadas em psicopedagogia e cuidar que os membros das equipas docentes em cada centro se complementem entre si.
- Arbitrar os tempos de reciclagem do actual professorado e os mecanismos necessários para que num breve prazo acedam a esta formação todos os mestres e professores actualmente em exercício.

- Que distintos mestres qualificados graças à sua experiência, linha renovadora e em contacto com a realidade escolar, sejam quem deem aulas de matemáticas nas Escolas de Formação de Professorado de EGB.
- Declarar o parvulário como nível obrigatório de educação, com o fim de assegurar o domínio dos conceitos básicos quantitativos e espaço-temporais.

## NIVEIS EDUCATIVOS

### CICLO UNICO DE EDUCACOM BASICA

#### JUSTIFICACOM DO CICLO UNICO

##### Marco do Referncia

A educaçom bsica   aquel período no qual a influ ncia educativa é determinante ou decisiva para o desenvolvimento global do indivíduo. Levar ao menino até a plena formaçom da inteligência e do car cter, é o objectivo desta educaçom. Isto é, conduzi-lo nas diversas fases que o transformar m num adulto.

Cada etapa —segundo M. Wallon—   um sistema de relações entre as possibilidades do menino e o meio, sistema que fai que se especifiquem reciprocamente. O meio —conjunto de estímulos polos quais se exerce e regula a actividade do menino— nom pode ser o mesmo em todas as idades. E lavor da sociedade, da escola e, em último termo, do mestre, criar um meio favorável para o desenvolvimento pleno e harm nico do menino.

Por isso consideramos:

- A necessidade de um plano educativo que assegure uma continuidade de 0 a 16 anos. Unificado nos seus objectivos, que evite qualquer ruptura e selectividade durante o processo educativo. Que rompa definitivamente com o esquema de que cada etapa educativa é somente uma preparaçom para a seguinte (Escola Infantil → Parvulário → EGB → E. Médio → etc.) em lugar de formar parte da educaçom integral do menino em cada momento da sua evoluom. Que vele por este indivíduo em etapa de formaçom, objecto de muitos direitos e poucas obrigações, para que chegue a ser um cidadão activo que poda assumir cada vez mais obrigações numa sociedade solid ria.

Nom podemos admitir um sistema educativo que gere uma selecom e porvoque um sentimento de fracasso. O sistema educativo deve contemplar um processo madurativo no uniforme e velar polos diferentes meninos com processos distintos de maduraçom.

- Como Movimentos de Renovaçom Pedag gica, desejamos uma Reforma Escolar global e pedimos   Administraçom que a ponha em marcha porque toda renovaçom pedag gica é relacionada com uma estrutura escolar determinada e vai unida a uns mestres que a impulsaram ou a deixaram fracassar. Pedimo-la "global" porque estamos convencidos de que as reformas parciais contrap em interesses muito válidos e enfrentam a corpos de ensinantes.

#### UMA LEI-MARCO

Chegou o momento de uma Lei-marco que assegure uma política educativa coerente de 0 a 16 años. Que assegure o seguimento do aluno até a sua total formaçom humana e t cnica.

Uma lei que contemple experiências, investigações, estudos individuais e colectivos de muitos profissionais do ensino. Que recolha o resultado de Seminários, cursos e grupos de trabalho dos M.R.P. e outros. Que nos faga avançar para um corpo único de ensinantes a

partir de uma situação diversificada, superando enfrentamentos e receios e que nos permita abordar, sem traumas nem falsos fracassos o passo de um ciclo educativo para o seguinte.

#### Características de la lei marco

- a) Fixar os objectivos essenciais de cada ciclo, a sua duração e denominação.
- b) Contemplar a adequada preparação dos professores que terão que a impartir.
- c) Prever as modificações necessárias nos Centros actualmente existentes.
- d) Marcar umas modificações das que possa desprender-se uma programação continuada sem rupturas inúteis ao passar de uma etapa a outra.
- e) Chegar realmente às aulas.
- f) Encontrar soluções diversas, dentro de umas orientações básicas e que acolha possíveis diferentes experiências positivas.
- g) Dar cabida às realidades pedagógicas diferentes, como são diferentes as realidades de cada nacionalidade e região espanholas.
- h) Evitar o desconcerto e perda de energias que podem supor as reformas parciais, que comprometem todo o plantejamento global do processo educativo.

#### Esquema

No quadro apresentamos graficamente a nossa proposta de Ciclo único com o marco de referência do qual temos partido.

RASCOS ELEMENTAIS DA PERSONALIDADE	- Dependência dos pais. - Simbiose e progressiva diferenciação		- Processo de interiorização e as suas tensões emocionais.		- Autonomização progressiva. - Socialização no grupo (formal e informal).		- Socialização entre iguais e vivência do rol sexual. - Afirmação por oposição ao adulto.	
	Actividade manipulativa e motriz.		Iniciação da percepção da realidade.		Percepção da realidade através de operações concretas.		Percepção da realidade através de operações abstractas (formais).	
ORGANIZACOM INTELECTUAL DOMINANTE	Primeira infância		Primeira infância		Segunda infância		Pré-adolescência	
					Infância Intermedia		Madurez infantil	
CICLO EVOLUTIVO BASICO							Adolescência	

345

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16

CICLO EDUCATIVO ACTUAL	Pré-escolar		Ciclo inicial 1.º, 2.º		Ciclo médio 3.º, 4.º, 5.º		Ciclo superior 6.º, 7.º, 8.º		Ensino Secundário 1.º, 2.º		3.º	
	Escola infantil. Primeira etapa		Parvulário Segunda etapa		Ciclo Inicial		Ciclo médio Terceira etapa		Ciclo pré-adolescente Quarta etapa			
CICLO EDUCATIVO UNICO DE EDUCACOM BASICA	Aprendizado da inpendização		Domínio de técnicas instrumentais (leitura, escritura, cálculo...).		Domínio de sistemas operativos de compreensão da realidade.		Domínio de sistemas conceptuais Organizaçom dos conhecimentos.					

NOTA: Por questões de terminologia, entendemos por etapas os quatro blocos educativos, que nom hai que confundir com a denominação actual.

## ETAPAS EDUCATIVAS DO CICLO UNICO E ORGANIZAÇOM EM CICLOS

Desde o ponto de vista pedagógico cremos na conveniência de limitar uma etapa educativa quando se poda assegurar que a maioria dos alunos poderom atingir o nível e características que definem dito período.

Uma organização em etapas teria também que reconhecer que o sujeito humano nom evoluciona de forma linear e acumulativa, senom que durante os distintos períodos da sua via apresenta características específicas que o fam distinto de como era no período anterior e de como será no posterior. Os ciclos educativos desenhados sobre os ciclos evolutivos representam unidades mais amplas que os "cursos" e permitem uma adaptação e flexibilidade maior dos processos de aprendizado, ao ritmo evolutivo dos alunos.

### 1.ª Etapa Educativa (0-3 anos. Escola Infantil)

E a etapa que corresponde à Escola Infantil.

Os motivos, que fam que a defendeamos como um direito do menino, som:

1. A evoluñom da sociedade.
2. O conhecimento científico da importância das idades precoces.

Podemos considerar os 3 anos como o fito de uma etapa educativa. O menino de 3 anos cobriu um período, afinal do qual atingiu um nível de autonomia pessoal suficiente como para estabelecer relação com a language do mundo do adulto e ter consciência de si mesmo como pessoa distinta às demais.

A Escola Infantil é a instituição ou pequena colectividade que acolhe os meninos até os três anos, num ambiente quase familiar e cobre as necessidades primárias que neste período de vida passam por quatro coordenadas gerais: saúde física, estabilidade, actividade e comunicação. Coordenadas que garantizam um desenvolvimento positivo das diferentes funções: sensoriais, motrizes, lingüísticas, lógicas, etc., que irám configurando as capacidades e a personalidade do menino, ao tempo que criam um processo irreversível no seu progresso.

O problema da educação dos mais pequenos nom se abordou ainda em toda a sua amplitude, polo qual cremos que esta etapa, convertendo-se no primeiro nível dum sistema educativo, pode e há-de dar resposta adequada ao direito à educação dos mais pequenos.

### 2.ª Etapa Educativa (3-8 anos. Inclui o actual Parvulário e Ciclo Inicial)

A etapa de 3 a 8 anos hai que a plantear como um conjunto educativo determinado polo processo de integração à actividade docente e escolar, em função de manter uma continuidade educativa com a Escola Infantil ou a família, da qual provém.

O menino de 3 anos começou a saber que ele é um indivíduo, começa a formar-se uma imagem de si mesmo e dos demais. Entra num período no qual as tensões emocionais e afectivas marcarám todas as suas aprendizagens. Dotado basicamente de um processo pré-operatório de abordar a realidade, chegará à objectivação, em boa parte em função das actividades escolares. Durante todo esta etapa cumpre atender a formação integral do menino nos seus aspectos de estabilidade afectiva e emocional, comunicação, expressom, convivência, jogo, fundamentos do pensamento, habituação, desenvolvimento físico, atenção à sua saúde e conhecimento do entorno.

Será também necessário iniciá-lo nos conteúdos e instrumentos culturais adequados à idade, leitura, escritura, matemáticas, experiências... Nom obstante a metodologia terá que ser pensada na função da estimulação do desenvolvimento das capacidades específicas (percepção, memória, coordenação, etc.) que lhe permitirám adquirir estes aprendizados instrumentais. Nesta época podem distinguir-se dous ciclos com uma fronteira pouco marcada e flexível:

- a) **Dos três aos cinco anos.** Dada a grande plasticidade do menino nesta idade e a importância do desenvolvimento pessoal e social, a educação deve basear-se essencialmente no jogo, nas experiências sensitivas e motrizes e na aquisição de hábitos sociais.
- b) **Dos 5 aos 8 anos.** A educação nesta idade deve dirigir-se a dotar ao menino duma progressiva capacidade de objectivação e concreção dos seus descobrimentos, continuar trabalhando globalmente a personalidade do menino e começar a introduzir-se naquelas aquisições que serão a base de um total desenvolvimento no nosso meio cultural.

### 3.ª Etapa (8-12 anos)

Corresponde ao actual Ciclo Médio e 6.º de EGB.

Entre os 8 e os 12 anos, os limites da etapa vêm marcados pela estabilização que supõe a entrada na infância intermédia e o começo das transformações pré-adolescentes. A superação de muitas tensões emocionais do período anterior, o descobrimento e fortalecimento do inconsciente, o descobrimento do mundo exterior, conduzem a um estágio no qual se incrementa a socialização e se produz a objectivação do pensamento.

Podemos subdividir de novo, esquematicamente, a etapa em dous ciclos:

- a) A infância intermédia.
- b) A madurez infantil.

Na primeira, que abrange fundamentalmente os cursos de 3.º e 4.º, mantém-se algumas das características do período anterior. Na segunda, 5.º e 6.º, aparecem alguns conflitos de oposição que indicam os posteriores conflitos adolescentes.

Toda a etapa está dominada pela profunda influência do adulto (mestres, família, etc.) pela disponibilidade de energias em face à aprendizagem, pela organização intelectual vinculada à realidade e à sua manipulação.

A experiência e as investigações psicopedagógicas demonstram-nos claramente que o 6.º curso há-de estar nesta secção e que nom tem sentido situá-lo no ciclo superior, como está oficialmente estabelecido. As transformações pré-adolescentes nom começam nunca até bem entrado o 7.º curso.

### 4.ª Etapa (12-16 anos)

Corresponde ao actual 7.º e 8.º de EGB e 1.º e 2.º de BUP e FP.

Esta quarta etapa tem que estruturar-se de forma coerente com a evolução psicológica, intelectual, afectiva de sociabilidade, etc., do aluno e requer uns conteúdos e uma metodologia específicos, pero vencelhados ao das etapas anteriores, e com uns objectivos próprios que ultra-passem a estrita superação da actual divisom entre BUP e FP.

Cumprе reformular o objectivo da educação nesta etapa, para passar de um sistema escolar profundamente marcado por uns objectivos de carácter elitista e selectivo, a um sistema baseado nas necessidades de desenvolvimento individuais e colectivas dos adolescentes.

Esta etapa vem determinada pela mudança na relação, imitação do adulto, pelas alterações na área emocional e do eu, pelas variações nas relações de grupo, polo peso da vida da rua, pela entrada progressiva no tipo de razoamento chamado normal ou abstracto. Nengum destes aspectos se dá em forma clara e majoritária nas rapazas e rapazes de 6.º.

Nesta etapa distinguimos também dous ciclos, tendo em conta que a fronteira que os separa há-de ser, como nos demais, pouco marcada e mui flexível. Estes dous ciclos som:

- a) O actual 7.º e 8.º de EGB.

b) 1.º e 2.º de BUP e FP. (Tronco comun EE.MM.).

Haveria que ter em conta:

Três grandes blocos de programação em cada uma das áreas e cadeiras e no conjunto do ciclo:

- a) Bloco comun obrigatório.
- b) Bloco complementário optativo.
- c) Bloco obrigatório distinto segundo o meio no qual se encontre a escola.

A tendência teria que ser iniciar a etapa com um predomínio do bloco común, até chegar ao da parte optativa ao final do ciclo.

Introduçom sistemática do mundo tecnológico e prático, (seminários, tecnologia), desde o primeiro curso como parte de uma formaçom humana e científica integrais nom como um adestramento manual. Esta área considera-se peça clave na evoluçom intelectual e na introduçom de elementos de motivaçom para que se continue a escolarizaçom em meio das dificuldades pré-adolescentes.

Inverter a ideia de que se está nuns anos de ensino puramente instrutivo, recuperando também para este ciclo o papel fundamental educativo do ensino.

## CORPO UNICO DE ENSINANTES E ESPAÇOS ESCOLARES

Todo o dito anteriormente nom tem valor se se mantém a estrutura de corpos e o sistema de formaçom actual. As escolas de Formaçom do Professorado teriam que preparar aos que terão de dedicar-se ao ensino, proporcionando-lhes uma formaçom básica comun que capacite legalmente para trabalhar em todo o ciclo único de educaçom. E evidente que para impartir o ensino nas diferentes etapas e ciclos é necessária uma especializaçom adqada, mas queremos salientar que a especializaçom nom hai que a entender como um comportamento fechado que impossibilite o movimento do professorado. Aparte dos estudos das Escolas de Ensinantes, é necessária uma formaçom permanente que contemple todas estas questões.

Respeito aos edifícios escolares, é necessária uma reconversom dos espaços actuais, independentemente dos de nova criaçom.

Somos cobscientes das dificuldades e complexidade que isto supõe. Nom aprofundizamos no tema devido à limitaçom do tempo e porque consideramos que outras comissões o trabalharom mais a fundo.

## DOCUMENTOS UTILIZADOS

- L'Organizació en cicles a l'educació Bàsica. Associació de Mestres "Rosa Sensat".
- "Del cómo, porqué, para qué de las escuelas infantiles". Acción Educativa.
- "Les nostres seccions". Escola d'Estiu "Rosa Sensat" 1982.
- "Escuelas Infantiles" M.C.E.P.
- "El papel de los M.R.P. en la reforma de las enseñanzas medias". ADARRA.
- "Cicle Pre-adolescent. Tronc comú". Perspectiva Escolar n.º 52.
- "El Tronc comú". Document de l'Escola d'estiu 1976.

- Problemas clave en la reforma de las E.E.M.M. Coordinadora de Enseñantes de Asturias.
- "Criteris psicopedagógicos per a l'organització de l'últim cicle d'E.G.B.". Grup de Treball de 2.ª etapa "Rosa Sensat".

## ESCOLAS INFANTIS

Acordou-se a estruturação do trabalho em três Blocos Temáticos, aceitados por todos:

### Bloco Temático 1:

- A) Definição e delimitação da Escola Infantil e plantejamento do ciclo ou etapa.
- B) Bases psicopedagógicas.
- C) Objectivos.

### Bloco Temático 2:

- A) Organização do Centro e da classe.
- B) Programação e metodologia.
- C) Areas específicas de desenvolvimento.

### Bloco Temático 3:

- A) Relação com os pais.
- B) Professorado: capacitação e formação permanente.
- C) Avaliação.

## BLOCO TEMATICO 1

### A) Definição e delimitação da escola infantil

Definimos a Escola Infantil como o primeiro nível educativo que acolhe e educa meninos de 0 a 8 anos, e que se deve organizar em dois ciclos: de 0 a 3 e de 3 a 8 anos.

Considerações:

- a) Nom devemos perder de vista a "grande etapa" educativa, de 0 a 16 anos. Neste marco, devemos definir os níveis intermédios, tomando como base as etapas evolutivas.
- b) Cingindo-nos ao tema que nos ocupa, vemos a necessidade de delimitar a etapa de Escola Infantil dos 0 aos 8 anos, com subdivisom: 0-3 e 3-8, sem romper a unidade da etapa, em base aos seus plantejamentos e objectivos mais específicos. A Escola Infantil deve depender do M.E.C. ou das Comunidades Autónomas e a lei deve contemplá-la como uma unidade, independentemente de que por razões de infra-estrutura nom seja possível neste momento pô-la em prática. No entanto, como passo intermédio, propõe-se que a Escola Infantil acolha aos meninos até os 6 anos. Rejeita-se o termo pré-escolar, considerando-o pouco adequado.
- c) Nos primeiros cursos de E.G.B. o trabalho educativo deve estar muito coordenado com o da Escola Infantil. Para isso, é imprescindível a comunicação, colaboração e

coordenação entre os profissionais dos níveis implicados, como única maneira de evitar o passo brusco de uma etapa a outra.

- d) A subdivisão 3-8, não deve ser absorvida pela EGB senão que deve ser considerada como da Escola Infantil. Não cremos conveniente uma "escolarização" prematura dos rapazes de estas idades, que suporia um nível de exigência e uns conteúdos inadequados e prejudiciais para o seu desenvolvimento.
- e) A necessidade de cuidar o passo à EGB faz-se evidente se pretendemos um processo educativo "sem saltos". Consideramos portanto necessário que se legisle as condições de realização deste passo: bases psicopedagógicas, conteúdos curriculares, orientações, etc.
- f) O modelo de Escola Infantil que fomos desenrolando ao longo do tempo, deve servir de base e enfoque para a elaboração da lei. Deve-se recolher portanto e desenvolver este modelo, que nas suas características concretas deve adaptar-se às necessidades de cada realidade: autónoma, social, etc.

Considera-se que os plantejamentos e necessidades desta etapa, devem intervir essencialmente os municípios, para o qual devem estar dotados de orçamentos e fundos unificados para as Escolas Infantis, em quantidades que se ajustem à realidade.

## **B e C. Bases psicopedagógicas e objectivos**

### **B) Bases psicopedagógicas:**

#### **0-3 anos:**

- a) Educação física: satisfação das necessidades primárias. Autonomia motriz. Psicomotricidade.
- b) Educação afectiva.
- c) Educação do pensamento.
- d) Educação social.

#### **3-8 anos:**

- a) Educação física: evolução motriz.
- b) Educação afectiva. Relação.
- c) Educação do pensamento: Verbalização adquirida – potenciação da expressão verbal.
- d) Educação social.

#### **Objectivos (relacionados com as Bases psicopedagógicas)**

- a) Autonomia do menino nas suas acções. Autonomia e coordenação motriz.
- b) Segurança e equilíbrio emocional.
- c) Estruturação da capacidade de conhecimento.
- d) Socialização.

Como passo prévio a qualquer tipo de análise em partes diferenciadas, considera-se a necessidade de contemplar ao menino como um todo global, difícil de parciaisar. A interrelação que existe entre as bases psicopedagógicas é tão clara, que devem tomar-se necessariamente como ponto de partida concreto à hora de afrontar um trabalho de planificação e estudo.

Evidencia-se a importância que tem a relação em si mesmo, no processo de desenvolvimento. O menino, em base à relação que estabelece com o mundo exterior —objectos, adultos, outros meninos— irá desenvolvendo a criação e aprofundamento do seu próprio eu, a sua capacidade de pensamento e abstracção, o seu mundo social, a sua afectividade. Devido ao papel relevante da relação, considera-se urgente e necessário dar-lhe na escola um conteúdo real, que a situe no seu justo lugar e que lhe dá a importância que tem.

O jogo plantea-se como forma fundamental de globalização e como algo intrínseco ao menino. Contemplamo-lo como veículo de acção e desenvolvimento nas suas duas etapas: jogo motor de 0 a 3 anos, e jogo simbólico de 3 a 8. É também uma via muito válida para a canalização das distintas actividades.

### **C) Objectivos**

Tendo muito em conta estes aspectos, que consideramos essenciais, na concepção da etapa, consideramos que se deverão alcançar os seguintes objectivos:

#### **1. Desenvolvimento do corpo.**

- Satisfação das necessidades primárias: alimentação, sono, higiene...
- Condições que favoreçam o crescimento e a maturação orgânica.
- Actividade e estabilidade motórica. Psicomotricidade.

#### **2. Desenvolvimento da afectividade.**

- Conhecimento e aceitação de si mesmo.
- Relações positivas com os demais meninos e adultos.

#### **3. Desenvolvimento do pensamento.**

- Educação dos sentidos em relação com a afectividade autónoma.
- Capacitação intelectual, estética, de comunicação e criação.
- Necessidade de um ambiente rico em estímulos para que, mediante a expressão, a compreensão e a motricidade, se vá realizando a estruturação de pensamento.
- Apoio ao processo de conhecimento por parte do menino, de quanto lhe rodeia: isto é, apoio à "descentração" do menino.

#### **4. Desenvolvimento da sociabilidade.**

- Autonomia e liberdade pessoal.
- Aprendizagem da convivência, participação, respeito e apreço aos demais.

## **BLOCO TEMÁTICO 2**

### **A) Organização do centro e da classe**

Considerações:

- a) É necessário um estudo em profundidade das condições de localização dos centros, e a planificação da sua distribuição em base às demandas e necessidades reais existentes.
- b) Deve-se fazer um estudo sério do desenho dos espaços e equipamento.
- c) No momento de planificar a construção e distribuição de espaços, deveria-se consultar aos profissionais que trabalharão nele, com o fim de que participem no desenho, distribuição e equipamento de locais.
- d) Necessidade de que a escola esteja ubicada no bairro de residência dos meninos, que permita o conhecimento deste bairro e o do resto da povoação. É importante que a escola possa utilizar os serviços da comunidade à que pertence: transportes, centros culturais e desportivos, etc.
- e) Para uma boa gestão da escola, é imprescindível a estabilidade do quadro de pessoal.

## 1. Organização do centro

- a) **Espaço.** Deve estar desenhado com o objectivo prioritário de fomentar e potenciar a acção educativa. Deve contemplar, portanto, os aspectos relacionados com a higiene, ventilação, iluminação, adequação térmica e acústica, orientação, ar livre... assim como os de segurança e possibilidade de relação entre os membros do grupo.

É importante que o edifício tenha uma estrutura o mais parecida possível a uma casa: cálido, agradável, acolhedor. Deveria-se considerar também a possibilidade de recuperação de objectos abandonados ou sem desuso.

O espaço deverá possibilitar a existência de uma unidade por aula e um módulo, ou edifício por ciclo.

Também é importante que o espaço interior e o exterior estejam ao alcance do menino sem obstáculos.

O espaço interior deve ter 15 m<sup>2</sup> no ciclo de 0 a 3 anos e 10 m<sup>2</sup> no de 3 a 8 anos. Estes tamanhos são relativos a cada uma das aulas.

- b) **Relação idades-número** de meninos por aula ou agrupamento.

De 0 a 1 ano, 5 meninos.

De 1 a 2 anos, 10 meninos.

De 2 a 3 anos, 14 meninos.

De 3 a 4 anos, 20 meninos.

De 4 a 5 anos, 20 meninos.

De 5 a 6 anos, 20 meninos.

De 6 a 7 anos, 20 meninos.

De 7 a 8 anos, 20 meninos.

Segundo as características de cada centro, pode-se variar o número de meninos por agrupamento, pôr um ou vários educadores em cada grupo e agrupar aos meninos por critérios distintos dos de idade, sempre garantindo a qualidade do trabalho a realizar tanto como o grupo no seu conjunto como com cada menino em particular. Em qualquer caso deve evitar-se a massificação.

## 2. Organização da aula

Plantejam-se duas possibilidades distintas de organização:

- 1. Modelação do espaço de tal forma que permita o desenvolvimento de distintos tipos

de trabalho: individual, em pequenos grupos, o grupo classe inteiro, grupo escola..., e tendo em conta a relação entre o espaço que se utiliza e o desenrolar das actividades.

2. Trabalhar pelas manhãs com o grupo classe e pelas tardes realizar actividades com os meninos de distintas idades, tal como eles elijam.

Em qualquer caso, espaço e material devem ter a flexibilidade suficiente para admitir as variações necessárias em cada momento, em função de cada grupo e de cada actividade. Assim mesmo, espaço e material devem ir variando e adaptando-se às necessidades dos meninos.

## **B) Programação e metodologia**

### **1. Programação**

Para programar na Escola Infantil, devem contemplar-se tanto os objectivos gerais do grupo como os limites específicos de cada idade. Cremos, contudo, que é contraproducente a programação estrita das actividades do menino, e os tempos de duração de cada uma delas.

A programação deve contrastar-se sempre com a avaliação constante das situações do educador, da classe e dos meninos. Este contraste permitirá a modificação do programa e a adaptação a novas situações em base aos interesses do menino ou do grupo.

Consideramos dois objectivos como fundamentais em toda programação, para o desenvolvimento adequado do menino: a adaptação e a consciência de grupo.

Para o desenrolar de uma programação, devem ser analisados os aspectos seguintes: norma, modelo, ambiente, actividades e material.

Entendemos, finalmente, que a programação é um marco de referência, mas nunca deve abater.

### **2. Metodologia**

Qualquer plantejamento metodológico deve ser:

- activo e participativo;
- global e centrado no interesse do menino;
- lúdico;
- investigador e baseado na experiência;
- individualizado e socializante.

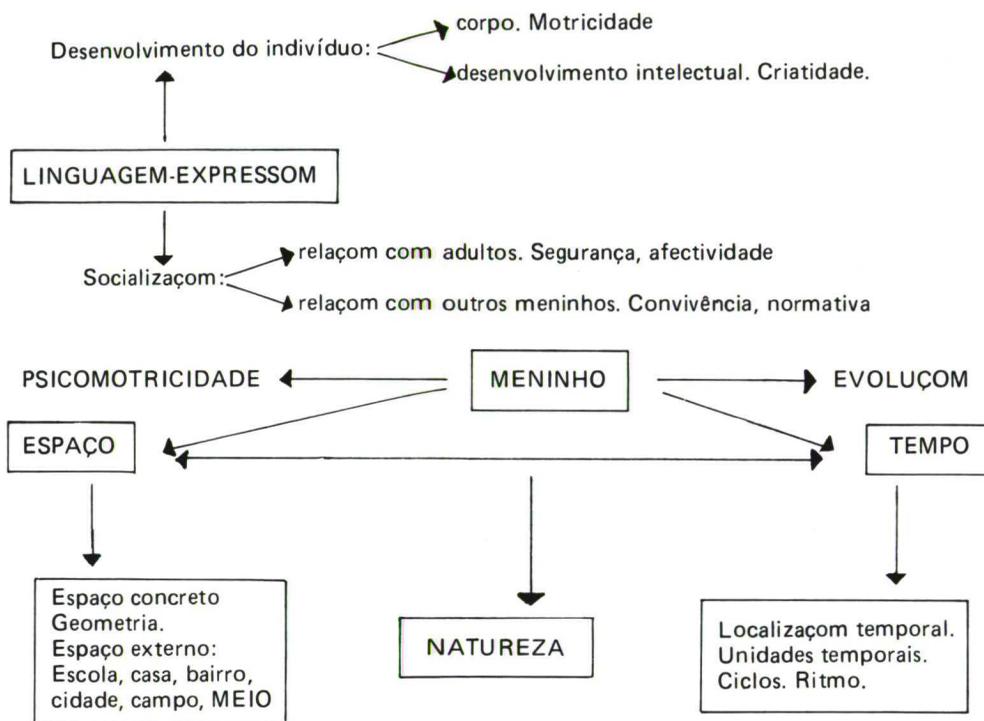
## **C) Áreas específicas de desenvolvimento**

Plantejam-se duas propostas metodológicas com estruturas distintas, mas coincidentes em tomar as áreas como um todo global:

1. Divisão das áreas específicas em:

- Desenvolvimento do pensamento lógico-matemático-físico.
- Comunicação-expressão-linguagem.
- Psicomotricidade.
- Desenvolvimento social e natural.
- Arte e cultura.

2. As áreas do desenvolvimento **som** o resultdo da relação que se estabelece entre o menino e as coordenadas espaço-tempo:



Entre todas as áreas, consideramos a de lecto-escritura como a mais necessitada de definição e ponderação. Pensamos que o menino pode aceder a ela ao longo do ciclo de 3 a 8 anos; mas para isso é necessário deixar que siga o seu próprio ritmo de evolução, que vá assentando as bases que depois apoiarão o desenrolo desta área, sem exigências nem angústias, que viva um ambiente motivador e que lhe sirva para canalizar convenientemente ao longo deste ciclo, a sua necessidade de comunicação verbalizada, contemplando todas as suas possibilidades (processos e níveis distintos de simbolização) até chegar ao domínio da lecto-escritura.

É fundamental respeitar o processo de maturação do menino, para o qual é preciso romper a barreira real (que nom legal) que uma grande parte das escolas de EGB põe mediante a nom admissom do menino que aos 6 anos nom sabe ler.

### BLOCO TEMATICO 3

#### A) Relação com os pais

Convimos na necessidade de manter relação com os pais tendo em conta que a escola é um veículo de informação e intercâmbio em base às seguintes considerações:

- a) Necessidade de uma escola aberta aos pais como parte implicada no processo educativo do menino.

b) Potenciaçom da informaçom mútua entre pais e escola para chegar a um melhor entendimento do ambiente no que o menino se desenvolve.

c) Evitar aççoes e atitudes contraditórias entre a família e a escola.

Como formas de relaçom concretas, propuxerom-se distintas experiências, como som festas, entrevistas individuais, assembleias de escola e de grupo, saídas, participaçom na gestom, em actividades, etc. Mas, sem duvidar da validez que podam ter todas elas, pensamos que existem realidades mui distintas como para definir um modelo único de aspectos e de actividades. Em qualquer caso deve-se contemplar ao menino como objecto último e mediador da relaçom.

Aponta-se a possibilidade de criaçom de escolas de pais, sem que haja um acordo geral sobre isto. Nestas escolas de pais, o educador nom deve ter um papel protagonista.

## **B) Professorado: capacitaçom e formaçom permanente**

A formaçom do educador de Escola Infantil deve focar-se para três aspectos fundamentais:

a) Formaçom inicial, na Escola Universitária que contemple:

- Conteúdos teóricos que lhe dêm uma base sólida para o posterior desenvolvimento da sua funçom.
- Uma formaçom prática que potencie atitudes e recursos.
- Um estudo de aprofundizaçom sobre a prática realizada.

b) Uma formaçom permanente, mediante o trabalho em equipa como meio de formaçom, a criaçom de seminários, assistência a cursos de reciclagem, etc.

c) Informaçom e conexom constante com a realidade do entorno: conhecimento da lei, problemas que podem plantear-se e possíveis soluçoes, etc.

Estes distintos aspectos da formaçom devem ter em conta dous tipos de conteúdos essenciais:

a) Uns conteúdos filosóficos que plantejam:

1. A formaçom-transformaçom por acima da instruçom.
2. A formaçom global por acima da especializada.
3. A formaçom quotidiana e permanente.

b) Uns conteúdos curriculares, que consideramos devem ser objecto de um estudo sério e que contemple fundamentalmente um modelo de mestre (nom um mestre modelo) em quem confluia o conhecimento e o equilíbrio pessoal.

Respeito a quem deve ou devem ser os encarregados de assumir o professorado neste tipo de formaçom, entendemos que nom todo mestre está capacitado para ser professor da Escola Universitária, pero si cremos que todo professor de Escola Universitária deveria estar capacitado para ser mestre. Por isso propomos que nom se poda aceder à docência numa escola Universitária sem um período prévio de experiência educativa na escola e que periodicamente se deve volver a ela com o fim de nom estar desligado da realidade.

Por último, como pontos importantes aos quais se deve dar saída na actualidade, consideramos a urgência de reconversom do professorado de Escolas Infantis em situaçom de intitulados, com respeito ao seu posto de trabalho. Consideramos também a necessidade de potenciar o labor investigador do educador e do mestre em geral.

### **C) Avaliação**

Consideramos a avaliação como necessária para criar um marco de referência que permita analisar uma evolução do processo de desenvolvimento do menino. O resultado de qualquer avaliação deve garantir sempre uma continuidade e não gerar angústias de nenhum tipo. Tampouco deve dar como resultado o "etiquetado" do menino ou do adulto.

A avaliação deve contemplar objectivos e limites, não para justificar défices ou acções determinadas, senão como forma de estudo das causas que se derivam de uma acção e como replanejamento do papel do educador.

A avaliação deve ser individualizada, não comparativa, e deve referir-se a processos completos e não a unidades temporais que podem ser estabelecidas de forma arbitrária.

Creemos que a avaliação deve estudar em profundidade os aspectos seguintes:

#### **1. Desenvolvimento do menino:**

- a) Pautas de observação.
- b) Sistematização do seu desenvolvimento.
- c) Operativização das relações.
- d) Equipas de apoio na prevenção de fracassos e problemas.

#### **2. Educadores:**

- a) Sensibilidade.
- b) Auto-avaliação através do menino.
- c) Crítica objectiva própria, dos companheiros, das pautas e dos rôis sexuais.

#### **3. Escola:**

- a) Organização e funcionamento.
- b) Relações com os pais.

Em geral, há muitos aspectos nos que é necessário aprofundar. Propuxo-se o jogo, a formação permanente do educador, as áreas específicas do desenvolvimento, o trabalho investigador do educador... e muitos mais, com o qual o debate segue aberto.

## **ENSINOS MEDIOS**

### **NECESSIDADE DA REFORMA DE E.E.M.M.**

#### **O sistema educativo actual**

O reconhecimento da existência de uma profunda crise nos EE.M.M. é uma valoração quase unânime.

Esta crise produz-se como consequência do fracasso que supõe que os alunos não atinjam os objectivos que figuravam na Lei Geral de Educação, que intentava plasmar um sistema educativo coerente com os interesses da ideologia dominante. É evidente que o fracasso, é-o do sistema, que não atinge a cobrir os objectivos que tinha proposto; não é nunca do aluno, que mostra, como um "fracasso escolar", a inadequação do próprio sistema educativo.

A estrutura educativa vigente consta de uma dupla via, com objectivos diferenciados, mas nem o BUP atinge os seus objectivos de proporcionar uma formação integral, educar para a vida e preparar para o acesso a estudos superiores, nem a FP capacita para o exercício de uma profissão ampliando à vez a educação integral. Este duplo fracasso deve-se a que nem a estrutura plantejada, nem os objectivos a cobrir, são os que pede a sociedade actual.

Com todo o dito, configura-se um ensino radicalmente oposta ao que deve definir o que entendemos por Escola Pública.

Apesar de todo, a crise nom é necessariamente um factor negativo, pois pensamos que o sistema educativo deve integrar as suas próprias crises, fazendo da reforma um estado permanente, no sentido de se adaptar continuamente às exigências da realidade social.

As conseqüências da situação que vimos analisando som as seguintes:

- Para os alunos. O sistema nom considera o multifacetismo do aluno; a escola só atende aspectos da sua personalidade, nom respondendo portanto às suas exigências globais. Neste sentido, o sistema educativo actua aprioristicamente buscando a classificação em róis, em coerência com a ideologia dominante. A visom do mundo que recebe o aluno é parcial, e alonjada do meio no que vive. Nom se lhe prepara para a vida activa porque ou bem nom se aborda no BUP ou porque a profissionalidade que oferece a FP é absoleta e inadequada à situação actual do sistema produtivo.
- Para os professores. A carência generalizada de uma preparação específica para a educação, unem-se as condições de todos conhecidas em que se desenvolve o trabalho no centro educativo: excessivo número de alunos por aula, excessivo número de grupos por professor, etc. O que trai como conseqüência, a impossibilidade de um ensino personalizado e activo.
- Para a sociedade. O sistema actual nom só é incapaz de reduzir a discriminação social senom que a sua própria estrutura agrava esta discriminação. Ademais, a urgente necessidade social de cidadãos com preparação polivalente e uma vasta formação básica para que podam adaptar-se praticamente à sociedade moderna, fica insatisfeita pola própria impossibilidade estrutural do sistema educativo.

### **Os problemas específicos**

Considerando ainda as diferenças que podam dar-se entre BUP e a FP, podemos sinalar os seguintes problemas específicos dos EE.MM.:

- Currículos sobrecarregados que produzem uma metodologia passiva e memorística, incapaz de lograr o interesse do aluno.
- Esquecimento do componente afectivo do aluno, como conseqüência da nom consideração do seu multifacetismo.
- Sob o desenvolvimento das capacidades que deveriam permitir um aprendizado contínuo, a capacidade de síntese, o razoamento abstracto, etc.
- Eleição e especialização prematura do alunado.
- Alonjamento do meio em que está inserto o centro, com as suas conseqüências de ausência de alicientes e parcelação da realidade.
- Excessiva proliferação de títulos e corpos administrativos diferentes entre o professorado, com uma seqüela de interesses e enfrontamentos corporativos.
- Organização inadequada dos centros: os Departamentos, Seminários e Divisões nom cumprem o papel de integrar teoria e prática, nem atingem a necessária coordenação e interdisciplinarietà. Por outra parte, a hierarquização impuxo um freio à democratização e favoreceu a burocratização.

### **Novas necessidades sociais**

As mudanças demográficas e a crise económica da derradeira década agravaram a crise do sistema educativo ao pôr em questão a utilidade social do ensino secundário. O desemprego, a aceleração das mudanças tecnológicas e a crise do modelo taylorista de organização do trabalho, supõem conjuntamente uma nova demanda social para o sistema educativo.

Estas exigências concretam-se nos seguintes pontos:

- Ampliação do período de educação obrigatória e gratuita ao menos até os 16 anos.
- Preparação adequada às novas exigências da vida activa. Isto concretiza-se na necessidade de uma especialização, potenciando o desenvolvimento das capacidades e destrezas básicas, integrando a tecnologia como cultura e dando uma orientação basicamente integradora, instrumental e ligada ao meio e às distintas áreas do saber.

Esta preparação deve ser necessariamente polivalente, superando a actual estrutura de ramos da FP, entendendo a cultura tecnológica como compreensom global de processos tecnológicos elementares, e como capacidade de resolução de situações. Esta polivalência favorecerá ademais a capacidade de adaptação no mundo laboral às mudanças de actividade que vsm ser necessárias.

- Necessidade de superar o modelo de ensino centralista que transmite o sistema actual, para responder à realidade da actual estrutura do Estado Espanhol. Isto implica questionar esse modelo de Estado e integrar oficialmente no currículo o estudo e vivência das culturas, das que forma parte cada língua, do meio onde habita o aluno. Complementariamente, parece conveniente que desde qualquer comunidade exista a possibilidade de conhecer e estudar a cultura de outras comunidades do Estado.

## OBJECTIVOS DO CICLO 14/16 ANOS

### Objectivos gerais

Aceitamos as concepções pedagógicas actuais, que tendem a considerar o ciclo de 0-16 anos como um único processo, no que os distintos momentos do desenvolvimento psicológico do menino terão de marcar tanto os objectivos como a metodologia de cada um dos ciclos que se podem diferenciar. Portanto a etapa que vai dos 14 aos 16 anos haverá que a considerar como continuação das etapas anteriores, constituindo com elas um todo unitário. Deste jeito poderíamos sinalar como objectivos gerais deste ciclo:

- Maduração do desenvolvimento pessoal, psicológico e social.
- Estruturação das distintas áreas do saber.
- Orientação tanto no campo escolar, como para o trabalho e o ócio.

### Objectivos específicos

- Garantir a escolaridade a todos os adolescentes de 14 a 16 anos.
- Assegurar uma formação básica comun a todos eles integrando teoria e prática.
- Actuar como instrumento orientador do futuro profissional do aluno.
- Definir claramente as situações de entrada, os objectivos operativos a cobrir e as diferentes opções de saída.
- Garantir ao aluno uma formação humana, crítica e criadora, que lhe permita formar parte de uma sociedade de pessoas livres e responsáveis, pessoas do S. XX, capazes de fazer, de cada vez maior tempo livre, um elemento de realização e progresso.
- Garantir uma formação científica e tecnológica geradora de estruturas mentais que permitam assimilar as constantes mudanças a que nos obriga a revolução tecnológica, assegurando uma formação polivalente que evite uma prematura especialização.

### O acesso

Concebemos a escolarização, ao menos até os 16 anos, como um direito e uma obrigação de todo cidadão. Não é razoável, portanto, que lhe sejam exigidos determinados re-

quisitos que lhe impidam aceder ao último ciclo da formação inicial. Deve ser a Escola a que se adapte ao aluno e ao seu multifacetismo, e não à inversa.

Esta generalização vai ter, na nossa opinião, consequências importantes.

- Antes do ciclo: permitirá que o ciclo anterior, na Formação Inicial (derradeiros cursos da actual EGB) se faça mais igualitário, eliminando a função que agora tem de seleccionar alunos.

A superação do fracasso escolar haverá de se planejar ciclo a ciclo, estabelecendo mecanismos compensadores que permitam uma igualdade de oportunidades de facto e não só de direito. Descartemos, pois, a repetição de curso como meio de recuperação de alunos. Possíveis desfasamentos que se detectem nos processos de alguns alunos, arbitrarão-se actividades no ciclo seguinte. Em qualquer caso haverá que garantir que estes mecanismos não se convertam num canal de escolarização paralelo, para o qual deverão estabelecer-se determinadas medidas, como: limitar o número de alunos por ciclo e centro que recebem este tratamento, limitar o número de vezes que cada aluno deve recebê-lo, etc...

É evidente que, para poder levar a cabo este planeamento, há que dotar aos centros da infra-estrutura adequada.

- Durante o ciclo: a generalização criará o clima necessário dentro do ciclo para que se investigue e consiga pouco a pouco uma escola com tratamento diferenciado a cada aluno, onde cada qual progride ao seu ritmo, sem ver-se penalizado por isso, livre já da carga que supunha que o único fim deste ciclo fora a preparação para o seguinte.

Somos partidários, portanto, de um só canal, o ciclo único, que através do seu currículo assumam a diversidade de situações e interesses do aluno.

- Depois do ciclo: a generalização permitirá sentar, a meio prazo, as bases para a continuidade em degraus superiores aos que se acederá com igualdade de oportunidades.

## O currículo

O currículo que se estabeleça para este ciclo fica condicionado pelos objectivos gerais antes mencionados: formar parte do ciclo educativo de 0 a 16 anos, o carácter orientador, que deve acolher a todo o alunado do ciclo anterior, etc. Pensamos por isso que se devem estabelecer as seguintes condições para a sua elaboração:

- a) Que seja capaz de assumir a problemática da homogeneidade-heterogeneidade do alunado (no nível, madurez, procedência, cultura, etc.) garantindo uma única formação básica común. Assumirá a heterogeneidade como elemento dinâmico de maturação individual através da socialização. Assumirá a homogeneidade para atender problemáticas individuais, organizar o apoio, atender a diversidade de interesses, etc.
- b) Que seja equilibrado, isto é, que tenham cabida nele o desenvolvimento de capacidades, habilidades e destrezas múltiplas. Face a uma escola actual, centrada quase exclusivamente nas capacidades de tipo lógico verbal, propomos outra que aborde para todos o multifacetismo (físico, manual, criativo, lógico...) da pessoa.
- c) Que assumam oficialmente as realidades das diversas culturas — a língua entendida como parte delas — dos povos que formam o Estado.
- d) Que utilize um sistema de avaliação que incida sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento de capacidades, habilidades e destrezas, valorando o progresso do aluno e a informação sobre a sua situação. Este sistema, que orientaria ao aluno para onde encaminhar os seus esforços, é oposto ao actual, no que a avaliação equivale exclusivamente a sancionar se se chegou ou não ao nível estabelecido de antemão.
- e) Que esteja desenrolado por um professorado que trabalhe em equipa educativa. Isto leva consigo à sua vez, junto com as necessárias medidas de organização do centro,

um sistema de formação e reciclagem do professorado que que o capacite para levar a cabo uma pedagogia diferencial.

É necessário especificamente desenvolver a capacitação, para, entre outras cousas:

- A adaptação às situações do aluno e desenrolo de metodologia de apoio.
- A programação por capacidades e habilidades, mais que conteúdos.
- Relacionar os ensinios com o entorno e o trabalho interdisciplinar e globalizador.

- f) Que possibilite uma autonomia do centro para estabelecer parte do currículo de acordo com o entorno em que está estabelecido e as possibilidades do professorado. Para evitar que isto poda acarrear distorsões do currículo por interesses particulares, será preciso garantir o equilíbrio do currículo e que se cumpram os objectivos de orientação e formação básica global.
- g) Que permita uma autonomia ao aluno para a confecção de parte do currículo. A idade do alunado aconselha que a eleição se dê com o assessoramento das instâncias encarregadas da Orientação, entre as que destacamos a equipa de tutores e o gabinete psicopedagógico.
- h) Que nom condicione a eleição que o aluno deverá fazer ante as diversas saídas que se estabeleçam para o ciclo de 0 a 16 anos.

Queremos insistir, por último, na necessidade de que o currículo que se estabeleça para os 14/16 anos, se coordene com o des 12/14, dentro de um plantejamento global do ensino secundário para pré-adolescentes.

### **Plantejamento das áreas**

Qualquer plantejamento que se faga de uma programação destinada a desenvolver o currículum, terá que assumir uma interdisciplinarietà real e explícita.

Isto exigirá que todas as matérias se tratem em grandes blocos temáticos, o mesmo que a necessidade de confeccionar tais blocos para serem desenrolados num tempo bem definido ou determinado.

Para ambos os logros deve-se contar com o aluno, isto é, deve-se partir dos seus centros de interesse, tanto à hora de oferecer-lhe um número suficiente de matérias que este poda eger e integrar livremente no bloco temático, como permitindo-lhe que decida qual é o momento mais oportuno para realizá-las. Desde jeito, o aluno elabora o seu próprio programa.

Todo este trabalho, deve ter em conta que os conteúdos das distintas matérias ham-de ter relação, para que os alunos podam obter resultados tangíveis durante o processo de aprendizagem e desenvolvimento de capacidade.

Para esta tarefa propomos como núcleo mais importante o entorno no que se vive. A partir deste núcleo, todas as matérias a tratar ou actividades a realizar, seguirão um desenrolo em espiral.

Por conseguinte, as actividades metalingüísticas (matemáticas, língua, idioma...) e artísticas, o mesmo que o estudo da Natureza e a Sociedade e outras deverão desenrolar os seus programas com este ponto de referência.

Um estudo realizado deste jeito, será, à sua vez, um ponto de partida para abordar conteúdos muito mais universais.

Somos conscientes das dificuldades que entranha a metodologia a seguir, já que o proposto implica um necessário trabalho em equipa educativa, à vez que uma grande flexibilidade organizativa por parte do centro.

A satisfação destas necessidades exige medidas de tipo administrativo, pero também um grande esforço na formação do professorado.

Um planeamento deste estilo sobre as diversas áreas deverá abordar fundamentalmente o desenvolvimento das habilidades psicomotoras do aluno, o mesmo que o desenvolvimento e exercício de capacidades criativas.

Por outra parte, deverá estabelecer uma metodologia adequada e eficaz para lograr os suficientes conhecimentos do entorno, o mesmo que a possibilidade de o compreender de uma maneira mais crítica. Esta postura crítica a respeito do entorno levará ao aluno a respeitá-lo, defendê-lo ou transformá-lo.

### **O espaço escolar: Claves para a sua renovação**

Actualmente, mantém-se a postura de que os temas do espaço e equipamento escolar nom precisam da investigação e participação de todos os membros que compõem a comunidade escolar.

Deve ter-se em conta que o espaço escolar e o seu equipamento, formam parte ineludível de todas aquelas tarefas de renovação educativa.

Para abordar esta situação —hoje herdada— entre a renovação e o espaço educativo, seria importante acometer as seguintes situações que desbloqueariam todo o processo que ainda forma parte da vida escolar no centro.

Estas seriam:

- 1.º Adequar a actual estrutura orgânico-administrativa à necessidade e às possibilidades que se encerram trás os muros do espaço escolar.
- 2.º Possibilitar a incorporação de todos os agentes do processo educativo ante o projecto ou traçado de um território escolar.
- 3.º Possibilitar a descentalização a todos os níveis, abandonando o uniformismo e as hierarquizações espaciais irracionais com respeito à renovação educativa (os tijolos vermelhos, as janelas moduladas das aulas frontais, etc.) cujos resultados actuais som desastrosamente evidente.
- 4.º Incorporar no actual processo do Projecto de Reforma dos EE.MM. aquelas componentes de mudança espacial que possibilitem uma experiência pedagógica coerente e diferenciadora.
- 5.º Por último, se se admite verdadeiramente a necessidade de que a escola e a sociedade passem do discurso político à realidade quotidiana, criar todos aqueles canais possíveis para que no processo de um Plano de Ordenação Urbana ou Rural, num território, a estrutura educativa nom se incorpore tarde ou alheia à interacção de todos os sectores que substancialmente organizam uma planificação.

### **O PROCESSO DE REFORMA**

Qualquer reforma do sistema educativo, entendemo-la dentro de um processo aberto de experimentação e avaliação que parta da situação real do próprio sistema educativo e as suas necessidades. Assim, num tratamento correcto do processo de reforma há-se considerar:

- a) Uma dotação correcta de recursos económicos, didácticos, etc.
- b) A superação das inércias do próprio sistema educativo, transformando-o em função dos objectivos marcados.
- c) Debate público e diálogo permanente a todos os níveis no seio da comunidade educativa e a sociedade.

Em síntese, podemos dizer que nom entendemos o processo de reforma como uma dinâmica de maturação limitada que, ao cabo de um certo tempo, leve a uma situação

de estabilidade que possa prolongar-se indefinidamente. Creemos, pelo contrário, que o sistema educativo deve estar num processo permanente de reforma, entendendo por tal a constante crítica dos erros que possam produzir-se, e a procura de soluções para adaptar o sistema à mudante realidade social.

### **Aspectos criticáveis do actual processo de reforma**

Apoiamos, de início, a implantação de qualquer reforma educativa, sempre que se leve a efeito pela via experimental e não por Decreto Lei. Ainda que assumimos os objectivos gerais de início na experimentação impulsada pelas Administrações, haveria que evitar a possibilidade de que se quedem exclusivamente na adequação aos interesses económico-sociais, sem ter em conta as necessidades do alunado.

A nível mais particular, denunciámos no actual processo de reforma iniciado pela Administração:

1. A precipitação e escassa difusão do início da experimentação em curso.
2. A eleição de centros experimentais carentes de equipas e projectos concretos, marginalizando a algum dos que contam com tradição renecedora.
3. A negativa a assumir este ciclo dentro de um mais global —de 12 a 16 anos—.
4. A falta de debates entre os ensinantes (especialmente em BUP), o que favorece a primazia dos interesses corporativistas sobre os educativos.

Queremos sinalar o perigo que encerraria a persistência nos erros sinalados para o bom fim da reforma, e a urgente necessidade de que se ponham remédios aos mesmos. Pela contra, na avaliação dos resultados, a bondade da reforma pode ficar falseada pelo cúmulo de condições negativas que acompanham a sua posta em funcionamento.

### **Pontos básicos para a posta em marcha da reforma:**

A reforma que propomos deve, em adiante, ter em conta os seguintes factores:

1. A necessidade de fomentar o debate entre os ensinantes de EE.MM. e os sectores sociais implicados.
2. Planificar os seus objectivos dentro do ciclo de 0 a 16 anos e estender os aspectos experimentais mais alà da mera programação, (organização escolar, tutorias, orientação, etc.).
3. Estabelecer uma fase de maturação prévia à experimentação, que clarifique e proporcione a formação adequada.
4. Ter em conta as experiências parciais e globais existentes, o mesmo que realizar as experiências conjuntamente em centros de BUP e FP.
5. Assumir a todo tipo de alunado em cada centro, sem distinção de titulação (neste sentido recordamos a existência de um importante grupo de adolescentes desescolarizados).
6. Dotar aos centros de materiais de interesse pedagógico como apoio.
7. Que na avaliação dos resultados da experimentação, participem os ensinantes.
8. Que o processo tenha uma direcção descentralizada na que colaborem todos os membros da comunidade escolar.
9. Que a reforma educativa vá unida a uma reforma administrativa, (unificação de corpos, gestão democrática, dotações...), a um Plano de Aperfeiçoamento de Professorado eficaz e a uma Lei de Função Pública que assuma ao docente com critérios educativos.

Por último, o plantejamento desta renovaçom deve completar-se com um desenho da última etapa de EGB, coerente com os objectivos deste ciclo e, paralelamente, com a abertura de um processo de discussom a respeito da reforma do segundo ciclo dos EE.MM.

## O PAPEL DOS M.R.P. NA REFORMA DO EE.MM.

Os M.R.P., formados por aqueles colectivos que defendem uma escola viva e aberta, que ajude ao aluno a conhecer-se a si mesmo e ao mundo que o rodeia, respeitosa com o seu ritmo pessoal de maduraçom, integradora do trabalho manual e intelectual, através de uma pedagogia activa, interdisciplinária e enraizada no contexto cultural e político de cada zona do Estado Espanhol, têm uma visom nom puramente sectorial do problema dentro dos EE.MM. Consideram nesta etapa como objectivos fundamentais na reforma dos EE.MM., os tendentes a conseguir uma preparaçom do alunado para a vida no seu sentido mais amplo, superando a clássica visom profissionalizante da FP e a parauniversitária do BUP numa via integradora para o ciclo de 0 a 16 anos.

A reforma que plantejam os M.R.P. recolhe aspectos e problemáticas como a nom seleçom interna do alunado até os 16 anos, dotando ao ciclo de elementos de educaçom compensatória e mecanismos de recuperaçom que impidam os canais, mais ou menos encobertos, de selectividade; o trabalho sobre objectivos que capacitem ao aluno para um conhecimento crítico de si mesmo e do entorno; um soporte interdisciplinar que relegue a divisom universitária das ciências e do desenrolo de mecanismos de orientaçom escolar e profissional, criando os gabinetes especializados que sejam necessários.

O processo de reforma deve levar-se a cabo com o maior grau possível de debate social de todos os sectores implicados, sendo os M.R.P., neste marco, criadores de opiniom e nom meros elementos críticos de disposiçoes já elaboradas; participando ademais, na reestruturacão dos sistemas de formaçom e reciclagem do professorado; e tendo clara a obrigaçom das Administraçoes de assumir responsavelmente estas questões.

### Eixos de actuaçom

Os M.R.P., como colectivos, superando as dinâmicas individuais e ilhadas, devem desenrolar dentro dos EE.MM. e no processo da sua reforma, as seguintes linhas de actuaçom:

- a) Um lavor de investigaçom sobre os problemas chave que afectam à reforma, para que esta seja coerente com a alternativa pedagógica que os M.R.P. propõem.
- b) Um lavor de encontro a dous níveis:
  - Com outros sectores educativos, especialmente EGB para possibilitar o tratamento da problemática comum do ensino secundário dos 12 aos 16 anos.
  - Com outros grupos de tipo didáctico ou inovador, para dinamizar e pôr em comum as experiências sobre a reforma.
- c) Um lavor de difussom tanto das reflexões globais como das parciais, utilizando todo tipo de plataformas, a fim de popularizar a necessidade da reforma, sem detrimento das obrigaçoes das Administraçoes educativas neste sentido.
- d) Um lavor de experimentaçom, necessária para nom teorizar fora da prática, impulsando experiências parciais que podam ser transferíveis ao Ciclo Unico, colaborando com os projectos experimentais existentes e procurando canais de convergência para os posicionamientos característicos dos M.R.P.
- e) Seguimento e avaliaçom das experiências que se desenrolem no seu entorno, extraindo aquelas conclusões válidas e generalizadas na medida das suas possibilidades.

Todas estas actividades ham-se realizar sem ilhar-se do conjunto do professorado, vencendo o temor à reforma que em alguns sectores deste se detectam, dando cobertura aos intentos de experimentaçom e de trabalho que vaim em determinado sentido e exigindo permanentemente uma preocupaçom e actuaçom a respeito da qualidade do ensino, às Administrações educativas.

## **GESTOM, PARTICIPAÇÃO E ORGANIZAÇÃO ESCOLAR**

### **ORGANIZAÇÃO DE CENTROS**

#### **INTRODUÇÃO**

O conteúdo deste documento não surge de uma mera reflexão teórica senão que se baseia em experiências de trabalhadores do ensino de todo o Estado e que podemos contrastar neste Congresso.

As nossas experiências coincidem numa busca de alternativas à organização escolar que sob distintas formas se nos pretende impor.

Algumas das propostas apresentadas demonstram que uma organização colectiva funciona, ainda que esta adopte diferentes denominações segundo o momento do processo em que se encontra (terna de direcção, direcção colegiada, direcção compartida, gestão colectiva...).

#### **PRINCIPIOS BASICOS NA GESTOM DE CENTROS**

Entendemos a escola como um lugar onde confluem alunos, pais e professores, num marco de respeito, liberdade e cooperação na busca de uma sociedade cada vez mais livre, mais justa, mais solidária, na que não exista discriminação por razões de diferenciação de classe, de sexo, idade, raça, etc.

A escola há-de estar ligada à realidade do entorno, ajudando aos alunos a que aprendam a descobrir e satisfazer os seus interesses e necessidades pessoais.

O marco escolar deve estimular:

- O espírito crítico aberto.
- Uma capacidade de compromisso social.
- A participação activa.
- O equilíbrio entre trabalho intelectual e manual.
- A evolução e revisão constantes.

Propomos-nos, em definitiva, uma escola que seja capaz de mudar de comportamentos estabelecidos na sociedade actual em função de uns novos valores que tiveram em conta os critérios anteriores.

Depois das diferentes intervenções e debates realizados no grupo de trabalho, propomos uma **GESTOM COLECTIVA** como alternativa à hierarquização que existe actualmente nos centros de ensino. Esta forma de trabalho colectivo leva consigo umas bases de organização revisáveis e flexíveis, nas que o poder de decisão e controlo seja colectivo, existindo um repartido de responsabilidades no grupo.

#### **MODELOS ORGANIZATIVOS CONCRETOS**

Não estabelecemos nenhum modelo concreto de organização porque este deve surgir da dinâmica de trabalho de cada comunidade escolar.

— Aportamos, sim, umas linhas comuns que se deveriam contemplar:

- Que a estrutura de que nos dotemos seja aberta e revisável.
- Que se adapte ao centro concreto e à realidade social do entorno.
- Que respeite o processo de desenvolvimento que leva consigo uma gestom colectiva.
- Que se rejeite toda forma de hierarquia representada polo director e os cargos unipersonais.
- Que se repartam as tarefas e responsabilidades entre todos os membros implicados na comunidade escolar.
- Que as comissões e grupos de trabalho que se formem, estejam abertas a pais e alunos.
- Que seja possível um autocontrolo colectivo, através do estabelecimento de um regulamento ou normativa interna elaborada polos estamentos implicados. Esta normativa há-se basear na prática diária e portanto nom é inamovível, senom revisável.

Consideramos que o marco geral no que nos movemos (educaçom recebida, meios de comunicaçom...) nom favorece de nengum jeito estas formas de gestom e por conseguinte o levá-las a cabo implica um processo de auto-educaçom na toma de decisões colectivas através de umas vivências que nos irãam aportando umas formas de comportamento distintas as estabelecidas.

Pensamos, por outro lado, que a realidade dos centros em geral tampouco favorece este tipo de plantejamentos. Por isso cada mestre deverá situar-se frente à correlaçom de forças da sua escola, procurando a estratégia apropriada para fazer avançar a organizaçom que propomos. Assim por exemplo, em muitos casos, as leis actuais podem servir como pontos de referência para fazer progressar a vida em comum no centro, mentres que para outras a lei marca uns teitos demasiado baixos.

Reivindicamos por isso que a lei contemple aoutras possibilidades mais abertas de organizaçom de centros, de forma que caibam experiências interessantes e se reconheçam legalmente.

Denunciamos desde aqui, que na sua maioria a administraçom através de Delegaçoes, Serviços Territoriais e Inspecções, actua como freio no desenrolo destes processos democráticos.

Enquanto à **organizaçom de alunos** pensamos que o processo de participaçom e gestom deve partir da própria aula. Os alunos devem estar implicados, desde o começo, nos plantejamos de gestom colectiva e também na toma de responsabilidades.

Ham-de ter autonomia em criar a sua própria organizaçom. Contodo ham-de estar informados dos órgaos que existem e das suas possibilidades de participaçom paritária. Ajudando-lhes para que gestionem total e realmente as suas actividades e além disso potenciar a sua participaçom nos órgaos de gestom geral.

## **Departamentos, Coordenaçom Pedagógica**

Nom estamos de acordo na imposiçom administrativa ou por decreto dos departamentos, já que cada colectivo de centro organizará as suas próprias equipas de trabalho pedagógico segundo as suas necessidades reais.

O centro deve ter umas linhas gerais que se desenrolem por níveis e ciclos, sem que exista desconexom no processo de maduraçom, aprendizagem e sociabilidade do aluno. Para isso devem estabelecer-se vias de comunicaçom e conexom periódicas que permitam uma coordenaçom pedagógica do trabalho marcado e a sua metodologia.

## Recursos:

Outro aspecto importante é o freio que supõe para a organização o actual sistema de recursos, propomos, portanto:

- A princípio de curso, a administração informará amplamente do orçamento anual do centro. (Quantidade de dinheiro da que se poderá dispor ao longo do curso).
- Os centros orçamentarão segundo os critérios de prioridade que estabeleçam os estamentos implicados.
- Estes orçamentos serão gestionados e controlados por toda a comunidade escolar.
- Os justificantes para o controlo da administração serão sobre gastos reais e nom o sistema de facturas falsas que a própria administração propicia. Esta justificação deve, portanto, ser posterior ao gasto.
- A administração, prévia consulta aos centros, dotará a estes com o material nom fungível de acordo com as suas necessidades reais.
- Que se generalice a criação de **Centros de recursos** por zonas ou comarcas com propostas de utilização máxima. Centralizariam-se neles as demandas e passaria-se informação tanto de possibilidades como de utilização de material, incluso a níveis extra-escolares (excursões, visitas...).

## Plano de trabalho geral:

Nom utilizemos a palavra “projecto” polas conotações de “ideário” aue pode sugerir.

- Consideramos necessário que na escola se formulem objectivos claros do que se pretende e as suas possibilidades de avaliação.

O plano de trabalho que se realice nunca pode ser imposto, senom criado pola mesma comunidade escolar.

## Inspecção:

Se for necessário um controlo, este deveria realizá-lo a própria comunidade.

Temos actualmente necessidades de coordenação que podem ser assumidas e realizadas em localidades, zonas ou bairros polos próprios colectivos ligados com os poderes locais e procurando vias de conexom. A maioria do grupo pensamos, pois, na supressom da inspecção. Mentres exista a inspecção esta deveria preocupar-se de que a renovação pedagógica fosse um feito, com um trabalho real de coordenação e generalização das experiências.

## EXIGENCIAS ANTE A LEI. REIVINDICAÇÕES

- A lei deve deixar sempre a possibilidade de desenrol de formas organizativas colectivas (sem hierarquias nem órgãos unipessoais), favorecendo o seu funcionamento e controlando no seu caso, os seus resultados. Portanto, a lei nom sinalará modelos fechados, como marca a LODE no seu título 3.º.

Creemos que o marco de “Centros experimentais” que se nos oferece nom nos serve, já que ao finalizar a experiência, de nom modificar a lei, voltaríamos a ser ilegais ou “paralegais”.

- A forma de acesso às escolas deve possibilitar a entrada de equipas pedagógicas que apresentem um plano de trabalho concreto.
- As novas normativas da administração sobre organização de centros ham-se basear numa análise e valoraçom do anterior tendo em conta a participação de todo o colectivo escolar.

## **Reivindicações sobre aspectos concretos que influem directamente na organização de centros**

Para uma correcta organização dos centros consideramos importante:

- O aumento de quadros de pessoal com igual salário.
- A redução do número de alunos a um máximo de 25 por aula.
- Estabelecer critérios para que a relação aluno/professor esteja em função das necessidades do ciclo.
- A ampliação do pessoal que actualmente funciona ou está adscrito a gabinetes psicopedagógicos e a sua integração a uma escola concreta.
- Adequar as estruturas dos edifícios às novas correntes pedagógicas, solicitando para o seu desenho a opinião das comunidades educativas às que vām destinadas.
- Mudar o sistema de provisão de empregos, para facilitar uma educação globalizada frente à actual parcializada.
- Que nos centros haja pessoal administrativo e que se reduza a burocracia.
- A criação e dotação de centros de recursos por zonas.
- Que exista um número suficiente de mestres substitutos, distribuídos por zonas.

## **ORGANIZAÇÃO DO PROFESSORADO**

### **CONCEITO DE QUADRO DE PESSOAL:**

Consideramos como quadro de um centro ao conjunto de trabalhadores implicados num Centro, sejam docentes ou não docentes.

### **CONCEITO DE EQUIPA DOCENTE**

A equipa está constituída por ensinantes com um projecto pedagógico colectivo. O que supõe um acordo em: finalidades, objectivos, técnicas pedagógicas, modos de organização num intercâmbio permanente, uma revisão constante e uma gestão colectiva dos Centros.

A equipa pode ser um instrumento de ruptura, um mecanismo de transformação da escola para atingir uma comunidade educativa.

Deste jeito reclamamos, pois, o direito dos ensinantes a constituir umas verdadeiras equipas docentes no marco de uma política que tenda a superar o sistema hierárquico com responsabilidades individuais e a substituí-lo por um sistema cooperativo com responsabilidades colectivas.

## **ORGANIZAÇÃO DO PROFESSORADO NO CENTRO**

### **Elementos da equipa docente**

O número de aulas por centro não haverá de ser superior a 20.

A relação de aluno professor há-ser 25/1, permitindo a integração de meninos com problemas.

Um centro necessita:

- Tantos tutores como aulas.

- Professores de Educação de apoio e/ou com titulação adequada.
- Participação de dinamizadores de plástica e dinâmica organizados por zonas.
- Bibliotecário/a.
- Capacidade jurídica da comunidade educativa para que, por meio de contratação temporal, se encarreguem de tarefas específicas, (seminários), a pessoas alheias ao quadro.

A equipa pedagógica elaborará um plano de trabalho avaliável periodicamente por toda a comunidade escolar.

### **Direcção**

Contemplará-se a possibilidade legal da existência de centros de gestom colectiva.

### **Claustro**

Som membros do claustro todos os professores do centro. O claustro ocupa-se de questões pedagógicas, e participa na gestom do centro com toda a comunidade escolar.

### **Aperfeiçoamento do Professorado**

Baseará-se na aula, com professores do centro, a nível comarcal, relacionados com os M.R.P. e com as escolas de Formação do Professorado. A renovação do professorado será dentro do horário laboral e em caso de que se faça fora deste será de uma forma remunerada. Este aperfeiçoamento deve estar socialmente valorado, favorecer o intercâmbio de experiências e a difusão das mesmas.

### **Adjudicação de vacantes**

A adjudicação de vacantes acompanhará-se abundante informação, (plano de trabalho do centro), sobre as distintas escolas, (mapa escolar). Nom admitimos o concurso por especialidades.

## **REIVINDICAÇÕES**

### **A respeito dos aspectos materiais**

- 1.º A Administração deve dar uns orçamentos anuais (quantidade de dinheiro do quevai dispor cada centro).  
Estes orçamentos devem cobrir:
  - a) Necessidades de material segundo os critérios de prioridade que estabeleçam os estamentos implicados.
  - b) A contratação a tempo parcial, de pessoas com tarefas docentes, nom pertencentes ao quadro do centro.
- 2.º Os orçamentos serão gestionados e controlados polo colectivo. Os justificantes para o controlo da Administração serão sobre gastos reais, e nom o sistema de facturas falsas que a própria Administração propicia.
- 3.º Reparto de material nom fungível de acordo com as necessidades reais, prévia consulta aos centros.

- 4.º Criação de Centros de Recursos por zonas ou comarcas com propostas de utilização máxima. Estes centros centralizariam as demandas e dariam informação do disponível.

### **A respeito do professorado**

- Possibilitar e potenciar o aperfeiçoamento do professorado dentro do horário laboral.
- Concurso de traslados.
- Titulação académica: nom a aceitamos como elemento primordial.
- Méritos profissionais. Nom admitimos a pontuação por:

- Director.
- Vice-director.
- Jefe de estudos.
- Professor de Centro piloto.
- Anos de serviços no S. Orientação E. Vocacional.
- Informe da Inspeção de Básica.

Propomos que se tenha em conta:

- Publicações no campo didáctico e teórico.
- Experiências relacionadas com a função docente.
- O labor educativo realizado.
- A participação em tarefas de renovação pedagógica de uma forma estável.

Tampouco admitimos o direito de consorte, nem o do serviço em cargos do M.E.C. ou serviços territoriais nem a Ordem de Afonso X o Sábio.

Por todo isto propomos:

1. Que se conceda um prazo aos M.R.P. para que estudem mais a fundo a questão, intentando dar uma saída mais global ao problema incidindo em todos os aspectos: mobilidade de quadros, jornada, etc.
2. Durante este prazo devem ficar congelados os decretos sobre o tema.
3. Compromisso do M.E.C. a escutar aos M.R.P., antes da elaboração definitiva dos Decretos.

### **Proposta final do Congresso**

Nom aceitar as disposições futuras do M.E.C. que contradigam directamente as conclusões do I Congresso estatal de M.R.P., sem ter tido antes conversas ou meios de interpeção e negociação sempre que isto ocorra.

## **RELAÇÕES COM OS PAIS**

### **ANALISE DA ESCOLA**

#### **Pais/escola. Situação APAS**

- Os pais mais inquietos, preocupados polos efeitos de uma forma de escola que nom se adapta à sua visom da mesma, som os que estão realizando uma participação mais activa.

– Constatámos, docentes e pais, que a participação destes na escola se encontra como segue, (sem esgotar a análise e sem ordem hierárquica):

- Desconhecimento por parte dos pais dos seus direitos, principalmente no meio rural.
- Desconhecimento por parte da escola do meio sócio-cultural em que vive o menino-grupo familiar.
- Relação de comunicação unidireccional mestres-pais (individual ou colectivamente).
- A participação-colaboração dos pais reduz-se, em muitos casos à relação unipessoal director-presidente de APA.
- Algumas associações só o som face à galeria (criadas pelo poder da escola e facilmente maneáveis).
- No meio rural a desconexão é meirande, os pais som menos receptivos a qualquer transformação da estrutura escolar. Desconhecem os seus direitos e têm modo à participação.
- As associações de pais que surgem deles mesmos som mais positivas ainda que avançam e funcionam com mais dificuldade.
- A participação-colaboração dos pais favorece o desenrolo com êxito da escola.
- A escola-instituição nom tem projecto para compensar as dificuldades de conexão meio-escola.
- Desvinculação do docente do meio.
- Os pais nom fream o processo educativo na escola; mas ocorre que som a miúdo desconhecedores em profundidade do mesmo.
- Existe medo, por parte dos mestres, à presença dos pais.
  - ... Medo a que, nalgum caso, podam reconhecer a nossa incompetência.
  - ... Medo às críticas.
  - ... Medo às ingerências.
  - ... Medo a que conheçam as incoerências internas da escola.
- Existem enfrentamentos entre pais e professores motivados por falta de conhecimento mútuo, cerração dos pais, cerração dos mestres, mútuo receio, etc.
- A participação dos pais nos órgãos colegiados é formal na maioria das escolas, "para cobrir a legalidade".

Análisa-se de forma rápida o processo de participação dos pais na escola. Participação que, inicialmente foi reivindicativa e que, progressivamente, se transformou em colaboradora, com organização de actividades extra-escolares, alguns "seminários", etc. Critica-se a cristalização na sua função de organização de ensinios "de academia".

Actualmente procura-se uma participação diferente e mais satisfatória.

## ALTERNATIVAS, REIVINDICAÇÕES

- Nom entendemos o papel dos pais na escola como meros observadores. Os pais, o mesmo que os mestres, têm uma missão que cumprir na escola, e nom como meros comparsas.
- Entendemos, ademais, que o processo de gestom democrática deve desembocar num sistema de autogestom, coordenado com o resto das linhas, política educativa local e do Estado, mas que permita à Escola tomar decisões em múltiplos aspectos que hoje dependem do aparelho burocrático.

Missom dos pais  
e mais no edu-  
cativo

- a) Política educativa
- b) Aspectos económicos
- c) Aspectos pedagógicos

- a) Os pais devem participar em todos aqueles estamentos onde se geste a política educativa: nos órgãos da escola, no Concelho, Governo Autónomo, Governo Central.

Assim mesmo a participação do mestre deveria ser maior do que acostuma ser na actualidade.

A luta e as acções de pais e mestres irão por diante das leis, porque nom estamos por uma mera reforma da escola, senom por uma renovação profunda da mesma.

- b) Na medida em que a escola é um ente público, que se sustenta com bens de todos os contribuintes os pais controlarão juntamente com os professores os meios económicos que afluem ao colégio, sendo informados previamente dos projectos de gastos que o claustro proponha.
- c) A participação na linha pedagógica e ideológica do centro no seu projecto educativo, é fundamental. Dentro de cada centro arbitrarão-se as fórmulas, participação em comissões, assembleias de debate, etc. para que os pais participem activamente neste aspecto.

A participação dos pais na tarefa educativa justifica-se plenamente partindo do estudo do meio, já que conhecem melhor os seus aspectos.

Propomos este modelo, um tanto utópico, e conhecemos a realidade da LODE de iminente aprovação. Haverá que a estudar a fundo para explorar as suas possibilidades de participação, mas sem esquecer que na nossa actividade temos que ir sempre mais alá da lei, ultrapassar o seu marco, sem o qual nom se criariam modelos novos de convivência ou de gestom.

Propõem-se vários modelos experimentados de participação na gestom. Em geral, coincidem em parte dos níveis, para depositar o máximo de responsabilidade na Assembleia Geral do Centro.

## Reivindicações

Consideramos necessário:

- A presença dos pais nos actos como este de Clausura do Congresso.
- A criação de Escolas de Pais.
- Que a representatividade no Conselho Escolar do Estado se realice tendo em conta o número de alunos e nom o de associações.
- Que a composição no Conselho Escolar do Centro seja paritária entre professores, pais e alunos.
- A presença dos Pais nas Instituições Municipais (Conselho de Educação).
- A distribuição por partes do Conselho do Plano de Ubicacão de Centros. Garantir ao máximo a escolarização da povoação. Em geral, o Município deveria assumir mais responsabilidades sobre os aspectos educativos.
- Que os resultados deste Congresso se enviem às Federações de APAS.

## CONCLUSOES

### PROJECTO DE ESCOLA

Queremos uma escola democrática e liberadora, que faça dos meninhos e meninas, homes e mulheres cultos, tolerantes, livres, críticos, respeitosos, responsáveis, solidários e nom individualistas, nom competitivos, capazes de serem pessoas de desfrutar do saber e de serem felizes.

Para facilitar a realização de todo isto, o trabalho e os meios deverão ser cooperativos.

A escola deve potenciar os valores criativos da pessoa.

Queremos uma escola na que os princípios tradicionais como autoridade, respeito, obediência, disciplina, mudem radicalmente em consonância com os objectivos expostos ao princípio.

Queremos uma escola enraizada no meio: que parta do meio para educar. A escola nom intentará bastar-se por si só senom que contará com a influência do entorno e com os meios humanos, físicos e culturais que este proporciona.

Deveriam-se criar "comissões de convivência" que substituam o conceito tradicional de disciplina nas nosas escolas.

O ensino deve ser totalmente gratuito.

Dentro das relações pais-escola, entendemos que estas devem estar cimentadas na cooperação desinteressada pais e professores, mas, sobretudo, na transparência da gestom com-partida e na confiança de que estas relações tragerão necessariamente melhoras no Centro e, en geral, na qualidade de ensino.

### Dificuldades

A LODE, globalmente, nom contempla o modelo de Escola que se defende aqui, porque:

- O artigo 5.º da LODE, aptdo. 4, nom regulamenta com claridade o uso das dependências escolares por parte dos pais, dixando-o à livre opiniom do director.
- O artigo 31, que no seu apartado b, favorece a escola privada quando trata a composição do Conselho Escolar do Estado, porque fala de associações, sendo estas obrigatórias na privada, de facto já que nom de direito. Haveria que falar de número de alunos e nom de associações.
- A composição do Conselho Escolar, já que ainda que em princípio a representação é de 1/3 de pais e 1/3 de professores à hora da votação podem fazê-lo o director, jefe de estudos e pessoal nom docentes, com o que se aumenta o número destes sobre-o dos pais.
- Valoramos negativamente o papel da Administração e os seus Inspectores como obstáculos à participação plena dos pais. Iguamente a atitude negativa dos directores, um sector do professorado e de certo sector dos pais.



## TIPOS DE ESCOLA E EDUCAÇÃO COMPENSATORIA

### EDUCAÇÃO COMPENSATORIA

#### PLANTEJAMENTO GERAL E DOCUMENTAÇÃO

Todo cidadão espanhol, pelo feito de o ser, tem reconhecidos uma série de direitos formais:

#### Segundo a CONSTITUIÇÃO ESPANHOLA: Capítulo Segundo, artigo 14

“Os espanhóis são iguais ante a lei, sem que possa prevalecer discriminação alguma por razão de nascimento, raça, sexo, religião, opinião ou qualquer outra condição ou circunstância pessoal ou social”.

#### Artigo 27

1. “Todos têm direito à educação. Reconhece-se a liberdade de ensino”.
2. “A educação terá por objecto o pleno desenvolvimento da personalidade humana no respeito aos princípios democráticos de convivência e aos direitos e liberdades fundamentais”.
4. “O ensino básico é obrigatório e gratuito”.
5. “Os poderes públicos garantem o direito de todos à educação, mediante uma programação geral do ensino, com participação efectiva de todos os sectores afectados e a criação de centros docentes”.

#### Real Decreto 1174/1983, Abril

“A desigualdade ante o sistema educativo em que se encontram determinadas pessoas, por razão da sua capacidade económica, nível social ou lugar de residência, exige que a política educativa tenha uma projecção compensatória e integradora. Ainda que tal projecção deve constituir uma referência de dita política, dificilmente se evitará a referida desigualdade se não se presta uma atenção preferente aos grupos de indivíduos cujas condições de inferioridade são especialmente acusadas respeito às possibilidades que o sistema geral oferece”.

A realidade demonstra-nos que há uns vícios de marginação na sociedade que se projectam no sistema educativo.

Não se pode chegar a soluções educativas sem uma análise prévia das causas que impedem que os cidadãos exerçam com plenitude os seus direitos formais.

Para isto é necessário partir de uma análise do complexo mundo da marginação dentro do contexto da sociedade.

Esta análise fica reflexada nas seguintes exposições<sup>1</sup>:

“MARGINACION SOCIAL Y EDUCACION” E. de V. da Região Murciana.

<sup>1</sup> As exposições e comunicações que se apresentaram ao Congresso serão editadas pela Deputação de Barcelona.

“ESCUELA Y MARGINACION” E. de V. da Regiom Murciana.

“Aspectos SOBRE SOCIOLOGIA DE LA EDUCACION EN CANARIAS” E. de V. de Canárias.

“LOS BARRIOS PERIFERICOS ZONA DE ALERTA ESCOLAR” ADARRA.

“ESCOLARIZACION DE LOS NIÑOS GITANOS” ADARRA.

Todas elas oferecem-nos uma série de indicadores quantitativos e qualitativos de grande interesse para uma análise prévia do problema.

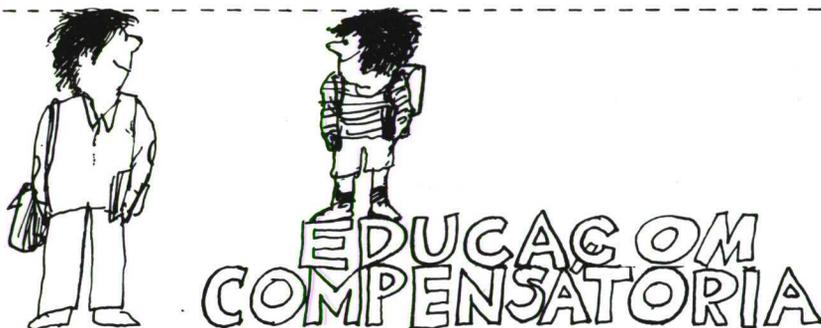
## A EDUCAÇÃO COMPENSATORIA

Como marco de referência, teórico, sinalamos as seguintes exposições:

“EDUCACION COMPENSATORIA” Concelho Educativo de Castela e Leom.

“EDUCACION COMPENSATORIA” Escola de Verão de Canárias.

Creemos de interesse o sinalar uns objectivos e una linha de açom educativa.



### Objectivos

Como objectivo global caberia apontar: formar pessoas com capacidade de análise crítica, responsáveis, com espírito solidário, que podam viver uma infância e juventude alegre e feliz, e que com a sua resposta transformadora da realidade, em qualquer momento, vaiam criando-se o seu próprio futuro em solidariedade com as demais pessoas.

A respeito disto consideramos de interesse a relação de objectivos recolhidos na exposição:

“EDUCAR EN EL TIEMPO LIBRE” Escola de Verão da Regiom Murciana.

### Linhas de açom educativa.

Creemos que este tipo de educação implica uma metodologia próprio e umas transformações estruturais. A respeito disto citamos as exposições:

“EDUCACION COMPENSATORIA” (No seu apartado: “Características específicas de una acción educadora compensatoria”).

“EDUCAR EN EL TIEMPO LIBRE” (No seu apartado: “Línea pedagógica”).

## **Ações concretas**

Sinalaram-se acções aos seguintes níveis:

- Nível geral.
- Nível de Administração.
- Nível de Escola.
- Nível de equipas.
- Nível de sectores marginados.

Estas propostas de acções concretas desentolam-se a continuação e ficam recolhidas como conclusões do Grupo de trabalho de Educação compensatória.

## **PROPOSTAS DE ACÇÃO**

### **A nível geral**

- A Educação Compensatória nom deve institucionalizar-se, como tal, dentro do actual sistema educativo, já que a solução ao problema que fai necessátio na actualidade este tipo de educação, deve passar por uma reforma do próprio sistema educativo e das estruturas sócio-económicas que geram este tipo de situações.
  - O Estado deve considerar e respeitar as realidades e diferenças étnicas e sócio-culturais, dentro da escolarização obrigatória ao mesmo tempo que deve regularizar e normalizar as situações de nom escolarização ou escolarização anómala, que se dam na actualidade dentro de EGB e Pré-escolar.
  - Deve-se entender a Educação Compensatória como uma acção global, recolhendo os aspectos sócio-económicos, tendo em conta que a descompensação nom é só educativa.
  - Exigimos a implicação de todas as instituições administrativas (M.E.C., Governos Autónomos, Concelhos, etc.), através de apotações económicas, assessoramento, etc., na solução prioritária das necessidades dos sectores marginados da sua comunidade. Sendo necessária uma acção coordenadora e globalizada no trabalho de Educação Compensatória com outros programas municipais, sócio-culturais, sanitários, de acção social... com o objecto de criar uma rede de infra-estrutura que facilite o trabalho com os alunos aos que vai dirigida e as suas possíveis saídas, com o objecto de nom multiplicar acções paralelas, senom possibilitar uma acção global desde distintas áreas coordenadas numa determinada zona.
  - Defender os projectos educativos que proponham metodologias alternativas, sendo imprescindível que os Movimentos de Renovação Pedagógica, existentes na zona, onde vam aplicar-se projectos de Educação Compensatória, sejam partícipes, junto a outros sectores implicados na elaboração de ditos projectos e nas decisões sobre a sua execução.
  - E necessário que todo programa de Educação Compensatória parta de um projecto previamente elaborado desde e para uma zona, bairro, povo ou âmbito geográfico específico e seja desenrolado por quem estejam implicados nele.
- Ter acesso a todos os dados necessários e indicadores fiáveis, para poder elaborar projectos de Educação Compensatória.

### **A nível de Administração**

- Aumento dos orçamentos para Educação Compensatória, adaptando-se às necessidades de cada Comunidade Autónoma.

Dados os problemas que gerou o actual convénio M.E.C., I.N.E.M., propomos que no futuro se faça a selecção do pessoal garantindo dous aspectos como mínimo:

- a) Respeito às propostas de equipas profissionais, ali onde sejam apresentadas dentro do projecto.
  - b) Garantia da continuidade das equipas que, depois da valoração pela comissão de seguimento, demonstrem a sua eficácia prática.
- Prover os postos nos programas de Educação Compensatória, nom por méritos ou concursos de traslados, senom prévio estudo de projectos concretos apresentados por equipas desde e para zonas determinadas.
  - Agilizar a burocracia de maneira que possibilite a posta em marcha, sem travas, dos programas de Educação Compensatória.
  - Que a Direcção Geral de Promoção Educativa garanta o intercâmbio de material (programações, modelos de avaliação, experiência...) entre as diferentes Comunidades Autónomas, pedindo também à Administração um encontro, de vários dias de duração, a nível estatal de representantes-membros de equipas de Educação Compensatória, antes de finalizar o Curso 1983-84.

#### **A nível de Escola**

- Superar a concepção de actividades extra-escolares e paraescolares. Este tipo de actividades é plenamente educativo e deve formar parte da actividade escolar, fomentando-se o seu desenrolo com a colaboração de pais, monitores especializados, grupos específicos de animação sócio-cultural, educação no tempo livre, etc.
- Favorecer e apoiar economicamente às Escolas Infantis nas zonas de acção educativa preferente, como meio indispensável de compensar as diferenças culturais do meio.
- Realizar uma acção preventiva na Escola dotando de professores de apoio todos os Ciclos, com o fim de prevenir a marginação e inadaptação escolar e mudando o actual sistema de adscrição de cursos aos professores de Pré-escolar e Ciclo Inicial, tendo em conta que o direito a uma educação de qualidade, dos mais desfavorecidos, está por acima de alguns dos "tradicionalis direitos" dos funcionários, como o da antiguedade no centro, o número de Registro Pessoal..., para a eleição de Ciclo e Curso.
- Com o fim de limitar a problemática que gera a necessidade da Educação Compensatória, propomos: a) nom massificação nas aulas, alternativas ao sistema de avaliação actual e criação de grupos flexíveis de alunos.
- A dotação por aula de Educação Compensatória deve ser superior à do resto de Centros de EGB.

Os aspectos que aqui se mencionan som só medidas específicas para uma melhor Educação Compensatória. Ainda que vam numa direcção de Renovação pedagógica nom supõem por si mesmas, a renovação da Escola. ESTA SEGUE PENDENTE.

#### **A nível de equipas**

- Criação de equipas homogéneas, em base a projectos educativos prévios.
- Tabelas claras e distintas às vigentes. Deve primar a experiência, o trabalho prévio nessa realidade e nom a posse de títulos ou o facto de estar em desemprego.
- As equipas nom devem ser seleccionadas pela Inspeção, senom por uma comissão plural que, à sua vez, efectuará o seguimento do desenrolo do projecto.
- Naquelas zonas em que nom surjam projectos neste campo, a Administração deve procurar a possibilidade dos mesmos.

- Garantindo a autonomia do trabalho das equipas no desenrolo dos projectos.
- Garantindo a continuidade, no tempo de desenrolo do projecto, das equipas de trabalho, incluso de aqueles membros contratados polo I.N.E.M.
- Reconhecendo a capacidade profissional de quem afrontam o trabalho de desenrolo de um projecto concreto, as características específicas da Educação Compensatória demandam uma atençom especial à formaçom permanente, de jeito que:
  - Se realice em funçom das necessidades reais da zona na que trabalha a equipa.
  - Se inscreva no próprio processo de trabalho.

### A nível de sectores marginados

A marginaçom de étnias e grupos sociais é um feito inegável. Ante esta realidade, e em face à povoaçom escolar de EGB propomos como alternativa:

- Emarcar os centros de Pré-escolar e EGB em CENTROS COMUNITARIOS no mesmo bairro, onde se ofereçam:
  - a) Serviços de Informaçom e Assessoramento sobre recursos existentes para atender diversas situaçoes ou com fins culturais nas áreas de: Seviços Sociais, Educaçom, Cultura Popular, Sanidade, Serviços para a Juventude, Vivenda, Consumo,... impulsados por Escolas de Pais, Associaçoes de Vizinhos, Universidades Populares, etc., nas que colaborarãm equipas multiprofissionais permanentes.
  - b) Promoçom e organizaçom de seminários e cooperativas tendentes a erradicar a mendicidade e paliar a problemática de desemprego, dentro dos princípios de dignidade e justiça.
  - c) Promoçom e organizaçom de seminários de todo tipo que orientem ao aluno inadaptado para o Centro Cultural (Escola ou outro) e que podiam servir também para prevenir o subemprego.
  - d) Promoçom de Comedores Escolares ou Sociais.
  - e) Promoçom de serviços a domicílio para ajudar a famílias desunidas e/ou economicamente débeis.
  - f) Organizar e manter Escolas de Verão para adolescentes e jovens.
  - g) A promoçom e organizaçom de Equipas de Animaçom Sócio-Cultural, que incidam na Escola e no bairro.
  - h) Centros educativos (escolas e outros), de desenho moderno e dotados adequadamente de instalaçoes e meios.
  - i) Dotar os centros com quadros estáveis de mestres voluntários com um compromisso de trabalho, de acordo a um plano experimental com resultados comprováveis e pedagogicamente avançados e no que estejam involucrados tanto a comunidade educativa como autoridades e instituições educativas e com um compromisso de trabalho.
- Os indicadores de conduta que se recolhem em bairros marginais ainda que seriam facilmente extrapoláveis ao resto da Escola, como sistema, agravam-se nos bairros periféricos e portanto hai que atender isto dentro da Educação Compensatória como ZONAS DE ALERTA ESCOLAR.
- O povo cigano tem uma cultura própria e diferenciada que deve ser tida em conta, respeitada e aceita nos projectos educativos dirigidos a meninhos ou bairros ciganos. Estes projectos ham-de pretender educar para a convivência e nom para a assimilaçom dos ciganos à cultura paia.
- As Escolas de Concentraçom, Escolas ponte e Aulas de adaptaçom de ciganos e meninhos inadaptados, nom têm sentido se nom estão emarcadas dentro de un pro-

jecto global que tenda à sua desapareição para garantir que os meninos que se iniciam nas mesmas sejam bem acolhidos e escolarizados em igualdade de condições.

- Como açom mui concreta propomos a introduçom nos Programas Educativos de unidades didácticas que fagam referência à história e actualidade do povo cigano (costumes, mentalidade, trabalho, valores,...) com um duplo objectivo:
  - a) Afiançar a própria cultura do povo cigano.
  - b) Favorecer o conhecimento, aos demais, do povo e a cultura ciganos, como uma mais da colectividade.

## **ESCOLA RURAL**

### **PROBLEMATICA ACTUAL**

#### **Aspectos sócio-económicos**

Com diferentes variantes em cada comunidade autónoma, constatou-se mais uma vez:

- O abandono em que se encontram sumidas as zonas rurais com uma reforma agrária total, pendente em regiões como Estremadura, Andaluzia, etc., e a falta de Planificação adequada a cada comunidade autónoma e às suas comarcas com novos modelos de desenvolvimento rural.
- O envelhecimento da povoaçom produzida pela forte emigraçom, freada conjunturalmente devido à crise económica e ao desemprego.
- Falta de equipamento e de Serviços Públicos Fundamentais como: Sanidade, Comunicações, etc.
- Permanência de uma mentalidade conservadora que dificulta a renovaçom pedagógica.
- Perda de identidade cultural pela imposiçom, através de diversos meios, de modelos urbanos e consumistas que destruírom em parte as formas de vida próprias, sumindo à povoaçom rural numa miséria cultural discriminatória.

#### **Aspectos pedagógicos**

##### **a) Professorado**

Existem uma série de problemas tais como:

- Uma formaçom estandarizada e deficiente com uma falta total de preparaçom em técnicas de Investigaçom do meio.
- Uma mobilidade e provisionalidade constantes que provocam uma desconexom com o meio e uma mudança contínua de métodos educativos gerando no menino uma desorientaçom e inadaptaçom permanentes.
- Existência de um concurso rígido de traslados que impossibilitam, entre outras cousas, a criaçom de grupos de trabalho estáveis que voluntária e colectivamente manifestem o seu desejo de atender uma bisbarra ou zona de forma conjunta.
- Muitas escolas som atendidas por mestres que nom conhecem e nom se encontram identificados nem com o meio, nem com a cultura nem com a língua da comunidade na que vam exercer.
- Ilhamento, dificuldade de contacto com outros ensinantes e de aperfeiçoamento continuado gerando um empobrecimento cultural do professorado rural.
- Acumulaçom de cargos e funções burocráticas.

– Impossibilidade do mestre para atender adequadamente o excessivo número de alunos.

b) Conteúdos.

Existe uma desadaptação total de conteúdos e uma imposição de modelos urbanos, absolutamente alienadores para a escola rural.

c) Equipamento educativo.

Em geral contamos com edifícios deficientes e antigos ou novos construídos com modelos arquitectónicos idênticos em todo o Estado, num lamentável estado de conservação e manutenção; faltos em grande número de casos de pátios, serviços, laboratórios, etc.

Hai uma evidente carência de dotações para as escolas e no caso de que estas existam, som inadequadas e sem funcionalidade para a E.R., como consequência de uma ausência de planificação das necessidades reais de equipamento neste tipo de centros.

Considerando a miséria cultural do meio rural e a função que a escola teria que desenrolar som necessárias dotações e equipamentos mais amplos que suplam as deficiências do meio.

### **Aspectos legais e relações com a Administração**

A escola rural nom tem identidade jurídica própria nem legislação específica desde a posta em vigor da Lei de Educação, que nem o Estatuto de Centros nem a LODE corrigiram, posto que nem sequer reconhecem o feito diferencial da Escola Rural.

Creemos que cada comunidade local tem direito à sua própria escola com entidade legal, dimensões e características que requiera esta comunidade.

### **Relações com a Administração Central:**

Observa-se nestas relações:

Falta de apoio e rejeitamento em ocasiões de projectos de reforma pedagógica.

Rigidez administrativa à hora de fazer as adaptações necessárias para levar a cabo novos projectos e experiências.

As propostas de Renovação Pedagógica por parte da Administração som unidireccionais, sem participação dos mestres nas reformas que se plantejam, constatando-se casos de apropriação indevida de projectos e trabalhos realizados por grupos de professores.

### **Relações com a Administração Autônómica**

No caso de existir C.A. com competências educativas apreciam-se certas melhoras parciais e uma tendência a favorecer a permanência das escolas nos povos; mas igualmente com ausência total de uma política educativa rural específica.

### **Relações com a Administração Local**

A legislação vigente é obsoleta, com um baixíssimo orçamento dedicado à educação e sem competências actualizadas.

Na realidade constata-se que as actuações do Concelho dependem mais da sua vontade política concreta que de uma ordenação jurídica que lhes obrigue.

## **ALTERNATIVAS**

### **Aspectos sócio-económicos**

Somos conscientes que de nada nos serviria um sistema educativo ideal se nom se correspondera e coordenara com os aspectos económico, social, político, etc., que define o desenvolvimento global de um país.

A educação nom é mais que um elemento, necessário e imprescindível, dos muitos que determinam a transformação social e desenvolvimento sócio-económico de um povo. Consideramos ineludível que a política educativa rural e a sua conseqüente planificação fiquem integradas num projecto de país nas suas diversas dimensões.

É necessário um novo modelo de desenvolvimento no que se considere seriamente o papel do campo, se respeite uma ordenação do espaço rural ajustado ao meio (que nalgumas comunidades passa pola reforma agrária), que conserve e potencie o equilíbrio ecológico, sob o controlo e gestom da povoação rural com estruturas descentralizadas que permitam diversas modalidades de progresso rural em função das situações próprias de cada bisbarra.

### **Aspectos pedagógicos**

#### **a) Profesorado**

É necessária uma formação activa específica do professorado, formação que deverá fazer-se no meio e sem contrapartidas de cargos ou outros incentivos. Deverão ser atendidos o educador ou equipa que manifestem o seu interesse por ir ou permanecer numa zona rural, apresentando o seu programa pedagógico em lugar de conceder os postos por concurso de traslados, deverá-se dar a possibilidade de estabilidade aos mestres interinos ou provisionais interessados em levar a cabo experiências educativas conjuntas.

É necessário o conhecimento da língua própria da comunidade onde se exerça estabelecendo uma reciclagem do professorado com o fim de atingir o conhecimento e integração no meio.

Na relação aluno-professor nom pode ser aplicada a ratio 1-40 vigente actualmente, senom que deverão aplicar-se novos módulos tendo em conta o número de níveis existentes em cada centro.

#### **b) Conteúdos**

Fai-se necessária a ruptura com os actuais programas renovados e confecção de outros alternativos a partir das zonas ou bisbarras polas equipas de trabalho.

A transmissão de conteúdos nom deve ser o centro da tarefa escolar, senom o desenvolvimento de umas capacidades que permitam ao aluno o conhecimento e análise da realidade para que sejam indivíduos criativos, críticos e capazes de conhecê-la e incidir na sua transformação.

#### **c) Equipamento educativo**

Urgem uns planos de remodelação de escolas rurais, tendo em conta a arquitectura da zona em que está enclavada.

A carência de meios na E.R. intenta paliar-se agora com a criação de centros de recursos. Com respeito a estes consideramos que deve haver um por cada zona natural e será gestionado por cada comunidade educativa: mestres, pais, etc., sem que isto supla a necessidade de dotar às escolas de um material mínimo que agora nom possui.

#### **d) Organizaçom**

As concentrações escolares supõem um desarraigo do meio, um despreço das formas de vida rural e vam em contra do direito que tem todo menino de receber uma educaçom inserta no meio em que se desenvolve e vive.

Manifestamos por isso um NOM rotundo às concentrações e escolas lares.

#### **MEDIDAS URGENTES A ADOPTAR POLA ADMINISTRAÇOM**

1. No marco de uma modificaçom progressiva da LODE deve-se incluir, entre outras uma referência explícita à regulaçom das E.R. necessitando-se urgentemente que se dote a estas de entidade jurídica própria.
2. Transferência de competência em matéria de educaçom às C.A. que ainda nom as têm.
3. Plano integral de desconcentraçom acompanhado dos recursos orçamentais precisos para assegurar um ensino de qualidade.
4. O serviço de Inspeçom deve mudar ou bem desaparecer. Tal e como actualmente está concebida a sua missom resulta esta supérflua e entorpecedora da renovaçom da escola.
5. Dado que a tendência actual do meio rural se encaminha a um lavor conjunto das escolas da mesma zona, devem-se arbitrar por parte da Administraçom os mecanismos legais precisos para flexibilizar os procedimentos de acesso actuais, de jeito que permitam a continuidade dos mestres nos seus postos de trabalho e a posta em funcionamento de grupos estáveis que voluntária e colectivamente, prévia a apresentaçom de um plano manifestem o seu desejo de atender uma zona ou comarca de forma conjunta.
6. Devem-se cobrir suficientemente com professores de apoio as necessidades de uma zona ou comarca, arbitrando as medidas oportuna para que as substituições se realizem de forma automática e nom fiquem os meninos sem escola.
7. E imprescindível a atençom e reparaçom dos edifícios escolares.
8. Deve aumentar a quantia das dotações económicas para gastos de funcionamento.
9. A planificaçom educativa para o meio rural há-de ter em conta a constituiçom de redes educativas completas, que contemplem os níveis educativos: pré-escolar, EGB, Ensinos Médios, etc.
10. E imprescindível que o mestre ou os mestres que estejam numa determinada zona ou comunidade conheçam o meio em que se desenvolve e está situada a escola, e especialmente o idioma próprio da comunidade.
11. As dificuldades e diferenças que entranham as E.R. e o seu meio exigem que o professorado tenha uma preparaçom específica tanto nos aspectos pedagógico-didáticos como nos sociológico-culturais, etc., ao tempo que se requer, como mínimo, que as práticas escolares se realizem também nas E.R.

#### **EDUCAÇOM ESPECIAL E INTEGRAÇOM ESCOLAR**

Seguindo o esquema apresentado a estudo sobre educaçom especial, o grupo coincide na idea de que a educaçom nom é um tema a dividir e portanto o apartado de educaçom especial nom pode contemplar-se fora do contexto geral do fenómeno educativo.

O primeiro objectivo da educaçom é formar pessoas que saibam conviver e aceitar as diferenças individuais.

Entendemos que todos os meninos devem estar juntos em razom da sua idade e vizinidade no seu lugar natural, até hoje a escola do seu bairro. Esta posiçom leva-nos directamente a replantejar-nos o sentido dos grupos homogéneos em razom das capacidades intelectuais, físicas,... e também a uma posta em questão da educação especial tal como se vê desenrolando até o momento.

O projecto de integraçom dos meninos com deficiências é contrário ao que se deu em chamar educação especial.

A tarefa de integraçom nom é só competência da escola senom de toda a sociedade e como tal há-de plantejar-se.

## MUDANÇAS NECESSARIAS NA INSTITUIÇOM ESCOLAR

A integraçom no âmbito escolar há-de levar consigo uma renovaçom em profundidade de toda a estrutura e relações escolares. As aulas de educação especial estão cumprindo actualmente uma funçom que teriam que assumir as aulas ordinárias.

A escola está gerando fracasso e o primeiro passo a dar no caminho da integraçom é o de assumir este fracasso e aos meninos que o sofrem.

E imprescindível contar com:

- Professores de ajuda com a formaçom adequada.
- Estabilidade no quadro do professorado que possibilite o levar a cabo projectos educativos integradores.
- Um projecto educativo baseado na heterogeneidade dos alunos da aula, que contemple:
  - Um ensino individualizado, uma metodologia activa, partindo das propostas do grupo classe e assumido por todos.

Este projecto educativo deve contemplar a originalidade do menino, o feito de ser diferente, que se concreta numa escola aberta às diferentes mensagens que os meninos aportam tanto verbais como gestuais, plásticas, corporais...

### Aulas de Educação Especial

Existem actualmente um grande número de aulas com a modalidade de templo completo. Estas aulas polo seu carácter marginador, social e pedagógico têm que ser suprimidas de imediato.

Outra modalidade de escolarizaçom que encontramos é a de tempo parcial, que consideramos como soluçom intermédia, nom integradora.

Sobre este tema da aula de Educação Especial plantejam-se duas saídas.

- A. Uma, votada majoritariamente, opta para que vaia desaparecendo progressivamente a aula especial, tal e como se concebe actualmente.
- B. A outra opção considera que a aula tem que desaparecer já agora, pelas mesmas razões que se expuseram para a aula fechada, e para nom deixar a açom integradora a voluntarismos.

Onde a aula de E.E. nom esteja criada proporcionará-se o professor de apoio, sem criar a aula.

O professor de apoio passa a compartilhar a actividade do professor ordinário participando nas programações, contacto com os pais, seguimento...

## Centros específicos de Educação Especial

A ideia de centro específico de educação especial é totalmente contraditória com o exposto anteriormente.

A situação dos meninos que assistem a estes centros é ainda mais grave que a dos meninos de educação especial em centros ordinários, já que a sua marginalização e desajuste é maior.

Entendemos estes centros unicamente para a atenção de indivíduos que requerem uma ajuda assistencial apontando a necessidade de que sejam anexos a centros ordinários e reúnam umas condições arquitectónicas que permitam o seu desenvolvimento de uma forma agradável.

Por todo o que se leva dito, exigimos a paralização dos programas de construções de centros de educação especial e que os fundos destinados a este fim revertam em recursos necessários para a integração.

Propomos a opção de reverter os centros existentes em centros úteis para a comunidade educativa: centros de recursos, de diagnóstico, seminários, FP, etc.

Exigimos da Administração a mesma política educativa de integração nos centros privados para evitar a utilização dos deficientes como meio lucrativo.

Do mesmo jeito reivindicamos o cumprimento do Plano de Prevenção de Subnormalidade.

## Os Serviços de apoio à Escola

Com respeito aos serviços de apoio à escola: Equipas multiprofissionais do INEE, (em Catalunha, Equipas de Assessoramento Psicopedagógico) Serviços Psicopedagógicos Municipais, Serviços de Orientação Escolar e Vocacional, etc., o primeiro que se faz evidente respeito do seu funcionamento é a necessidade de planificação tanto na dotação de zonas como na unificação de encargos.

Não se pode continuar com este panorama de desconcerto, já que em ocasiões chega a dar-se o caso de duas equipas trabalhando na mesma zona e com critérios diferentes. Cremos, portanto, que deve existir uma rede única destes serviços de apoio. Seria necessário igualmente um enfoque interministerial —saúde, trabalho, educação— que facilite a intervenção global em cada caso, impedindo uma multiplicação da atenção que em muitos casos chega a se fazer inoperante.

A coordenação, ou no seu caso a integração das distintas equipas, seja qual seja a sua dependência administrativa, deverá fazer-se sem ultrapassar um âmbito municipal ou comarcal. A lei de bases de regime local há-de dar ao município competências neste sentido.

Os Movimentos de Renovação Pedagógica consideramos que o trabalho dos serviços de apoio à escola ham-de ter um carácter prioritariamente preventivo e comunitário, sendo os seus objectivos incidir:

- a) no meio escolar;
- b) no meio familiar;
- c) no meio social.

Por todo isto consideramos:

- Estas equipas ham-de ser interdisciplinares (psicólogos, pedagogos, assistentes sociais e mestres), o que fará possível que a escola dê resposta às necessidades educativas de todos os alunos, sejam quais sejam as suas características individuais.
- O poder que na actualidade tem a Inspeção Técnica de EGB sobre estas equipas, é excessivo.

- As equipas de apoio à escola ham-de colaborar e coordenar-se com todos os sectores, grupos e instituições que de forma directa ou indirecta se relacionam com a educação e concretamente com a povoação infantil (centros de saúde, serviços sociais, grupos culturais, centros assistenciais, etc.).
- Entendemos que estas equipas ham-de ser um elemento mais de dinamização na renovação pedagógica e desde este pondo de vista deverão coordenar-se com os movimentos de renovação pedagógica existentes na sua demarcação territorial.

## LEGISLAÇÃO

Os Movimentos de Renovação Pedagógica exigimos que a Lei de Integração Social de Minusválido se cumpra dentro dos prazos previstos.

Analisando brevemente as duas ordens ministeriais regulando a educação especial e pré-escolar e EGB (14 de Junho de 1983) e em Formação Profissional (18 de Outubro de 1983) desenrolando o Real Decreto 2639/1982 de 15 de Outubro, encontramos nela textos negativos e positivos a ter em conta.

### Aspectos negativos

A ambigüidade à que se presta a sua interpretação segundo a mentalidade mais ou menos integradora de quem a leia, fará que se escolha um modelo ou outro de integração.

- O professor de apoio nom se planteja como uma ajuda à instituição escolar, nem se contempla a possibilidade do seu trabalho dentro da aula ordinária.
- Parece entender-se que se criarã grupos de apoio de professores. Isto semelha-nos grave, dado que pode ser uma equipa mais a acrescentar às já existentes.
- Tampouco se contemplarm soluções para a escola rural.
- O papel que se dá à Inspeção no Real Decreto de 16 de Outubro de 1982 semelha-nos excessivo. Cremos que deve ter a sua palavra, mas nom a derradeira palavra em todos os aspectos de atenção aos meninos com dificuldades.

### Aspectos positivos

Pro primeira vez define-se que a relação máxima professor aluno seja 1/25 quando haja integração completa e/ou combinada e que o número de alunos diminuídos integrados nom seja superior a três. Dispõe-se a integração completa em pré-escolar.

Contempla-se a figura do professor de apoio.

Oferece-se a possibilidade de continuar a escolarização em formação profissional até os 21 anos.

## EDUCAÇÃO DE ADULTOS

### INTRODUÇÃO

O grupo de trabalho de educação de adultos, na elaboração de conclusões centrou-se, prévia análise das experiências particulares dos membros e a situação geral da educação de adultos, numa proposta mínima mas fundamental que sirva de referência a uma futura lei de bases de educação de adultos. Justificamos a nossa postura atendo-nos a uma concepção da educação de adultos aberta à participação e ao respeito das necessidades e a identidade das pessoas e grupos.

As alternativas específicas de como poderia ser, som mais diversas; e qualquer intento de delimitar um tipo de centro, uma metodologia e um mestre coartam as possibilidades dos grupos.

A nossa proposta é, portanto, o espírito que deve guiar qualquer planeamento e planeamento da educação de adultos.

## CONCLUSOES

### A) Constatamos:

Que a educação de adultos em Espanha, ainda que nas suas formulações se tenha acolhido à linguagem dos organismos internacionais, na sua prática não criou os meios necessários para a sua consecução, porque:

- Não desenrolou as leis que permitam um marco jurídico claro e flexível.
- Não partiu da situação real dos interessados.
- Não teve nem unidade nem conteúdo.
- Não preparou aos profissionais implicados.

Esta situação não só não tem sido um avanço, senão que favoreceu um retrocesso.

### B) Estimamos:

Que a educação de adultos emarcada no âmbito da educação permanente e do desenvolvimento comunitário, com carácter integrador e libertador, tem uma importância decisiva na formação pessoal e no avanço cultural, sócio-económico e democrático dos povos.

A bagagem de experiências, positivas e negativas, nos últimos trinta anos, leva-nos a propor a urgente promulgação de uma lei de bases que estabeleça desde agora o margo geral onde se desenrole.

Esta lei de bases deve concordar com as grandes linhas dos organismos internacionais (Unesco, Conselho de Europa, etc.) e com um novo projecto global de integração na sociedade que deve ser elaborado tendo em conta as experiências dos M.R.P. e as distintas situações pessoais e grupais do adulto, uma educação interdisciplinária, globalizada, aberta, formal e não formal, participativa e flexível.

### Haveria que ter em conta

- As distintas situações nas que o adulto deve responder como: pai, consumidor, utilizador de mass-média, trabalhador e cidadão.
- A povoação mais necessitada: jovens, mulheres, anciãos, zonas rurais e suburbanas, ciganos, etc.
- **Os recursos pessoais.**

O educador de adultos, com um novo perfil, deve detectar as necessidades formativas da comunidade e promover que tanto os serviços públicos como os movimentos associativos tendam a atingir os fins da educação permanente. Portanto, a educação de adultos não é só tarefa dos profissionais da educação senão que podem ser também educadores outros membros da comunidade pela sua situação ou experiência.

- **Os recursos materiais.**

A financiamento deve ser pública. É necessário uma infra-estrutura que permita articular os recursos provenientes das instituições especificamente educativas com outras da comunidade (sanitárias, culturais, laborais...).

## **MARCO INSTITUCIONAL**

E imprescindível que este marco contemple:

Legislação clara.

Planificação autónoma segundo um mapa de prioridades.

Unidades comarcais e locais que atendam pontualmente as suas necessidades.

- E necessária a criação de uma rede de centros e serviços com capacidade de gestão, assim como programas especiais, fomentando a coordenação entre eles e a publicação das experiências existentes.
- E necessário desde as instituições, pôr em marcha uma ampla campanha nos meios de comunicação para motivar à povoação face à sua educação permanente.

## **FORMAÇÃO**

E necessário:

- Criar uma especialização do professorado da educação de adultos.
- Inclusão da educação de adulto nos planos de formação de escolas normais e universidades.
- Levar a cabo uma reciclagem constante e posta ao dia do professorado.
- Promover a investigação neste campo.
- Criar seminários permanentes nos que participem todos os implicados na educação de adultos.

Contemplamos a figura do professor de adultos, em todo caso, como coordenador que é capaz de estruturar a educação de adultos no sentido antedito.

## **EDUCAÇÃO DE ADULTOS E M.R.P.**

Fazemos uma chamada a todos os M.R.P. para que tomem consciência e se sensibilizem ante a importância que deve ter a educação de adultos e potenciem a criação de grupos de trabalho no seu seio.

## **2. FORMAÇÃO DO PROFESSORADO**



## ACORDOS

- 1.º: QUE A FORMAÇÃO DO PROFESSORADO É UM PROCESSO QUE INCLUI A FORMAÇÃO PERMANENTE. DESDE ESTA PERSPECTIVA A FORMAÇÃO DO PROFESSORADO É UM FENÓMENO ÚNICO NO QUE A FORMAÇÃO INICIAL EXIGE UMA MAIOR SISTEMATIZAÇÃO E, PORTANTO, INSTITUCIONALIZAÇÃO, MENTRES QUE A FORMAÇÃO PERMANENTE TERÁ DIVERSAS OPÇÕES NA SUA REALIZAÇÃO (M.R.P./GRUPOS DE TRABALHO/CENTROS DE FORMAÇÃO DO PROFESSORADO),
- 2.º: QUE A SUPERAÇÃO E MELHORA DA QUALIDADE DO ENSINO PASSA POR UMA POLÍTICA DE ATENÇÃO PRIORITÁRIA, QUE HA-DE SER DESENVOLVIDA PELA ADMINISTRAÇÃO, DEIXANDO CONSTÂNCIA, AO TEMPO, QUE A DEFICIENTE FORMAÇÃO DO PROFESSORADO RESPONDE, PRIORITARIAMENTE, A UMA POLÍTICA EDUCATIVA CONCRETA.

## FORMAÇÃO INICIAL

A formação do docente tem que responder às funções que se espera exerça:

- Potenciar o desenvolvimento integral do aluno.
- Fazer-se cargo de uma classe com uma preparação adequada.
- Formar parte de uma equipa de trabalho.
- Participar crítica e construtivamente dentro do sistema educativo.

Para desenrolar estas funções a Formação Profissional do Professorado deve contemplar-se em dois campos.

- a) Preparação académica.
- b) Preparação profissional, que terá um peso fundamental dentro de todo o processo de formação.

A preparação académica será a nível universitário e, em nenhum caso, uma repetição de nível secundário. Na concreção deste ponto destacam-se duas possibilidades:

- 1.ª Que se dê uma preparação determinada, numa ou mais disciplinas, ao mais alto nível e em Faculdades, por crer que esta preparação desenvolve a capacidade de pensar, da maneira mais abstracta e racional possível, com o rigor metodológico e com a capacidade de crítica e diálogo necessários. Portanto, que esta especialização revista um carácter metodológico.
- 2.ª Que a preparação académica seja mais ampla e não esteja vinculada às Faculdades da Universidade, senão que se dê em Centros independentes, porque se teme que a excessiva especialização prive de uma visão e de um saber fazer globalizador.

Concretando: esta formação académica terá que desenvolver no futuro docente a capacidade de aprender a organizar a aprendizagem própria.

A Formação Profissional inclui:

- a) Uma formulação teórica.
- b) Uma realização prática.
- c) O desenvolvimento de umas capacidades e uma ética profissional todo o qual deve ser plantejado de uma forma inseparável.

Consideramos necessária:

- Uma teoria que oriente a posterior prática docente.
- Uma prática docente que tenha em conta a realidade sobre a que se aplica e que esteja sustentada e orientada pelo professor tutor e o professor do Centro de Formação correspondente.
- Seminários de reflexom sobre a problemática nacida da prática sem compreensom conceptual.

Hai umas capacidades pessoais que nos parecem necessárias para a nossa profissom:

- Ter certa capacidade de auto-acceptaçom, para nom projectar nos alunos as suas tensões internas e as suas frustrações.
- Ter uma certa capacidade de empatia para estabelecer uma comunicaçom com o aluno, a equipa de trabalho e os pais.
- Ter uma certa capacidade de autonomia. A coerência pessoal tem grande transcendência na relaçom professor-aluno.
- Assumir como qualquer outro profissional, a responsabilidade dos resultados da sua aççom e tem a obrigaçom de conseguir uma instruçom e uma educaçom mínima para todos os seus alunos e máxima para cada indivíduo.
- Corresponsabilizar-se do correcto funcionamento do centro escolar que pertence e ter claro o seu compromisso social através de sua participaçom no sistema educativo.

#### **EM CONCLUSOM PEDIMOS UNS PROFESSORES E MESTRES:**

- a) Intellectualmente preparados, com uma profunda reflexom no campo do conhecimento.
- b) Formados profissionalmente na prática escolar e na reflexom teórica sobre esta prática.
- c) Conscientes das suas capacidades e limitações e que podam e queiram controlar as suas actuações.
- d) Responsáveis dos resultados do exercício da sua funçom.

Estes plantejamentos dificilmente se poderã levar a cabo sem que todo o sistema educativo esteja ao serviço da formaçom dos seus próprios recursos humanos.

#### **METODOLOGIA**

Como princípio geral da metodologia a empregar na formaçom do professorado, convém manter que deve ser uma metodologia similar à que se propõe para a escola, isto é, uma metodologia activa, crítica, participativa, interdisciplinar, criadora e investigadora do meio.

Em primeiro lugar porque é a metodologia que apoia o conceito que temos de aprendizagem e que potencia o desenvolvimento do indivíduo. E em segundo lugar, porque deve ser a metodologia que o aluno empregue quando cumpra o papel de professor. Está provado que na prática profissional se tende a repetir a própria experiência como aluno.

#### **PROPOSTA DO MODELO INSTITUCIONAL PARA A FORMAÇOM DO PROFESSORADO**

O modelo que propomos corresponderia a estas linhas gerais:

- Centro único que integre a formaçom inicial e permanente do professorado dos diversos níveis do sistema educativo, o qual nom implica uma formaçom uniforme dada a especificidade de cada ciclo.

- Trataria-se de agrupar e coordenar as diversas instâncias que actualmente trabalham na formação do professorado, perseguindo o mínimo de parcelação e o máximo de contacto.

## OUTRAS CONSIDERAÇÕES

- Deve-se fazer um replantejamento da formação inicial e permanente do professorado implicado na formação de docentes e também dos inspectores.
- Exigimos que os M.R.P. participem nas decisões sobre a formação do professorado, assim como no seu desenvolvimento e avaliação.
- Plantejamos a necessidade urgente e, prévio à transferência de competências às Comunidades Autónomas, de que se promulgue uma lei mínima que assegure a materialização destes plantejamentos.

A aplicação e concreção deste lei fará-se segundo as necessidades, possibilidades e especificidade das diversas Comunidades Autónomas do Estado.

## FORMAÇÃO PERMANENTE

### SITUAÇÃO ACTUAL

Os M.R.P. virom a necessidade de emarcas a Formação Permanente do Professorado no âmbito geral da Comunidade Educativa (Mestres, pais, Concelhos) e que esta formação seja paralela à do resto da comunidade.

Constata-se que historicamente foram os movimentos de base os que foram sensíveis à formação permanente como necessidade de renovar a escola a dous níveis.

- Para suprir as carências de uma formação inicial deficiente.
- Como necessidade de intercâmbio e reflexom sobre a própria prática.

Esta situação reflectiu-se nos seguintes aspectos:

- Voluntarismo por parte de participantes e organizadores.
- Consecução de uma formação pessoal com pouca repercusom na transformação da escola.
- Ainda que houve um aumento quantitativo de participantes, estes repitem-se em muitas actividades, mentres hai um amplo sector ao que nom se chega.

Paralelamente desde instâncias oficiais propiciou-se um tipo de actualização teoricista, tecnicista, e destinada basicamente a dar títulos. Ao longo da trajetória dos M.R.P. foi-se definindo um modelo de formação permanente baseado na reflexom sobre a própria experiência e no intercâmbio a partir dos grupos de trabalho.

Também se constata um processo de territorialização respeito da proximação das actividades da Formação Permanente do entorno escolar. No momento actual detectamos uma demanda de formação por parte do professorado, com o desejo de que esta formação parta da escola, da própria prática, e reverta nela para a transformar no seu conjunto. E necessário diversificar as ofertas de formação.

Nos últimos anos observa-se uma sensibilização por parte das diferentes Administrações para o tema da formação permanente, que nalguns casos materializou-se na financiamento ou ajuda às distintas iniciativas dos Movimentos e, mentres que em outros, se seguem pondo obstáculos, e noutros casos se adivinham desejos de acaparar ditas iniciativas. Esta situação planteja um processo de definição por parte dos M.R.P., do papel que lhes corresponde a eles e às distintas Administrações na Formação Permanente.

## OBJECTIVOS DA FORMAÇÃO PERMANENTE, CRITÉRIOS GERAIS:

Os objectivos da Formação Permanente do Professorado estarão relacionados com a concepção da Escola e do Professor que se tenha.

A Formação do Professor deve ser dinamizadora da Comunidade Educativa.

Deve contemplar o passo da concepção do mestre-ensinante ao mestre-educador.

A Formação Permanente deve oferecer situações educacionais que permitam conhecer e eger os materiais informativos que possibilitem uma formação criativa, crítica e científica.

### Objectivos

Contemplam-se três níveis de objectivos:

#### A) De Formação Permanente ou Aperfeiçoamento, que supõem:

- Estar ao dia das inovações que se produzem em Pedagogia, Didáctica, em conteúdos e na mudança social.
- Reflexionar sobre a própria experiência à luz dessas novas aporções.
- Intercâmbio de experiências em trabalho de equipa.
- Acesso a Centros de Informação e recursos, à cooperação e o intercâmbio entre os distintos grupos.

#### B) A reciclagem ou actualização básica. Trata-se de reecher lacunas de formação inicial, devidas a:

- Que era uma formação ideologicamente marcada.
- Uma Metodologia antiga.
- Uma formação cientificamente pobre.
- A que desdebuxou o papel social do professor.

Nesta reciclagem tem um papel importante a colaboração do professor na formação de novos professores.

#### C) De atitude de renovação pedagógica. Que se gera no intercâmbio com os outros, na avaliação e a crítica da tarefa educativa. A reflexom sobre a prática de cada mestre deve ser o ponto de partida de Renocação.

## BASES METODOLOGICAS DA FORMAÇÃO PERMANENTE

A metodologia que propugnamos para a escola deve ser a que se utiliza na Formação Permanente.

- Partir da própria prática como fonte de renovação.
- Baseada no trabalho e a investigação pessoal e de grupo.
- Que seja dialéctica, dinâmica, de interrelação.
- Que satisfaga aspirações, em conexão com os interesses reais.
- Que seja interdisciplinar.
- Que não dê prioridade ao sistema de que ensina um e aprendem os outros, senom que é um processo no que se aprende ensinando.

### **A quem corresponde a Formação Permanente?**

A planificação, gestão e avaliação das necessidades de actualização do professorado compete à COMUNIDADE EDUCATIVA nos seus diferentes níveis, concretando-se no entorno próximo onde se gera esta necessidade: O Município seria o núcleo básico (Os grandes dividiriam-se em distritos e os mais pequenos mancomunados).

A actualização é um direito e um dever de todo professor. Entenderá-se gratuita e para o conjunto da Comunidade Educativa.

Corresponde a iniciativa desta actualização prioritariamente aos grupos de base do professorado (M.R.P., e qualquer outra forma de agrupamento).

A Administração deve desempenhar um papel de apoio e reconhecimento destes grupos de base, respeitando a sua autonomia. Isto concretiza-se em:

- A financiação de experiências e intercâmbio.
- Criação da infra-estrutura adequada a cada realidade (Centro de recursos técnicos e humanos).
- Elaboração de um marco jurídico. Neste sentido a Administração facilitará as modificações de horários, incrementos de quadro de pessoal, possibilidade de manter equipas de trabalho.

A Administração criará a rede necessária para cobrir as lacunas que se produzam ali onde os grupos de base possam chegar, pelas causas que for, e possibilitará a interrelação e coordenação entre formação inicial e permanente.

### **A quem se dirige?**

A Comunidade Educativa.

- Ao conjunto do professorado, desde escolas infantis até a Universidade, ambas incluídas, considerando também aos formadores de professores.
- A Instituição escolar como conjunto:
  - Claustro.
  - Pais.
  - P.N.D.
- Outros Organismos que deveriam incidir na realidade escolar:
  - Concelhos.
  - Agências de extensão agrícola.
  - Centros de cultura.
  - Outros.

### **DE QUE FORMA SE INTEGRA A FORMAÇÃO PERMANENTE NA SITUAÇÃO LABORAL?**

- No horário laboral.
- Redução do horário lectivo.
- A reciclagem paga pela Administração.
- Actualização obrigatória de todo o professorado.
- Estudo e negociação dos prazos, metodologia e conteúdo.
- O próprio lugar de trabalho é o primeiro lugar de renovação e/ou aperfeiçoamento e há-de reverter nele.

- Os Formadores de professores devem ser docentes em activo na escola de base.
- Que se reconheça a iniciativa dos grupos de professores na renovação e/ou reciclagem.
- Nom têm que ser os pontos o mecanismo que se utilize para valorar o rendimento pessoal do professor.
- Que se permita a ausência do centro de trabalho controlada, justificada e em períodos determinados de tempo para a renovação ou reciclagem do professorado que o requeira (ano sabático, Congressos, etc.).
- Que se compreenda a possibilidade de formação de equipas pedagógicas, que podam trabalhar numa escola segundo uma experiência educativa concreta.

### COMO ENLAÇAR A FORMAÇÃO PERMANENTE COM A FORMAÇÃO INICIAL?

- Entendemos a Formação como um processo contínuo que começa nas Escolas de Formação do Professorado e se continua na actividade docente, e que abrange aos professores de todos os níveis educativos, incluídos os universitários e os formadores de professores.
- As preocupações de Formação Permanente devem formar parte do currículo dos Centros de Formação Inicial de Professores.
- Os períodos de práticas devem contemplar critérios pedagógicos que se elaborarão e avaliarão entre a comunidade escolar concreta, os tutores dos alunos de práticas e os próprios alunos.
- Os próprios professores em activo devem participar na Formação inicial de novos professores, ou como professores da Escola de Formação ou como tutores dos alunos de práticas.
- A Formação Inicial de Professores pode servir, através da elaboração de materiais e preparação de experiências concretas, para a formação permanente.
- O aluno de práticas poderá, dentro das possibilidades do seu âmbito, eleger o tipo da escola (rural, de bairro, etc.) e áreas de trabalho concreto.

### OUTRAS CONCLUSOES

- Denunciamos que, oficialmente, se está equiparando especialização e titulação, quando o que realmente importa é a capacidade profissional, que se consegue com a actualização definida anteriormente.
- Denunciamos a especialização vitalícia e, em consequência, o concurso de traslados por especialidades.
- Opomo-nos aos incentivos de pontuação para o concurso de traslados pela realização de cursinhos, dado que consideramos que a renovação deve-se avaliar na prática escolar.
- Denunciamos os cursos de modalidade presencial nos que o único objectivo é outorgar um diploma, que se computará como mérito, e nos que a única condição é a presença física e passiva durante um número de horas.
- Que se racionalize o acesso à função docente.
- Pedimos que as Conclusões deste Congresso cheguem a todos os estamentos afectados.



### **3. MOVIMENTOS RENOVAÇÃO PEDAGÓGICA**



## **ANTECEDENTES DOS M.R.P.: ANÁLISE E VALORAÇÃO DA SITUAÇÃO ACTUAL**

Os M.R.P. apareceram num sistema educativo que responde a uma situação sócio-política estática e falta de liberdades. Neste sentido, podemos dizer que a situação sócio-política existentes, influiu na evolução dos M.R.P., e definiu uma série de etapas gerais na história dos mesmos.

Uma primeira etapa clandestina, que ainda que finaliza com a época de decomposição de um regime, se inicia muito antes (Rosa Sensat, MCEP...). Nesta etapa, os M.R.P. desenvolvem uma dupla função: por uma parte um labor de reciclagem não coberto pela Administração, e pela outra, um labor de conscientização a nível sócio-político-cultural.

Uma segunda etapa de transição, na que se inicia o processo de reforma e não da mudança esperada, que nos conduz a um "desencanto", uma leve profundidade de plantejamentos, e na que decreta o debate sócio-político, centrando-se as actividades dos M.R.P. no interesse pela renovação pedagógica.

Uma terceira etapa surge de uma análise crítica e profunda dos M.R.P. e da situação na que se encontram e da posição dos mesmos nesta nova realidade política, não perdendo de vista o conjunto do sistema social no que estamos.

Hai que destacar, na evolução resenhada até agora, um certo paralelismo com a evolução sofrida por outras organizações sociais de base.

Por último, a respeito da avaliação da situação actual, constata-se que o passo dado de uma "clandestinidade" a um "reconhecimento" leva consigo aspectos positivos possibilistas (entenda-se difusão, subvenções, etc.) à vez que aspectos negativos integradores (perda de identidade ou independência).

## **OBJETIVOS DOS M.R.P.**

- Propiciar o processo de criação de uma Escola Pública de qualidade de acordo com a realidade de cada povo que configura actualmente o Estado Espanhol.
- Inserir a escola no meio sócio-cultural com uma orientação inequívoca face aos interesses das classes populares.
- Tratar de aglutinar aos profissionais do ensino e a outras pessoas e Instituições com incidência no campo educativo para todos os aspectos relacionados com a transformação da escola.
- Promover a investigação em temas educativos, por meio de intercâmbios, fomentando grupos de trabalho permanentes, onde esteja patente a análise ideológica social que transforme a escola.
- Defender plantejamentos complementários ou alternativos —ou no seu caso apoiar— aos projectos da Administração que afectem ao sistema educativo e incidam na transformação real da escola.
- Conectar com o sistema produtivo, para permitir uma interacção entre a escola e o mundo do trabalho.

## **Reciclagem-Renovação**

É preciso diferenciar o conceito de "renovação" do de "reciclagem", entendendo por renovação o aspecto global que tende a oferecer uma alternativa educativa, e por reciclagem um aspecto mais pontual e técnico.

Os M.R.P. deveriam incidir fundamentalmente na renovação pedagógica; também deveriam de o fazer na reciclagem mas só no caso em que este constitua um meio que facilite avançar na construção de uma nova alternativa pedagógica.

## **Especificidade-Globalização**

O carácter específico, vem marcado por um âmbito de actuação na Escola e referente ao directamente relacionado com esta.

O carácter global, tem um âmbito mais geral, que permite assumir de outros movimentos, os valores transformadores da sociedade.

## **ACTIVIDADES**

### **A) Critérios para definir estas actividades**

- Que partam da realidade escolar e incidam nela.
- Que permitam unir, no possível, prática e teoria.
- Que se organizem de forma descentralizada e comarcalizada.
- Que desenrolem e potenciem uma experimentação.
- Que sirvam como plataformas de encontro, intercâmbios e cooperação.
- Que potenciem a integração e colaboração com outros sectores.
- Que tenham uma repercussão sócio-política e cultural no meio.
- Além disso, haveria que avaliar a incidência real na escola das actividades já realizadas pelos distintos M.R.P.

### **B) Tipologia das actividades**

- Grupos de trabalho e seminários que desenrolem um trabalho permanente durante o ano nas linhas antes sinaladas.
- Jornadas, cursos e outras actividades pontuais durante o curso.
- Elaboração de revistas, publicações, etc., que permitam uma difusão dentro do âmbito escolar.
- Organização de actividades, debates, apresentações, etc., que permitam uma difusão de aspectos de extensão social.
- Actos de posição frente a questões de política educativa.
- Realização de encontros que favoreçam as relações de colaboração, a todos os níveis possíveis.
- Escolas de Verão.

### **C) Alguns aspectos sobre as Escolas de Verão Valoração da E. de V.**

- Organizadas por uma minoria (M.R.P.) para uma audiência majoritária.

- Respondem a um número muito grande de interesses (nom só os dos M.R.P.).
- Refugam o debate e a reflexom teórica-pedagógica profunda.
- Nom sempre existe a conexom desejada das E. de V. com as actividades do curso.

#### **Aspectos a cuidar nas próximas E.V.**

- Tender a ampliar as suas bases organizativas.
- Renunciar a plantejamentos massivos e triunfalistas, primando qualidade sobre quantidade.
- Constituir lugares de encontros e contraste de trabalhos e experiências, mais que transmitir aspectos metodológicos e didáticos.
- Chegar a uma conexom, tanto temática como organizativa, com o resto das actividades de cada M.R.P.
- Ter uma coerência interna, tanto temática como estrutural.
- Tender à descentralizaçom, procurando a sua localizaçom a nível comarcal e de zonas, potenciando assim a actuaçom a estes níveis.
- Facilitar a participaçom de pessoas ou sectores ilhados.
- Tratar de recuperar os aspectos utópicos que tinham as E.V.
- Ser dinamizadas polos próprios grupos de trabalho de cada M.R.P.
- Constituir uma espaço de encontro com cabida para expansom lúdica.

### **DEFINIÇOM E ASPECTOS ORGANIZATIVOS DOS M.R.P.**

#### **A) Características organizativas.**

- Democracia interna.
- Estrutura que favoreça a participaçom.
- Participaçom na programaçom e realizaçom das actividades de todos os educadores e pessoas relacionadas com o processo educativo.
- Organizaçom baseada nas actividades e nom só no reconhecimento legal.
- Pluralismo: Os M.R.P. ham-de acolher todas as aporções que nom sejam contrárias aos princípios definidos no objectivo relativo a Escola Pública.

#### **B) Autonomia e independência, respeito a qualquer instituiçom pública ou privada**

As decisões dependerão exclusivamente do colectivo.

#### **C) Vinculaçom territorial e coordenaçom**

Para fazer possível o objectivo de atingir uma escola pública, definido anteriormente, é preciso que os M.R.P., tenham uma vinculaçom directa com uma zona determinada. Isto nom nega a existência ou representaçom de grupos que nom abrangem a toda a sua comunidade autónoma.

## RELAÇÕES ENTRE M.R.P.

Antes de passar a relações mais concretas, é preciso que cada movimento tenha trabalho para atingir uma identidade própria e independente, bem formulada, e tenha definidos os seus objectivos e âmbitos de actuações que lhe ham-de servir de carta de apresentação. Ainda mais, cada M.R.P. pode aportar a relação de actividades levadas a cabo e a sua forma de coordenação com outros movimentos ou grupos de objectivos e formas de trabalho semelhantes.

### A) Objectivos das relações

- Intercambiar e unir critérios.
- Seguir aprofundando nos objectivos dos M.R.P. e o seu desenrolo.
- Estudar fórmulas de relação com outros grupos e com a Administração.
- Apoiar-se e colaborar mutuamente para, entre outras finalidades, atingir o afiançamento dos grupos.
- Avançar na projecção social de cada movimento.
- Intercambiar e dar a conhecer ideias, documentos e experiências.
- Elaborar respostas e actuações conjuntas.

### B) Características das relações

- Devem surgir da base, do convencimento da necessidade de cooperação entre os grupos, e nom da exigência da uma superestrutura.
- Devem manter a independência dos grupos entre si.
- Devem respeitar os ritmos de cada colectivo e as suas peculiaridades.

### C) Fórmula

Os M.R.P. de cada comunidade autónoma ou âmbito de actuação, organizarãem-se dentro de seu âmbito da forma que estimem mais conveniente, que nom tem porquê ser única. A relação entre os M.R.P. das distintas cominidades autónomas nom terá carácter orgânico permanente e manterã-se através do actual sistema de encontros periódicos, organizados rotativamente polo colectivo elegido em cada caso.

Os temas a tratar poderãem ser pontuais e/ou monográficos. O anterior entende-se, na via de achegamento a fórmulas mais dinâmicas de relação.

## RELAÇÕES M.R.P.-ADMINISTRAÇÃO

### A) Objectivos

- Reconhecimento efectivo do trabalho dos M.R.P.
- Reconhecimento por parte das distintas Administrações mediante o apoio técnico e de infra-estrutra para possibilitar o trabalho dos M.R.P., consignando a partida orçamental que há-de ser transferida de forma estável às C.A.
- Transmitir os princípios ou alternativas dos M.R.P. para que incida e sejam recolhidas nas linhas de política educativa.

- Solicitar, das distintas Administrações a informação permanente sobre as suas actividades ou projectos, e ser consultados para o enfoque dos mesmos.
- Exigir que se ponham em marcha actividades e meios que favoreçam a Renovação Pedagógica.
- Exigir das distintas Administrações em função das suas competências, aqueles elementos que favoreçam o avanço para uma autêntica Escola Pública de qualidade.

## **B) Fórmulas**

- Participação e integração, no seu caso, nos conselhos municipais, territoriais, autonómicos, estatais, mediante as coordenações que os próprios M.R.P. estabeleçam.
- Constituição de uma mesa pontual, não permanente, de representantes das distintas organizações para tratar exclusivamente aqueles aspectos de política educativa não específicos das Comunidades Autónomas.
- Propomos que no próximo encontro de Galiza, um dos temas centrais seja a concreção das fórmulas de relação interna e com a Administração, abrindo um processo de debate prévio, dentro de cada organização, com as fases formuladas neste Congresso.

**NOTA:** Ante a proposta de reservar o termo "movimento" para a designação do conjunto do grupo, colectivos, organizações e pessoas que assumem e trabalham pelos objectivos de renovação pedagógica repetidamente referidos, a evitar o uso exclusivista de dito termo, põe-se à consideração do tema, para a sua resolução em futuros encontros.



# ESCUELA



## 1. ESCUELA

- Parafites pedagoxiques de la Escuela Pública
  - Parafites teoriques
  - Una escuela pa toos
  - Una escuela fecha por toos
  - La tresformacion de la escuela
  - Escuela y Llingua
- Curriculum escolar
  - Astragal
  - Investigación y rueldu
  - Desendolque del ñeñu na expresion
  - Fara d'expresion
- Niveles educativos
  - Ciclu unicu d'educancia básica
  - Escueles infantiles
  - Ensiñances Medies
- Xestion, participación y cadarma escolar
  - Encadarmamientu de centros
  - Encadarmamientu del profesorau
  - Relaciones co los pas
  - Conclusiones
- Tribes d'escuela y educancia compensatoria
  - Educancia compensatoria
  - Escuela rural
  - Educancia especial y inxerimientu
  - Educancia d'adultos

## 2. FORMACION DEL PROFESORAU

- Astragal
- Formacion d'aniciu
- Formacion de contino
- Otres conclusiones

## 3. MOVIMIENTOS DE RENOVACION PEDAGOGICA

- Antecedentes de los M.R.P.
- Actividaes de los M.R.P.
- Defenicion y aspectos d'organizamientu de les M.R.P.
- Tratu entre los M.R.P.
- Tratu entre M.R.P. y Almenistracion



# 1. ESCUELA



## PERAFITES PEDAGOXIQUES DE LA ESCUELA PUBLICA

Nesti primer Congresu de M.R.P. partimos del documentu al respetive de les Perafites Pedagóxicques pa la Escuela Pública, que iguaren los M.R.P. nel so aconceyamientu de Sevilla, nel 1978 (1).

Nestos cuatro años viviéramos y trabayáramos enxertaos nunes realidaes sociales y culturales que nos afalaron en dellos aspectos y que nos valieron pa ameyorar y franquiar con nuevos enfotos aquellos perafites que s'aprobaran en Sevilla.

La renovación pedagóxica pola que tentamos, nagua por algamar una tresformación y non namás un ameyoramientu cenciellu. Les perafites pedagóxicques han guianos a la definición d'un nuevu modelu d'educancia pa la Escuela Pública.

Sabemos que la escuela arrespuende a un contestu socio-políticu, pero talantamos que la escuela ye pa engabitar a la so propia tresformación pol so dinamismu internu y que ta mién ye pa influir nel conxuntu la tresformación social.

Les aportaciones d'esta andecha, "Parafites Pedagóxicques pa la Escuela Pública" nun son un trabayu arrechu y perfectu. Apúntense dellos elementos nuevos que los M.R.P. fueron aviando y han dise enxertando nel proyeutu d'Escuela Pública y al modelu nel qu'ésta se perafite.

## PERAFITES TEORIQUEES

Quixo renovase la escuela partiendo d'unos oxetivos pedagóxicos prefinxaos y d'una motivación dixebrada del ñeñu; quixerón camudase los vezos de los ñeños con premios y castigos.

La perafita teórica d'esta práutica ta arrechamente xuncia a la sicología deñomada "conductismu".

Esta, valse del deprendimientu comu fenómenu sicolóxicu básicu que pue ser midíu, atisbáu a les clares y además inducú, tresmanáu o cambiáu por refuerzos esternos.

Too ello ye la pegollero d'un tenicismu pedagóxicu que nun s'ocupa de conocer al escolín, sinón d'atuar eficazmente, arranando pol algame d'oxetivos adibuxaos y pol control de los resultaos, ñegando la complexidá de la realidá, que queremos caltriar.

Dende un atalayar pedagóxicu, presta pa una atención especial al algame de la eficiencia y productividá, sofítándose nel entrenamientu y la istrucción, na promesa emplicada d'algamar l'ésitu social darréu.

Proponemos la gueta d'otres perafites que valan pal desendolque de los procesos de deprendimientu y de la presonalidá arrechta del ñeñu y la ñeña.

Que s'escaeza l'emperramientu d'enfacinar conocencies, pa cinciar más nos procesos de desprendimientu, nos que, la creatividá, la oición individual y a camuña, el calicatiar no imprevisu y nes nueves siendes seya lo cimero. Y que la téunica pedagóxica se sofite no que la ñeña y el ñeñu quieren, pueden y precisen.

Lo que-yos presta o -yos interesa diránesbillándolo según lo qu'alviertan nel so rueldu.

Lo que puedan dependerá del so maurçer presonal.

Lo que precisen tará fitao pol desendolque científicu y les demandes sociales y grupales.

---

(1) Esti documentu enxértase comu añadú a estes conclusiones.

Escontra'l modelu tresmisivu, proponemos un modelu costrutivu d'escuela, na que los ñeños seyan pa facer ellos mesmos, xuntu colos demás, la so propia realidá.

Paezmos que ye menester camudar los valores y vezos que tradicionalmente hebio na escuela:

- Delantre la deducción comu únicu mediu de conocencia de la realidá, la probabilidad intuitiva.
- Delantre'l llinguaxe lóxicu-astrotu, comu únicu sistema de comunicanza, proponemos emburriar los desemeyos modos de comunicanza verbal y non verbal.
- Escontra l'únicu desendolque de la capacidá intelectual, pétanos afalar la imaxinación, los desemeyos modos de perceción y sensación, el desendolque de tolo corporal.
- En cuenta de la realidá de la ciencia comu dominiu desfaedor de la Ñatura, afitar la probabilidad d'un tratu acordies con ella.
- Por cuenta los vezos autoritarios, xerárquicos, competitivos, individualistes, proponemos atitudes tientes, afetives y solidaries.

Por too ello fai falta una escuela qu'alvierta la totalidá del ñeñu/a na so realidá.

### Una escuela enxertada na realidá hestórica, social, cultural y llingüística

Ye menester enxertar la escuela nel ruedu nel que vive l'escolín, caltriando ésti comu'l conxuntu d'elementos hestóricos, xeográficos, ñaturales, humanos y sociales que nel pasáu, presente y proyección de futuru componen la cultura d'un pueblu.

Contradizse cola educancia integral el meter a espetaperru valores foriatos; el colonialismu, na so acención cultural, del tipu que seya, lo mesmu del adultu enriba'l ñeñu, del home so la muyer, comu d'una ñacionalidá, una llingua o una fala enriba otra.

Entre les presones y los pueblos nun hai unos más cultos qu'otros, sinón momentos estremaos d'estremaos procesos de formación. Caltrialo ansina ye esanicar los complexos de superioridá y inferioridá cultural.

Ye misión tamién de la educancia la defensa y sofítancia de la identidá cultural de cada pueblu, comu sistema de valores estremáu y únicu y comu particular aportación a la cultura universal, esanicando los tratos de dominiu d'unes cultures enriba otres. La educancia ha desendolcar la capacidá crítica pa la receción de los elementos valoratibles y tornar los ruinos de les cultures de los otros pueblos.

Comu la ensiñancia ha xuncir al ser humanu col so mediu y en siendo l'Estáu Español un conxuntu de cultures nacionales, en resultancia, la ensiñancia ha d'afalar al respetu a la esistencia, integridá y espoxigue de caúna d'elles.

Nel procesu d'aprendimientu, al entamar no concreto p'aportar a lo xeneral; de la esperiencia de caún p'algamar el común, llantar a la persona nel so ruedu quier dicir:

- Que, na hestoria, el rapacín parte del so afitamientu temporal —que nel so aniciu nun va más lloñe del ayer y del mañana— siguiendo colos fechos que van llendando la so vida y dempués la del so pueblu, pa terminar cola de los demás pueblos colos que conforma la hestoria universal de la humanidá. Rebalgar purriba cualuquier d'estos finxos, falsialos o tracamundialos pal progüeyu d'intereses ayenos a los de la persona ye lo mesmu qu'iguar un rompicabeces ensin les pieces maestres, o llantándoles onde nun casen.
- Que no xeográfico hai que partir de la llocalización espacial na que s'atopa la persona. Cualuquiera falsificación o tracamundi que torgue l'arreacha llocalización xeográfica ye, en resultancia, una mentira que trai darréu l'emponer a espetaperru la desorientación y la inseguridá al colonizáu.
- Que l'home na ñatura, de la que forma parte, ha romper cola relación afitada con ella

hasta la fecha —relación de dominio— p'asitiase, empara, nuna relación de reciprocidad.

- Que no humano y social, p'ártese de les relaciones colos sos pas o seres queríos más d'alrodiu, pa dir espurriendo esi corripui según s'entamen nuevos apegos, qu'encumal len cola solidaridá de tolos homes y d'estos cola ñatura y col so rieldu.

L'autonomía de camientu y d'espresión, ansina comu la llibertá afetiva, son peremporantes pa la educancia integral de la presona y pa la igua d'un calter que-y dexa meter baza y apurrir daqué a la facienda cultural del común.

La solidaridá y la reciprocidad ente los homes, y d'estos cola ñatura, son conceutos indixebrables d'una formación integral.

La educancia, comu ún de los mecanismos d'espoixigue de la identidá cultural, ye patrimoni del común, tantu na participación nel so encadarme comu nel disfrutar de los sos beneficios.

En resultancia, nun ye abundu conque sepa lleer, escribir y les cuatro regles fundamentales pa poder dicir d'una presona que ta alfabetizada. Forma parte de l'alfabetización la formación tocante a la identidá cultural, de manera que la presona s'afaye'n condiciones d'apurrir el so porqué.

### **Una escuela qu'engabite al ñeñu nel afitamientu de los sos porgüeyos a partir de lo que ya viviera.**

La educancia nun ye dir a la dotrina; darréu, ensiñar relixón nun ye función de la escuela, sinón de la comunidá relixosa al respetive. En resultancia, la clase de relixón ha desanicíase comu tala. La ética nun tien xacú comu asinatura sinón, en tou casu, comu una práctica convivencial desendolcada na ación al traviés de la organización de la clase, del andechar na xestión del centru y abierta a los conflictos qu'hobiera de por mediu, y fecha nel anális d'esta ación.

Pa demientes, acetaríase na educancia media la existencia d'un tiempu nel que, ensin una programación obligatoria y ensin notes, se fale con llibertá de los problemes qu'esmueven a los escolinos.

### **Ensiñar pa la paz**

El mieu a una marraza ñuclear y lo pocu fiatible que ye la espantible bolera de la disuasión comu fórmula de paz faen posible aniciar un procesu d'inxerimientu na escuela de la paz comu valir éticu.

Por embargu, esti enfotu pue quedar desfiguráu tornando l'asuntu la paz nun inescosable exerciciu del descuayu o del desenfotu. Ahí van dellos camientos so la nuestra xera.

- Lo difícil del talantar el conceutu de paz como valir éticu más espaciosu, ricu y favorable que namás el dicir que nun hai guerra.
- El clisamientu —afaláu polos medios de comunicanza— que causa la perarrecha tenoloxía de guerra y les formes forcexudes de comportase nos ñeños y mozos.
- El pocu apreciu que se fai de la paz, el pacifismu, etc., que se talanta como daqué pasivo y acasu "femenino".
- Un xustificáu pesimismu delante los propios enfotos presonales y de la humanidá'n xeneral, que se torna n'afirmaciones comu "la humanidá progresara gracias a la guerra", "la guerra ñaz ya coles presones", etc., de manera que l'ideal de la paz que tien de ser pa siempres, queda esanicíáu.
- Una práctica escolar diaria na que nun so d'avezu les relaciones entre escolinos/es y maestros/es sofitaes nel respetu, l'andecha y la solidaridá.

- Roína concencia por parte'l **profesoráu** y l'Alministración d'educancia de les sos responsabilidaes y de lo **peremporante** que ye esti asuntu.

Al traviés de la nuestra curtia **esperiencia** puen dir desbrozándose delles faces de **trabayu**.

- Ye menester averase a un **modelu** d'escuela comu l'**adibuxáu**, nel que cada estamentu seya p'avenise de los sos **conflitos** al traviés de **práctiques** non **forcexudes**, comu son l'**alderique llindiáu**, la **plática**, **el trabayu n'andecha**, la **gabita d'unos a los otros**, etc.
- **Desendolcar** tol potencial **criador** y **solidariu** del **escolín/a**.
- **Finxar** un **tiempu aparte** **dientru** l'**horariu** escolar pal **emplegu** d'una **metodoloxía** **interdisciplinal** qu' **enxareye** la **tioría** cola **práctica**, **ansina** comu l'**entamu** de delles **atividaes**.
- **Afondar** nel **estudiu tióricu** de la **paz** col **pricuru** de **sortiar** **idegues** **moralistes**. Da-yos la **emportancia** que fai al **casu** a **entamos** comu la **UNESCO**, **ONU**, **oxeción** de **con-**  
**cencia**, **movimientos** **pacifistes**, **medios** de **comunicanza**, etc. **Dexar** **entever** que l'**afi-**  
**tamientu** la **paz** y e una **xera** **de munchu vagar** que **cínca** a **tola** **humanidá**.

El **conxuntu** d'estes **oservaciones** **pue** que **vala** **pa** **entamar** una **práctica** **educativa** non **mozcada** ya **pola** **pallabra** **paz** **sinón** **qu'esa** **presona**, que **remanez** **selemente** de la **escuela**, **aporte** **artitudes** **étiques** **enantes** que **polítiques** o **gubernatibles**.

## UNA ESCUELA PA TOOS

### Una escuela que respete'l calter de cada ñeñu y inxera a los ñomaos diferentes

Cada ñeñu tien **ñecesidaes** al **respetive** del **so** **esplaye** y **nagua** por **definir**, en **ca** **momen-**  
**tu**, **les** **condutes** **que-y** **encartien**. **Estes** **ñecesidaes** son **munches** y la **escuela** **nun** **ye** **quien**  
**p'acoyeles** a **toes**. La **escuela** **atual** **sistematiza** la **reducción** de **les** **dimensiones** **presonales**  
**calteniendo** y **atizando** **les** **que** **s'asemeyen** a un **modelu** **social** **determináu** y **prepotente**.

Tol **potencial** qu'un **ñeñu** **lleva** **dientru** **comu** **procesu** **costante** **nun** **se** **tien** **en** **cuenta** **por**  
**una** **escuela** **allancada** **nuna** **concepción** **coxa** y **enfacinada** que **bien** a **ser** l'**antftesis** de lo  
**qu'había** de **ser** **bramente**; **esto** **ye**, **un** **rueldu** **onde'l** **ñeñu** **s'esplaye** a **toes** **manes**, **onde**  
**pueda** **adibuxar** la **definición** del **so** **propiu** **calter** **sollerte** a **les** **munches** **probabilidaes** **que** **la**  
**so** **realidá-y** **ufierta**.

Nuna **sociedá** qu'**allampia** —comu **resultáu** de la **educancia**— **por** **unos** **valores** **que-y** **dean**  
**prestancia** al **sistema** **económicu** **dominante** y **na** **que** **s'educa** **na** **competencia**, **eses** **atitudes**  
**faen** **apusllar** **nes** **presones** **sentimientos** de **rechazu**, **fracasu** y **frustración**.

Proponemos que los **planes** y **oxetivos** **educativos** **s'empobinen** a **algamar**:

- Que **se** **tenga'n** **encuenta** al **ñeñu** **comu** **realidá** **individual**.
- Que'l **ñeñu** **conozu** y **acete** la **so** **propia** **identidá** y **desendolque** **les** **sos** **posibilidaes** **lo**  
**más** **que** **seya** **quien**.
- Que **seya** **pa** **valise** d'**eses** **sabencies** **delantre** **distintes** **situaciones**, **cada** **vez** **remozaes**  
**más** **rápido**, **p'afayase** **nes** **realidaes** **que-y** **toca** **vivir**.

Defendemos una **educancia** **integral** (una **educancia** a **tolos** **aspeutos** y **valires** de la **presona**).  
**Nun** **tien** **xaciú** una **escuela** **namás** **clisada** **nes** **conocencies** de la **cencia**. L'**atividá** **educa-**  
**tiva** **ha** **cincar**, al **empar**, l'**espoixigue** **encopláu**, **armónicu**, l'**equilibriu** **afeutivu**, l'**atropa-**  
**mientu** de **valores** o de **vezos**, **ect**.

**Polo** **pocu**, **entre** **los** **0** y **los** **16** **años** **tamos** **delantre** **una** **educancia** **básica** y **toles** **embel-**  
**gues** **educatives** **tienen** **la** **so** **emportancia** y **la** **so** **triba** **estremada**; y **toes** **elles** **son** **decisives**  
**pal** **esplayase** **final** de la **presona**. **Caúna** **tien** **xaciú** de **por** **sí** y **non** **pa** **que** **preste** a **la** **que**  
**vien** **darréu**.

Cada escolín ye un personaxe individual que, arriendes, ta n'evolución. La escuela ha d'encadarmase a resultes de les etapes y embelgues peles que pasa'l rapacín; al empar, ha respetar la marcha del maurecer de caún. La reconocencia de les diferencies nun val dicir renunciar al algame d'unos finxos comunes. La escuela trabaya con mecanismos estremaos pa que, al cabu del periodu 0-16, toos algamen una "educancia básica" asemeyada (o de la mesma prestancia).

La educancia nun ye posible ensin partir de la realidá que'l ñeñu trai a escuela. Namás se torga'l conflictu si la escuela asume'l mediu al que ta avezáu'l rapacín, arreyándose col so ruedu de tolos díes.

La educancia na escuela nun ye namás un procesu individual. Cada escolín ye miembru d'un grupu y esti intervién fonderamente nel fechu educativu.

Una escuela que reconoz la diferencia, la pluriformidá de los ritmos, nun ha d'encadarmase de forma qu'afale y consagre la marxinaición de los más desfavorecíos (aules especiales separtaes, agrupamientu por ñiveles, ect...), sinón enverear los sos recursos a facer posible una educancia qu'ancia de realidaes estremaes.

P'algamar estos oxetivos, cuidase que son urxentes, ente otres munches, les siguientes xeres:

- La igua d'una nueva LLEI D'EDUCANCIA BASICA que dé les grandes gufes educatives desde 0 a 16 años. Esta llei ha reblagar purriba les contradiciones de los atuales ciclos, el roín apreciu que se fai en comparanza con delles ensiñances (escuelas pa ñeñinos, F.P., ect.); pero, sobretóu, ha valir pa referver al respetive del conceutu d'educancia básica y la so universalización nesti conxuntu d'años, comu educancia integral, al algame de toos, fecha a la realidá individual y social, determinante pal propiu desendolque.
- Avanzar na consideranza, comu únicu cuerpu d'educadores, de tolos qu'andechen na ensiñancia de 0 a 16, de forma que seya posible —purriba les pegues de cadarma qu'hobiera— l'atuación pareya y darréu, talamente comu se dixo anantía. Evitaráse ansina'l recurrir y achacar el fracasu al ñivel escolar anterior.
- L'entregue so les soluciones al "fracasu escolar" ha refacese n'esti otru: ¿Cómu facer de la escuela una istitución pa toos? L'atividá básica p'anicar esta tresformación ye la OSERVANCIA SISTEMATICA, qu'apurra la conocencia del calter y la evolución de cada ñeñu, el descubrimientu del mediu nel que guarez d'avezu, la consideranza de les nueves requisitories que plantega la sociedá.

Pa cabu, habemos d'aldericar so la deñomada "educancia compensatoria". Cuandu falamos d'una escuela compensadora de les desigualdaes, referímonos a la función de la educancia **escolar** comu equilibradora de les diferencies d'estimulación que, según el contestu social, tien el ñeñu/a. L'atual decretu, al respetive d'esti asuntu, ha de reorientase pa que seya posible que los recursos amestaos qu'apurra seyan inxeríos dafechu nel equipu educativu, torgando'l so usu direutu y namás colos piños d'escolinos ya desfavorecíos y marxinaos.

### Una escuela que compense la desigualdá femenina

La escuela espeya esquemes de la sociedá patriarcal y esti problema nun s'aperia col requiloriu de la coeducancia, somanera si se talanta comu educancia mista, esto ye, nuna escuela na que los ñeños y ñeñes reciban xuntos la mesma educancia.

Paezmos que ye menester cambiar los valores y vezos que tradicionalmente vienen mandando na escuela:

- Delantre'l llinguaxe lóxicu-astrautu comu únicu aperiu de comunicanza, propoñemos afalar les distintes maneres de comunicanza verbal y non verbal.
- Escontra'l desendolque namás de la capacidá intelectual, queremos afalar el maxín, les formes estremaes d'apreciu y sensación, l'esplayamientu de tolo corporal.

- Nel llugar de la realidá de la ciencia comu dominiu desfaedor de la ñatura, ufiertar la probabilidad una relación encoplada con ella.
- Por cuenta de les zones autoritarias, xerárquiques, competitives, individualistes, proponemos attitudes tientes, afetives y solidaries.

Queremos facer alcordanza a los M.R.P. que'l problema del sesismu ya foi plantegáu d'ayuri delles veces. Foi caltriáu, acetáu, pero nun se cincó más al respetive, tando nesti intre comu encueváu.

Ansina, ufiertamos a la reflexión de todos homes y muyeres de los M.R.P. los siguientes puntos:

- Esanicar de lleis y llibros cualuquiera retazu de sesismu entá remanente.
- Sensibilizar a maestros y maestres del grandor del problema, y afalalos a un cambiu de vezos nel tratu con ñeños y ñeñes, faciendo posible la igualdá real.
- Algamar maneras de compensar y sofitar a la ñeña, darréu l'actual situación d'inferioridá.
- Dar, naquelles faces de pretenoloxía, aquelles materies que preparen pa la vida, y ésto pa entrambos sesos; los mesmu les consideraes masuclines d'avezu, comu les femenines.
- Llantar nos llibros d'hestoria, filosofía, lliteratura, l'aportamientu de la muyer al caudal de la cultura, agora escaecíu.
- Nos llibros de les ciencias, llantar la información sesual y non namás al respetive de la reproducción, curiando de que l'asuntu la sesualidá nun s'acolumbre namás desde'l güeyu masculín.
- Perafitamos el drechu de los homes a algamar tamién los puestos de maestros de prescolar.

## UNA ESCUELA FECHA POR TOOS

### “A propóscitu de la función del maestru nel grupu-clase”

Aparte de que'l maestru lo pescancie o non, el grupu clase ye una realidá que val dicir el corripu inmediatu del desendolque presonal y, talamente por eso, ye pa facilitalu, pa torgalu o pa metelu en sí.

Pue falase, ente otros, de los siguientes altores d'interacción:

- L'afetivu: nel que surden los conflictos d'aceptación.
- El del poder: qu'apaez embaxu delles formes d'influyencia, autoridá, xerarquía.
- El del encadarmamientu: nel que s'afita la dialéctica del “rol” informal y la función atribuyía.
- El de l'acción: que cubre la ería de lo que fai'l grupu y nel que l'acción, nun sen espaciosu, tórnase'n trayayu na midía'n que se camienta na so intencionalidá.
- El de les valoraciones: del rueldu de la pallabra y del análisis, onde ye posible que'l grupu aperie les sos propies ociones.

L'acción del maestru frente a esta dimensión de la realidá, pue enxareyase en tornu a tres exes:

- A. La igua d'un proyeutu que se-y ufierta al grupu pa qu'ésti lu faiga propiu.
- B. La regulación de los conflictos.
- C. L'avezase a la comunicanza de presona a presona, según lo que caún ye, y sortiando'l mazcaramientu presonal tres de la mázcara de los “roles” axudicaos.

Estes exes d'atuación exúntense na gueta d'un doble resultáu: per un llau l'espoxigue presonal de cada miembru del grupu —y el porgüeyu que remanez d'ello— y, per otru, l'algame d'aquellos finxos que'l grupu fai suyos.

La continuidá nel tratu con un grupu-clase a lo llargo la so hestoria, requier d'un clausuru aconceyáu n'equipu de trabayu y con un proyeutu propiu; lo que trai consigo'l remozamientu de los mecanismos de provisión de places. Ansina mesmu, el tratamientu de la problemática de los grupos-clase nun pue facese si nun se dan delles condiciones cuantitatives qu'afeten a: numberu d'escolinos por aula; número de maestros por grupu y número d'escolinos o grupos por escuela.

## LA TRESFORMACION DE LA ESCUELA

Convién, enantes d'encetar col tema de les llandes o de l'alternativa del Remozamientu Educativu, aparanos un pocu a definir o, si se quier, a enllenar de conteníu a esi términu.

Ansina, lo primero que nos paez aparente señalar ye que la tresformación educativa nun ye un pasu mecánicu, estáticu, d'una dómina negativa A a otra positiva B, de lo aneyo a lo moderno, sinón que la tresformación educativa ha talantase comu un procesu múltiple y siguíu; un procesu de continúes tresformaciones variaes y desemeyses.

¿Qué triba de tresformaciones?

Hai, nesti sen, un ampliu consensu'n nun falar de tresformaciones nun sen arratáu: camudamientu nes téniques didátiques; sinón referinos a un proyeutu más espaciosu y al empar más fonderu: la tresformación de los "roles" educativos.

Esti enunciáu fai referencia a la ñecesidá d'arreblagar purriba l'actual tendencia hacia'l didatismu, hacia'l cursiellu qu'espeya la mesma relación xerárquica de la escuela: el que sabe y los que nun saben, el que da y los que reciben; camentando qu'ansina piérdese de vista la pespetiva de rutura cola escuela, y el didatismu tórnase nun fin de por sí.

La tresformación educativa ye munchu más amplia: tresformación de vezos y "roles", tresformaciones llexislativas (nesti sen había de vese la llexislación non namás comu semeya de lo ya algamao, sinón comu motivu y motor de la tresformación), tresformaciones, en fin, que'n muchos casos tán en relación direta cola tresformación social ensin qu'esto hebía de talantase d'una forma mecánica, nin col otismismu pedagóxicu que críe pue tresformase dede l'aula a la sociedá, nin el determinismu social que camienta que'l cambiu socioeconómicu produz efeutos darréu nel aula. El procesu ha ser dialécticu y ye dientru d'esi procesu onde la profesionalidá y el remozamientu didáticu tienen un llugar comu parte del compromisu pola tresformación social y cultural.

## PROBLEMES DE LA TRESFORMACION EDUCATIVA

La tresformación educativa, ansina talantada, topa con delles estorbises, tantu internes comu esternes, que, a efeutos operativos, sadividimos en tres embelgues:

- A. Problemes de cadarma (de calter socioeconómicu y políticu).
- B. Problemes institucionales (la escuela comu istitución).
- C. Problemes del tratu individual.

### A. Problemes de cadarma

Anque estes estorbises sortien, munches veces, les nuestres probabilidaes d'atuación, cmbién adibuxalos pa cientrar la nuestra práctica tresformadora.

En primer llugar elviértese la roína relación mediu-escuela. Polo menos en tres senes:

*Un*, la ñecesidá de que la escuela s'avea al rueldu, s'oldee a les realidaes concretes y espe-  
cífiques que componen el so rueldu.

*Dos*, superando'l desfase atual escuela-vida, enxertando les nueves realidaes sociales y te-  
nolóxiques d'una sociedad'n continu camudar (educancia pal'esparcimientu, pa los medios  
audiovisuales, pa la telemática, etc.).

*Tres*, criando nel escolín una concencia crítica frente al mediu y los medios de comuni-  
canza qu'influyen a la escontra, al espeyar valores y ideoloxíes sociales non acordies colos  
nuestros ideales d'escola pública (competitividá, machismu, belicismu, consumismu, etc.).

En segundu llugar talantárase la influyencia de la crisis económica, nun doble sen: per  
un llau la merma del gastu públicu dedicáu a la educancia, mientras qu'alvertimos con es-  
molgamientu cómu se dedica, cada vez más dineru, a proyeutos belicistes.

Per otu llau, la crisis económica y los sos efetos engabiten nuna perestimanza de los  
entítulos académicos, criando más filtros y más seletividá y criando nos nuestros escolinos  
vezos nihilistes y de pasividá social, ansina comu otros competitivos y insolidarios.

En tercer llugar, siñálase la esistencia d'un marcu almenstrativu-legal que condiciona  
ñegativamente la escuela. Ansina, pétanos el soliñar la ñecesidá de la descientralización ta-  
lantada nun doble sen: el puramente almenstrativu y el proyeutu alternativu de valores  
qu' engabita nel afondar na democracia, remocicando los métodos educativos y afalando  
l'andecha y el debate.

## **B. Problemes institucionales**

Ensin entrar mui a fondo nesta triba d'estorbises, que son asuntu y xera d'otres comi-  
siones, paeznos aparente soliñar:

Per un llau, l'escesivu númeru d'escolinos per aula; y per otu, la falta de medios y ar-  
mentíos o la so roína prestancia. Nun nos referimos namás a los medios materiales, sinón  
tamién a la gabita multidisciplinal.

Les graves mozquetes na preparación anicial del profesora y el nun haber un sistema  
curiosu de reciclaxe y, en resultancia, la falta d'una metodoloxía afayaíza.

La provisionalidá del trabayu docente y la inestabilidá de los sos claustros; ye dicir, el  
nun haber auténtiques andeches pedagóxicos y, al empar, el desllarigamientu cultural y la  
dixebra col rueldu que remanez de la movilidad de plantielles.

Los problemes de xestión y participación democrática nel gobiernu del centru, con par-  
ticular oservancia de les contradicciones remanecees de la participación de los pas, comple-  
mentada cola torga de la atual ispección a los trabayos de remozamientu.

Les llendes que fiten unos programes por demás determinaos, qu'estorbisen la relación  
escuela-rueldu y el trabayu creativu a partir de los porgüeyos y ñecesidaes del escolín.

Les actuales condiciones llaborales y la miseria d'hores de programación, estorbisen el re-  
mozamientu, ansina comu los vezos rutinarios de trabayu qu'afala'l puestu vitaliciu al nun  
haber estímulos y controles democráticos.

## **C. Problemes individuales nel tratu maestru-escolín**

Cualquiera proyeutu de cambiu educativu ha d'encumbriar nel camudamientu de los  
vezos y atitudes individuales nel tratu ente educadores y educandos, partiendo del princi-  
piu del más asolutu respetu al rapacín.

En términos xenerales pueden desplicase les atitudes antiliberaes qu'adota'l maestru  
por mor de tres causes:

- a) La relación trasferencial, pola qu'l ñeñu trasfier al maestru la so falta d'afeutu ani-  
ciando relaciones de dependencia.

b) Pol autoritarismu, talantáu comu mieu a la llibertá (intentos d'identificar al escolín col maestru comu forma d'evasión de la soledá).

c) Y el conformismu, la adatación servil a los mandaos institucionales y sociales.

Ye claro qu'estos vezos, bien afitao munches veces nel calter del educador, son difíciles de camudar y munchu más si nun se cuenta cola so bona voluntá.

## ALTERNATIVES

Escontra estes estorbises y nel mesmu orden que na embelga anterior, paeznos que fai falta:

### A. Dotar la xera educativa de nuevos valores alternativos

El **laicismu**, talantao comu pluralismu y respetu democráticu a toles ideoloxíes, polo que nos paez necesariu esanicar del currículum a la relixón y la ética, ensin ñegar el drechu a que seyan impartíos nos centros relixosos o de catequesis. Nostante, denunciemos que, na atualidá, los escolinos nun tienen capacidá pa escoyer si van o non a les clases de relixón y siguen permitiéndose llibros confesionales de claru calter anticostitucional. Ansina mesmu proponemos esanicar del restu los llibros les referencies relixoses inecesaries, esanicando tamién los símbolos y denominaciones relixoses de les escueles; ansina comu evitar que s'empleguen a los rapacinos pa los pedimientos o cuestaciones; permitiendo l'afondamientu de material laicu pa una celebración laica de la semana santa, les Pascues, etc.

La **coeducancia**, talantada non namás comu ensiñancia mista, sinón comu una educancia non sesista, pa la que proponemos:

- Esanicar de los llibros de testu toles referencies a cadarmes tradicionales, o aquellos que nun presenten variedá d'ocasiones sesuales, morales, familiares, ect.
- Enxertar la hestoria del movimientu feminista na faza de sociales.
- Empareyar les ensiñancies de la pretenoloxía, trabayos a mano, llar, educancia física, ect.
- Enxertar la educancia sesual, teniendo'n cuenta les diferentes edaes, afalando la expresión d'emociones y la necesidá del placer comu daqué bono pa los sesos.
- Afalar l'acésu de los homes al prescolar pa que los ñeños caltrien otra imaxen de la figura masculina.
- Facer mistos tolos centros que tean calteníos coles perres del común.
- Penalizar cualaquiera triba de discriminación (madres solteres, homosexualidá...).
- Igualar los beneficios de la seguridá social, gabita familiar, ect.

El **pacifismu**, educando a los ñeños na non violencia y afalando los vezos de solidaridá y andecha, de convivencia democrática, y arrincando cualaquiera programa belicista o de conciencia acrítica y propagandística de lo melitar y la so industria bélica.

Relacionamos, arriendes, esti asuntu cola urxente necesidá de salvar el Planeta, desendolcando tamién una conciencia ecolóxica que conoza y torgue l'esfarrapamientu del mediu ambiente. Polo que se torna a cinciar na necesidá de que se mermen los gastos melitares y se franquien asgaya los d'educancia y cultura, si se quier de verdá afondar na tresformación social.

### B. Afitar críticamente la escuela nel so ruedu

Lo que requier d'una cierta voluntá y un proyeutu de descentralización almenistrativa que vaiga más pallá de la comarca o'l conceyu y dea una mayor faza de competencies a los conceyos escolares de centru, permitiendo el so enxareyamientu.

En cualquiera caso, faise imprescindible una Llei de Réxime Llocal que-yos dea competencias, nel terrén educativu, a los conceyos. Esta descentralización ha dir complementada con un trabayu inversu: el d'algamar que la escuela cinque nel rueldu, nel más inmediatu, mediante la investigación y l'espublizamientu de los resultaos; y nel más alloñáu (mass media y semeya que tresmiten del ñeñu) atopando los mecanismos que permitan l'acese del ñeñu a esos medios, de manera que dexen de ser unidireccionales. Esti pidimientu ye un drechu cimeru nel camín d'afondamientu de la democracia. Al mesmu tiempu tenemos que facer posible l'acese de toos a la ciencia y a los medios de comunicanza.

### C. Remozar la escuela

Col enfotu d'una mayor atención a la educancia por parte los poderes públicos, propónse:

La merma nel número d'escolinos por unidá, teniendo'n cuenta tres criterios:

- L' enxertamientu del ñeñu discapacitáu, qu'ha ser ya una realidá, precisa de clases más reducies.
- La cifra nun pue ser la mesma nes fasteres rurales o zones culturalmente deprimies. (ZAE).
- Hai que ver tamién l'espaci, el número de metros cuadraos por rapacín. Nesti mesmu sen, ye emportante dir hacia un afayamientu arquitectónicu al tenor de les ñecesidaes de la nueva educancia, ansina comu garantizar la seguridá del edificiu.

L'aumentu del profesoráu de sofitu y la dotación afayaíza de presonal non docente (almenstrativos) pa llibrar al profesoráu de xeres burocrátiques y qu'ansina pueda tener una mayor dedicación y racionalización de la so xornada escolar y pueda atender meyor a los ñeños con problemas.

Puesta'n práctica del Cuerpu Unicu de Profesores.

El desendolque de la investigación y la esperimentación educativa a partir del propiu Cientru, tomandu comu bancal el mesmu procesu de descentralización. Proponemos la igua de los programes dende los propios centros, xunciéndolos a les ñecesidaes y porgüeyos de cada comuña y a los trabayos d'investigación y reciclaxe del profesoráu. D'esta forma diba perder la so función el llibru de testu, qu'ha sustituyese polos armentíos de trabayu iguaos poles endeches pedagóxicos o M.R.P. En cualquiera caso, los programes nun tienen que ser obligatorios, sinón orientativos, talantando que los atuales presenten unos conteníos por demás tenicistes. Ansina mesmu, el currículum ha iguase de forma globalizada.

Facer posible'l reciclaxe del profesoráu valiéndose de la infracadarma atual, pa emburriar cursiellos y entecamios nel entraxeru, atividadaes multidisciplinaes, reducción de la xornada col enfotu d'algamar l'añu sabáticu.

Esanicar la doble titulación na E.X.B., al tiempu qu'ampliamos la escolaridá obligatoria a Prescolar y hasta los 16 años.

Tresformar dafechu l'atual sistema d'Ispección, de manera que cumpla pa con una doble función: la d'emburriar el remozamientu educativu, dotándolu d'armentíos abondos; y una segunda, secundaria, de control almenstrativu.

Emburriar la sensibilización tocante a la realidá llingüística plural del Estáu. Al mesmu tiempu, pídense que'l Gobiernu Cienral nun marque les hores de dicación, nin los criterios de deprendimientu de les llingües, sinón que, en tou casu, afite unos mínimos.

Empara de les notes, dar informes.

### D. Criar una dinámica d'aula participativa

Partiendo de la vida, porgüeyos y valores de los nuestros escolinos, pa convertirlos nel suxetu de la educancia, afalando la relación grupal.

Promoviendo un trabayu ativu, esperimental y creativu.

Teniendo'n cuenta los desemeyos momentos de maurecimientu psicolóxicu.

Potenciando'l Conceyu comu forma d'espresión y mecanismu de regulación de les griesques de porgüeyos ente los escolinos.

## **POR UNA LLEXISLACION QUE FAVOREZA LA ESCUELA PUBLICA**

Parte emportante de la tresformación educativa ye la cría d'un rondal llegal que favoreza y emburrie la Escuela Pública. Con estos oxetivos féxose la estimanza del proyeutu de LODE y llegóse a les siguientes conclusiones:

Nun tamos d'alcuertu col procesu de igua y discutiniu del Proyeutu de Llei, nel que les propuestas de les Asociaciones de Pas, Sindicatos y M.R.P. fueran inoraes cuasimiente y, por contra, cedióse a les presiones de la xerarquía eclesiástica y la patronal del setor priváu.

La LODE paeznos insuficiente y tien aspectos que puen ser regresivos y que torguen y estorbisen el camín hacia la escuela pública. Paeznos que ye menester que na llei s'arrecueya la obligatoriedá y gratuidá del reciclaxe del profesoráu organizáu pola Almenstración.

Nesti tarrén, pidimos que l'artículu 14 enxerte nos requisitos mínimos pa la cría de centros docentes, aquellos criterios que sol númberu d'escolinos, instalaciones, servicios de sofitu, etc. pidiéramos los M.R.P., ansina comu que s'enanche, afonde y acimble la otatividá y autonomía que se-yos da a los centros nel art. 15, en relación col currículum.

Paeznos que'l Conceyu d'Estáu ye criticable, cuandu menos, por tres aspectos: tocante a la so composición, la so operatividá y pola so falta d'enxareyamientu colos conceyos d'ámbetus territorial más pequeñu.

No que cinca a la planificación, manifiestase'l radical rechazu a les emplicaciones remaneccies de los art. 28 y 49.4, al talantar qu'ansina afítase entá más la esistencia de centros concertaos, qu'una política educativa non progresista caltendría la susidiariedá del Estáu con respetu a la rede privada, que sal reforciada ensin que, al tiempu, s'entamen vies d'inxerimientu na rede pública d'aquellos centros privaos que nagüen por ello y que cumplen pa con determinaes condiciones.

Tocante a los centros concertaos, caltiénse la posición de caminar en pos del so desanicie.

Si se siguen suvencionando agora, ha dexase bien a les clares que ye con calter provisioanal, y namás aquellos centros que se comprometan a dir hacia'l so inxerimientu na escuela pública. Nestos casos, entamaráense los mecanismos afayaízos de control social de la xestión almenstrativa y económica.

Nel asuntu de la xestión democrática, y pesie a dellos avances, críticase la persistencia de la fegura del Diretor con atribuciones que limiten les del propiu Conceyu Escolar. Siñálase comu particularmente ñegativo, el que se-y conceda la xefatura del centru y la capacidá de ñomar equipos diretivos, talantando qu'esto supón una estorbisa a la capacidá d'autoencadarmamientu de los centros y a la gueta de modelos afayaízos pa les desemeyes realidaes y situaciones (por exemplu la escuela rural).

El Proyeutu de Llei afita la intervención de les CC.AA. pero, el mesmu tiempu, atribuye al Estáu competencies peremportantes que'n dellos momentos puen condicionar la ensiñancia'n cada fastera del Estáu. Si al Estáu-y correspuende la programación, l'enxareyamientu y l'ordenamientu del sistema educativu, l'aprobación de los conteníos básicos y la regulación pal algame de títulos, la alta ispección, ect., nun podemos dicir qu'ésta enanche les competencies de les CC.AA., sinón que caltién la mesma cadarma de delegación periférica almenstrativa.

Siñalamos la contradicción que se da delante la proclamación de la llibertá de cátedra. Per un llau, l'artículu 18 fala de neutralidá ideolóxica y, per otra, l'artículu 22 afita'l calter propiu de los centros concertaos.

Paeznos qu'una educancia pa la llibertá y la democracia nun ha tener denguna d'estes llendes, sinón qu'ha reconocer el pluralismu ideolóxicu de los docentes y discentes y, en cualuquiera casu, nun acetamos qu'esistan diferencies de modelos de xestión ente los centros manteníos con perres del común. Ansina mesmu, paeznos que ye importante afalar la pluralidá y el trabayu n'andecha de la comuña escolar.

Pídese que la llei recueya l'ampliación de la escolaridá en prescolar y hasta los 16 años, rechazando ansina l'adicional V, y que s'articule llegalmente la potenciación de los centros nos que s'integren tolos altores educativos.

## ESCUELA Y LINGUA

### PLANTILLAMIENTU XENERAL

L'Estáu Español ye un estáu plurilingüal. La reconocencia llegal y social de caúna de les llingües que lu configuren ye un drechu insortible p'algamar un Estáu d'afechu plural y democráticu.

D'alcuerdu con esti plantillamientu proponemos les consideraciones que vienen darréu, al respetive del tratamientu de la llingua na escuela:

#### **En cada ñacionalidá la llingua y los conteníos de la ensiñancia han ser los propios d'ella**

La escuela ye una de les ferramientes cimeres de ñivelación y enxertamientu social y, poro, ha de prestar a les realidaes estremaes de los escolinos a los qu'acueye, seya'la que seya l'aniciu social, cultural o llingüísticu, pa enxertalos na ñacionalidá na que viven.

Paeznos un enquivocu la estremanza entre escuelas catalana, vasca, gallega... y escuela castiana.

Cada ñacionalidá ha d'iguar una alternativa única d'escuela: la so propia escuela, sortian-do d'esti mou cualuquiera discriminación o marxiniamientu por mor de la llingua o de la cultura.

Falamos de la escuela única no tocante a la llingua y conteníos ñormalizaos, pero comentamos qu'ha d'haber variantes no que cinca a los planes y la metodoloxía. Vese a les clares que los modelos llingüísticos van ser estremaos en cada ñacionalidá, en cada escuela y, mesamente, en cada clase, en viendo qu'han de prestar y oldease a les distintes realidaes. Pero ha dise caleyando siempres pa escontra la escuela propia comu únicu enfotu.

Nesti tarrén han d'afalase toles esperiencias y vistigaciones que fueran feches y espar-der los resultaos.

#### **Ñecesidá de caltener la unidá cultural asegún la faza llingüística, xuntu col refaimientu ñacional**

Paeznos que'l caltener la unidá cultural dientru cada realidá ñacional del Estáu Español, ye'l contéu que nun ha faltar pa que sigan vives caúna de les llingües respetives. Cualuquiera intentu d'estremancia ye un atentáu diretu qu'empobina al desanicie de la llingua propia de caúna de les ñacionalidaes del Estáu Español. Les llendes lliñeres son una torga más pa la unidá cultural.

La unidá cultural acostina, ansina mesmu, tratar la llingua con namás una normativa pa la escritura y variedá de realizaciones na fala. Han de respetase les variantes de la fala y atopar los avíos pedagóxicos que presten pa enxareyar la llingua oral —plural— cola llingua escrita —única—.

Tou ello concretase:

*En Galicia.* Enaogra hay problemes tocante a la normativa. Hestóricamente Galicia sofriera siglos de castellanización con estrozu qu'ello acostina pal rueldu llingüísticu. Recuperar güei'l gallegu comu una triba del gallegu-portugués, en normativa, lliteratura, cultura, ect. ye un oxetivu cimero.

*No Paisos Catalans.* Sofriérase tamién la llaceria de la estriza llingüística. Nel País Valencià y nes Illes hai quien puxa por llantar normatives estremaes a les de la propia llingua, el catalán. Nós reafitamos la unidá llingüística d'esta faza y axorizamos cualuquiera intentu d'estremancia. Vemos tamién con bonos güeyos la recuperación de la llingua aranesa.

N'Euskadi. Anagora la normativa llingüística ta unificada; resta'l refaimientu ñacional, darréu que Navarra quedara fuera del rueldu autonómicu.

*N'Asturies.* Aniciárase tamién una sestaferia pa normalizar la llingua propia.

### **El trabayu de normalización nun pue faces namás dende la escuela**

Namás ye posible refacer la identidá propia de cada ñacionalidá dientro un rueldu socio-cultural propiu. La realidá de la nuestra sociedá requier unes midíes arraches de normalización de los medios de comunicanza (papeles, T.V., arradio) y de tol rueldu social. El ñeñu ha d'alvertir que ye precisa la conocencia y l'usu, pa la comunicanza, de la llingua propia de la ñacionalidá na que vive.

### **Sensibilización hacia'l respetu de toles llingües del Estáu**

Camentamos que ye preciso criar, dende cada ñacionalidá del Estáu Español, un clima de sensibilización hacia toles llingües que se falen. Una sensibilidá que nun seya namás respetu, sinón que vaiga empobinada a algamar la probabilidá real de deprender les distintes llingües nel casu de cambiu d'asitiamentu y bona disposición pa deprender la llingua propia del llugar nel que se vive. Ye emportante afalar esti enfotu principalmente nes faces de fala castellana, nes que nun se vive nin se conoz el problema de la descriminación llingüística.

Camentamos que diba ser perbono criar cátedres de les distintes llingües del Estáu en toles Universidaes d'España.

### **Reciclaxe del profesoráu**

El reciclaxe de tipu llingüísticu y cultural fai falta nesti intre por mor de la situación torcíu que viviéremos durante munchos años. Esi reciclaxe ha de ser obligatoriu, pero entamáu al traviés de propuestes afaladores que favorezcan la participación, el talantamientu y la estima del idioma y de la cultura.

El reciclaxe nun ha de dir namás empobináu a los maestrós de llingua, sinón a tolos profesores, col enfotu d'algamar una recuperación dafechu de la identidá de cada ñacionalidá. Queremos facer especial señalamientu de la ñecesidá del reciclaxe de los ispetores.

Fai falta garantizar y desixir l'exerciciu profesional d'un maestru recicláu'n llingua y conteníos propios de cada ñacionalidá; lo contrario diba ser nun emplegar correchamente les perres del común.

Alviértese que fai falta un presupuestu y una cadarma pal reciclaxe, de manera que vaiga dientro l'horariu llaboral de los maestros y profesores. Nun nos paez plan que'l costu vaiga enriba'l voluntarismu de los profesionales. Al respetive de la cadarma concreta, hai varies probabilidaes, que toes elles valen, y paeznos que ta bien que s'afalen distintes esperiencies y investigaciones, asoleyando los resultaos.

Ha d'echáse-y una güeyada de xemes en cuandu a la planificación, al encadarmamientu y a los presupuestos del reciclaxe, y oldealo a les diferentes realidaes, siempre camudando.

Paeznos imprescindible una planificación y reencadarmamientu del atual reciclaxe, darréu que nun presta pa les funciones que yera menester. Les más de les veces val namás que p'algamu un entítulu que nun presta más que pal currículum presonal.

Tocantes a los futuros maestros, acutimos a la responsabilidá insortiable de les Escuelas Universitarias nel sen de formalos col enfotu de que pratiquen con dinidá la so profesión na llingua y conteníos propios de la so ñacionalidá. Paeznos pernecesario que los maestros finen la so carrera dafechamente reciclaos.

### **Escuelas llariegues y el camudamientu pedagóxicu**

Na hestoria de los caberos venti años viéremos cómo la escuela autótona y camudatible fuera posible nes diverses ñacionalidaes gracies al trabayu de munchos maestros y pas nel tarrén priváu. El futuru próximu ha ser l'inxerimientu d'eses escueles na rede pública, axuntando tamién los trabayos que se tán faciendo tamién nel tarrén de la escuela oficial p'aportar al algame de la ESCUELA PÚBLICA PROPIA DE CADA ÑACIONALIDA.

El camudamientu pedagóxicu tien en cuenta l'inxerimientu de la escuela nel so rueldu, y esti camientu acostina pola fuerza col plantegamientu de la recuperación llingüística y cultural del arrodiu nel que s'afaya la escuela.

El camudamientu pedagóxicu pide, ansina mesmu, tener en cuenta l'escolamientu de 0 a 6 años. Son edaes non obligatories na ensiñancia, pero toos tamos en que son una fonte de discriminación y esbilla dempués. Fai falta tamién nestes edaes, un plantegamientu seri pal tratamientu de la llingua y la cultura llariegues.

### **Metodoloxía y aperios didáticos**

Les metodoloxíes han de prestar pal algame del oxetivu caberu d'igua de la escuela propia de cada ñacionalidá. Caúna de les metodoloxíes ha dar prestancia a la composición cultural y llingüística del grupu d'escolinos nel que va ser emplegada. En tolos casos paeznos peremportante'l trabayu sistemáticu oral que debe facese dende la Escuela Infantil y el parvulariu y el sofitu especial de profesoráu naquelles escueles nes que'l raigañu llingüísticu de los escolinos pida una atención especial.

Cualquiera metodoloxía ha de prever la normalización de la llingua y conteníos na escuela y facer posible, al traviés del folklor, les fiestes populares, salíes y escursiones y adivadaes complementaries, la vivencia de la cultura del país.

Ansina mesmu, la metodoloxía ha tener en cuenta a toles fasteres inxeríes na escuela:

- a) los ñeños, conociendo la so realidá concreta;
- b) maestros, criando una andecha pedagóxica bien enxareyada;
- c) pas, informándolos y criando vezos favoratibles al respetive de les xeres que la escuela lleva alantre;
- d) PND, criando vezos de sestaferiar cola escuela;
- e) sociedá, glayando pola normalización del entornu social.

Alvertimos que nun hai abondos, y a vegaes dengún, medios didáticos afayaízos pa llevar alantre la normalización. Falta, ansina mesmu, una conocencia más fondera de la llingüística aplicada y, darréu d'ello, una preparación más arreacha de los profesores de reciclaxe. Hai qu'afalar la cría de Departamentos de llingüística aplicada y afalar investigaciones nesti tarrén.

Na igua de métodos y aperios, tien qu'haber llibertá d'ideoloxía, ensin que l'Almenistración pratique dengún tipu de censura.

Pa cabu, paeznos que ye menester encadarmar dende los MRP unes Xornaes de Normalización Llingüística col enfotu d'afondar más nesti tarrén.

## **ASPEUTOS LLEXISLATIVOS DEL TRATAMIENTU LA LLINGUA NES DIFERENTES REALIDAES ÑACIONALES**

Barruntamos que la recuperación ñacional pola que toos naguamos ha tar emburriada por una fonda movilización popular na que los maestros y profesores y la escuela andechen colos sos propios armentíos. Sabemos que lo afitao tocante a la normalización de les diferentes llingües va por delante de la llexislación, y qu'ésta suel dir al compás de les presiones populares.

Les distintes llexislaciones, qu'agora apauten el remanamientu la llingua'n cada ñacionalidá, son roñnes. Pescanciamos que cualaquiera llexislación so la llingua respunde a un planteamientu políticu concretu. Nesti sen, duernos el pocu tientu que'l Gobiernu del Estáu tien con esti asuntu, y vemos que los gobiernos autónomos entamen midies pocu decidies p'algamar la recuperación ñacional a curtiu plazu.

Pasamos, darréu, a face-yos l'análís a dellos aspectos de la llexislación atual de cada ñacionalidá al respetive del tratamientu la llingua:

### **GALICIA**

Tocante al Decretu de normativación de la llingua gallega:

La normativa que s'emplega oficialmente'n Galicia nun presta del tou por mor de que nun respeta lo qu'había de respetar la tradición del idioma gallegu escritu nin ve'l precisu enxareyamientu entre les variantes estremaes del sistema.

Esta normativa oficialista ye un desavenise cola llingua hestórica, arriendes del aislamientu de les otres normes de la faza llingüística. Empobina, darréu, a una dialetización del idioma gallegu y a un desllarigamientu del mesmu, arriendes d'un sometimientu al castellanu, idioma oficial del Estáu.

Tocante a la llei de normalización de la llingua gallega:

Torga la recuperación del idioma gallegu al finxar curtiu les probabilidaes del so emplegu normal na escuela, y sobretóu al llantar una práctica de bilingüismu que torga'l desendolque normal de la llingua del país, afitando al nuestro idioma ñacional comu secundariu na comunidá gallega.

En resultancia, han desaniciaes les disposiciones vixentes en Galicia al respetive de normativación y normalización de la llingua gallega.

### **ASTURIES**

Tando anguañu n'Asturies nun procesu d'estudiu y trabayu nel campu llexislativu, polo que-y cinca a la cuestión llingüística, faise d'interés dicir, una vegada más, que les lleis que desendolquen eses situaciones han sofítase nun conceutu de xosticia equilibradora que caltenga, engabite y esparde l'usu la llingua específica d'Asturies que nos faiga ser quien p'arrebلاغar purriba la situación diglósica na que tamos enxertaos.

L'algame d'estes propuestes vendrá dau pol llogru darréu d'un Decretu de Bilingüismu que parafite'l prestixamientu y el respetu pa la llingua asturiana, faciendo que puea ser preséu de trabayu'n toles fasteres de la sociedá, esanicando de secute la rocea pol so emplegu. Les medies empobinaes a desendolcar esti procesu na estaya escolar, sofitaránse nes propuestes qu'añu tres añu s'asoleyen, col calter de conclusiones, nos aconceyamientos de les Xornaes Pedagóxicas del branu.

L'enfotase nun tratamientu amañosu del tema llingüísticu na escuela d'Asturies tien de tar perllloñe d'ufiertes que nun recueyan la dinificación rial de la llingua y la efetividá pedagóxica.

Camentamos que, d'un mou urxente, hai que trabayar nestes xeres:

- a) Da-y puxu, nel campu la escuela, al llabor de reciclaxe y formación del profesoráu.
- b) Entamar una política d'encontiamientu pa coles producciones editoriales n'asturianu.
- c) Tresnar medíes afayaíces no que se refier a los muérganos de comunicación social, estremándose d'enterpretaciones raquíques, cuando non ensin xixa, qu'arrequieren l'emplegu l'asturianu pa los temes más simplayos.

## PAISOS CATALANS

### PAIS VALENCIA

#### **"Llei d'usu y adeprendimientu'l valencianu"** **Crítiques y alternatives**

Esta llei nun afita que la llingua del País Valencià ye la mesma que se fala nel Principáu de Catalunya y nes isles Balears, ye decir, la llingua catalana.

Nel artículu 18 dexase fuera, a los territorios de fala castellana, del deprendimientu obligatoriu del catalán. La nuestra alternativa, col enfotu de que nun seya pa siempres la dixebra llingüística y cultural del País Valencià, ye qu'esti adeprendimientu seya obligatoriu.

Otru aspeutu que, nel nuestro comentariu, había ser una exa de la llei ye la reconocencia del drechu que los ñeños de fala catalana tienen de que se-yos ponga escuela nesa llingua. La escuela valenciana ha ser una escuela'n catalán. Por parte, paeznos trifulquante'l términu emplegáu de "llingua d'avezu", candu l'añomamientu correchu había de ser "llingua propia".

L'artículu 23, separtáu 2, da-y al reciclaxe un calter voluntariu por parte'l profesoráu. Ta claro, pa nós, que p'algamar la normalización del reciclaxe ha ser obligatoriu.

Los términos emplegaos pa tratar la política llingüística nos medios de comunicanza son de calter tracamundante y pocu efetivu: "velará", "embarriará", "afalará"...

La "Generalitat" había d'emplegar la so potestá pa pautar la normalización del usu la llingua nos medios de comunicanza nos que tien competencies.

L'artículu 29 diz "propiciará'l deprendimientu'l valencianu a los funcionarios". Caltenemos qu'había de llantase'l criteriu de ser obligatoria'l conociencia'l catalán pa tolos funcionarios de la Generalitat valenciana.

### ILLES BALEARS

Enagora rexímonos pol Decretu de 25 d'ochobre del 1979 y la O.M. de payares del 1979.

Entá nun tenemos llei de normalización.

Tocante al decretu de bilingüismu:

Había d'esanicise del Títulu Preliminar el dichu "modalidaes insulares de la llingua catalana", y tamién había d'esanicise de tolos artículos nos qu'apaeza.

Art. 1. Separtaos 3, 4 y 5. Diz que la Comisión Mesta tien plenos poderes n'asuntu d'educancia. L'Estatutu Autonomía esanicia esta competencia. Ye menester repalan-tillar les "excenciones" (sic.) del catalán: habien ser les mesmes.

Art. 5. La igua de programes y guíes metodolóxicos ye una xera atribuyía a la Comisión Mesta, que nun fexo res en 4 años de Decretu Llei:

- Nun emburrió la realizació d'entamos.
- Censurara tolo que-y paició "catalanista", incluso aperios d'enseñancia iguaos nes Illes Balears.

Art. 6. Horariu: Fítase que'n prescolar y E.X.B. han dase 3 hores, aprosimao, de catalán. Lo que supón la probabilidad llegal de dar 1, 2, o 3 hores. Nel B.U.P. son tres hores obligatories y en F.P. primera estaya, 2.

Nel B.U.P., han dases 4 hores obligatories de llingua castiana y 3 d'idioma foriatu. Ye dicir, que'l catalán tien el mesmu tratamientu qu'un idioma estranxeru, pesie a que l'Estatutu afite que la llingua propia de les Balears ye'l catalán.

Art. 7. Según esti artículu, nos Boletinos pon "Llingua de les Balears", cuando había de poner "Catalán".

Art. 8. El decretu nun algama nin al B.U.P. de pela nueche nin al C.O.U.

Art. 9. Nun hai catalán na F.P. de pela hueche.

Art. 10. Nun emburria la enseñancia'l catalán, sinón que-y pon torgues.

Art. 11, 12 y 13. Titulación y enxertamientu'l profesoraú. De mano, amite cualaquiera titulación de los PP CC, pero'n dellos casos ha d'haber convalidamientos ensin xacú.

Art. 14. Pon nes manes de la ispección l'arreacha aplicación del decretu y, en resultancia, la enseñancia'l catalán.

#### Conclusiones xenerales:

L'Estatutu Autonomía, aprobáu el 1 de marzu del 1983, ta purriba los Riales Decretos 2193/79 de 7 de payares, ansina comu les O.M. que los desendolquen, ansina comu tamién el Rial Decretu d'entamu d'oposiciones a cátedra y agregaduría d'Istitutos de BUP y escuelas de FP.

Ye menester, darréu, abolir les disposiciones llegalas de suso diches, y poner, empara d'elles, a otres qu'algamen el teyáu másimu que dexa l'Estatutu no que cinca a la competencia esclusiva de la Comunidá Autónoma al respetive del deprendimientu de la propia llingua.

Facémos-y requisitoria al Parlamentu de les Balears pa qu'igüe la llei de normalización del emplegu'l catalán que, polo menos, algame'l mesmu altor y seya semeyable a la llexislación de la "Generalitat de Catalunya".

## CATALUNYA

En Catalalunya'l remozamientu pedagóxicu toviera siempre xuncía a la llucha por algamar una escuela catalana, lo mesmu no que cinca a la llingua comu a los conteníos.

Un de los oxetivos cimeros de los movimientos de maestros fuera algamar un rueldu llegal que ficiera posible l'esplaye de toles esperiencias empobinaes a inxerir nuna mesma cultura y una mesma llingua a tolos ñeños y ñeñes de Catalunya.

L'espublizamientu de dellos decretos enantes de la llei de normalización llingüística, aunque falaben d'un pruyimientu por parte l'alministración, algamaben, por embargu, pocu altor de teyáu no que cinca a la recuperación de la llingua ñacional.

La primera llei de normalización llingüística aprobóse nel Parlamentu de Catalunya, por unanimidá, el 18 d'abril del 1983. El 30 d'agostu espublizóse un decretu que pauta l'aplicación de la llei nel tarrén de la enseñancia non universitaria.

Valoriamos favoratiblemente l'asoleyamientu de la llei y del decretu que la desendolca y denunciámos l'enfotu del Gobiernu Cientral, al facer requisitoria al respetive de dellos

artículos del decretu. Tarrecemos cualaquiera mozqueta que vaiga'n merma del algame d'una escuela bramente catalana.

Decimos, darréu, los furacos y ambigüedaes de la llei y del decretu que más nos esmolecen:

- a) Nun nos paez afayaíza la llexislación nel casu los escolinos qu'acrediten que tán de temporada'n Catalunya. Son casos concretos que piden, ansina mesmu, arreglos concretos. Paeznos tamién pocu claru'l términu "temporal".
- b) El dichu "llingua d'avezu" dexa n'abertal pa entrepetalu de formes estremaes, y dalgunes d'elles puen empobinar al allancar na situación llingüística atual, ñidamente desfavoratible a la llingua propia del país.
- c) Paeznos que, mesmamente nel casu d'aquelles escueles que programaren un esplaye progresivu de la llingua catalana a partir de la Estaya Media d'E.X.B., nun podemos acetar que na Estaya Superior se finxen les asinatures qu'han dase'n llingua catalana, darréu qu'había ponese escuela dafechu na llingua propia del país.
- d) Si naguamos porque tolos cientros tengan el profesoráu afayaízu, talamente comu afita l'artículu décimu na so primera embelga, ye imprescindible que'l reciclaxe de maestros seya obligatoriu y de calidá. Ye menester, tamién, puxar pa que'l reciclaxe pueda facese nel horariu llaboral. Estos aspeutos nun los ve'l decretu.

Arriendes d'esta llei qu'afeta namás a la llingua, queremos glayar por un rueldu ilegal más espaciosu que cunte cola Escuela pa Ñeñinos comu la manera más arreacha d'algamar que'l procesu de recuperación llingüística, nel tarrén de la escuela, seya más rial.



## CURRICULUM ESCOLAR

### ASTRAGAL

De los 0 a los 16 años hai qu'apurri-y al escolín una educancia básica, una capacidá crítica y una autonomía presonal que lu dexen escoyer con xaciu el so papel na sociedá. Too ello ye munchu más emportante que'l clisase (comu pasa d'avezu) nun currículum namás instrucionista.

El nuestro pricuru ye emburriar nel escolín les capacidaes inteletuales que lu deprenden a comentar. La ciencia ye valible comu ferramienta, non comu cantidá de conocencies.

El currículum ha tar ciontráu nel ñeñu y el so rueldu. Ha desendolcase n'esprial, ensin que los profesores y maestros escaezan l'encadarmamientu de los procesos d'adeprendimientu.

El trabayu escolar ha dir empobináu al descubrimientu y l'indagamientu.

La realidá ye global y reblaga, en muchos casos, les disciplines individuales. La esistencia d'una endecha de maestros fará posible'l trabayu entredisciplinal.

### INVESTIGACION Y RUEDU

Hai dos maneres de talantar el mediu:

Una cátrialu comu recursu didáuticu, y la otra, escoyía comu perafita pa esti congresu, na que la manera de talantar el rueldu máximalu comu un tou enguedeyáu y globalizador, que presupón un nuevu fegurín d'escuela. Nél, el ñeñu, la escuela y la sociedá atópense y andechen xuntos. D'ende, remanez una nueva manera de talantar la escuela por parte de los maestros, lo qu'al empar fía un nuevu debuxu de currículum.

Semos los maestros y profesores los qu'habemos de decidir qué currículum vamos proponer na escuela, talantándolo comu técnica d'aperiamientu que nos fai comentar. Esto snifica alvertir, atisbar, facer análisis, descodificar y camudar procesos que nos empobinen a vivir el rueldu.

Habemos d'enxertar al ñeñu na so cultura y upalu a altores más cimeros, colo que la cultura popular camúdase'n centífica. Esto supón una fondera conocencia del rueldu por parte de los profesores y maestros y el facer una indagación y arrecoyía de los avíos que nél s'atopen. Faise precisa una valoriación cualitativa sollerte a los procesos de conocencia de la ciencia y a les embelgues de desendolque inteletual de los escolinos.

#### Definición de rueldu

Semos pa definir el rueldu comu un enxertu del espaciu y el tiempu nel que los escolinos s'afayen inxeríos, ansina comu los profesores y la comunidá. Esti inxerimientu concrétase nos altores: espacial (rueldu xeográficu o físicu), emotivu (porgüeyos del ñeñu) y sico-camudatable.

El conceutu de rueldu va espurriéndose a midía qu'l ñeñu sigue nel so procesu de maurecimientu.

## Indagación del ruedu

Talantamos la indagación comu:

- a) Centífico-ñatural. Nun debe tracamundiase la imaxen del centíficu academicista cola ciencia del mundu escolar. Esta ha d'atropar los progüeyos del ñeñu; done:  
entrugue-remanamientu  
atisba-gueta,  
igua-conclusiones,  
tán presentes nes enbelgues que toa metodoloxía centífica acueya.
- b) Indagación tresformadora. Ye aquella qu'esbilla causes, atopa igües, toma decisiones, entamando futures xeres nel ruedu nel que cultura, razón y progresu nun van a la escontra.

Pa cabu, l'afita vezos centíficos nel ñeñu, afalarálu a vivir en democracia.

## Debuxu del currículum

Talantamos el currículum comu "un entamu educativu, democráticu, apautáu, particular y operativu". (Scurati).

La xera de maestros y profesores nun ye tresmitir nin executar les decisiones de l'alministración sinón que, dende una reflexión na que teoría y práutica s'enxerten, s'algame'l debuxu del currículum.

A la vista d'estos camientos, paeznos qu'l currículum escolar nun había tar adebuxáu tan siquiera nunos programes mínimos, sinón qu'había dase autonomía dafechu p'adebuxalu a cada collación escolar p'aviar planes de trabayu qu'encartien a los sos porgüeyos. Ello nun quier dicir desdexamientu o espontaneísmu, al revés, camentando que la metodoloxía que s'emplegue ha ser centífica. Nun queda res a la casolidá. Cada maestru tien de xugar un papel cimero comu animador, vedor y afalador del so grupu.

Esta argumentación nun quier dicir que nel momentu d'adebuxar un currículum nun había que facer una esbilla de conteníos, arreyándose, arriendes d'otros, a los criterios que van darréu:

- Enllargamientu de la educancia.
- Criterios atuales.
- Criterios flesibles.
- Criterios cotidianos, a la escontra de los istitucionales.
- Que tengan en cuenta al endividu y los sos problemes riales.
- Favoratibles pa la visión encadarmada de la realidá.
- Dinámicos.
- Con prestanza pal alderique.
- A tenor del desendolque del ñeñu.
- Prestosos, tantu pal escolín comu pal maestru.
- Logocéntricos, talantando esti términu comu atualización epistemolóxica. (Conocer el conceutu y los problemes de la ciencia'n cuestión).

## Armentíos y encadarmamientu

Delante la estremada problemática de los distintos altores del sistema educativu, proponemos qu'a mediu plazu —y remozando'l sistema endenantes— s'afiten nueves fórmules

de formación y arrechamiento del profesoráu, lspeción, ect., que fueren pa dar pasu a l'alternativa siguiente:

Arreblagar purriba l'atual debuxu de currículum qu'encadarma los conteníos en faces concretes.

Flesibilidad d'horarios.

Esanicie de programes piesllaos.

Emburrión a los equipos pedagógicos.

Estabilidad del profesoráu pal formientu de proyeutos valibles y vidables.

Camudamientu de la lspeción, pa que seya afaladora y animadora, envede namás vedora.

Mermar el númeru d'escolinos por clase.

Aumentar el módulu por escuela.

Prebar criterios valoradores de tipu cualitativu onde l'autonomía del maestru nun tope cola seletividá del sistema.

Aplicación d'una Pedagogía Popular na qu'Escuela y Collación nun seyan coses separaes, onde puedan entamase trabayos que tengan consecuencies sociales, ansina comu criar cientos de documentación y d'animación, andechando nel enxertu de la collación nel rueldu.

### **Papel de los Movimientos de Renovación Pedagógica**

Paez que'l reciclaxe nun había funcionar derriba pabaxu. Esto ye, que nun tenía que ser namás un tresmitir téuniques puntuales y desepartaes sinón que, dende la propia collación escolar, rodalada, conceyu, ect. vaiguen a la gueta les siendes de tresformación (nuevos fegurines educativos pal currículum...). Tala propuesta acostina col atopar mecanismos dientru l'horariu y el calendariu que desbrancen el camín a la formación del profesoráu: Escueles de Branu, Seminarios, Congresos, Añu Sabáticu.

Los M.R.P. habién d'engabitar, col so vezu de reflesión y trabayu, a afalar el cambiu del fegurín educativu pol que s'arrana, ensin mesianismos nin paternalismos.

### **DESENDOLQUE DEL ÑEÑU NA ESPRESION**

Talantamos la espresión comu una manifestación del ser nel mundu, que lleva dientru:

- a) L'apropiamientu de los diferentes elementos de la espresión (vicencies y apreciaciones).
- b) La reflesión interior qu'integra, de forma específica, sensación y camientu.
- c) La proyección y comunicanza d'esta reflesión que cinca a los ánimos, les pulsiones, les emociones y los conflictos.

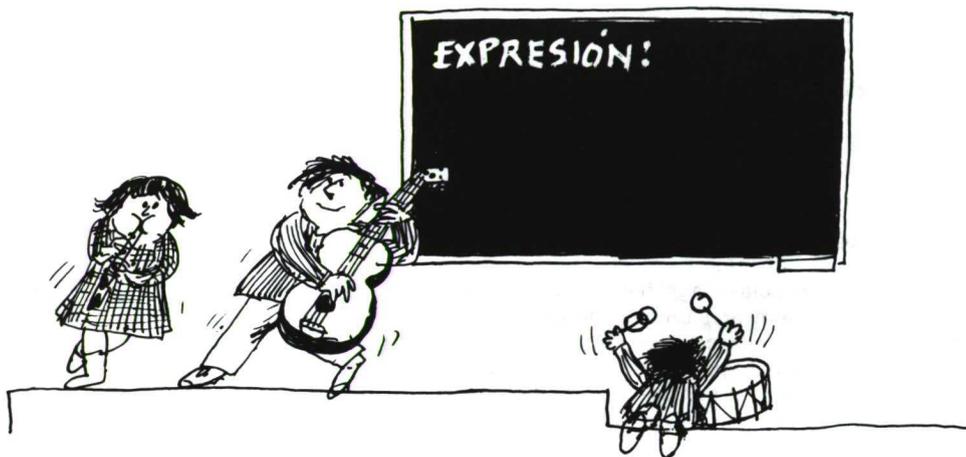
El maurecer del ñeñu y el so desendolque integral tien llugar nel so rueldu, nel qu'hai que tener en cuenta:

- 1) Al propiu rapacín, tantu los sos procesos apreciativos (visual, sonoru, tátil, kinestésicu, ect.), comu los sos procesos reflesivos, físicos, sociales y emocionales.
- 2) El rueldu físicu y social.

Ye difícil caltriar l'atividá espresiva na escuela si esta actividá nun ye cimeramente lúdica, ya que'l xuegu ye'l qu'emburria los dependimientos vivenciaos que son los dafechamente asumíos pol ñeñu.

Camentamos que la espresión ye una atividá **global**, y que comu tala ha de trabayase na escuela. Talantando que l'home ye cuerpu y que, al traviés del cuerpu, encadámase tou, debe sonsacase que'l fechu sicomotor nun ye una forma d'espresión, sinón un talantamientu'l desendolque, ñuedu a partir del que s'han de ver los llinguaxes espresivos. Al so tiempu, el desendolque sicomotor produzse gracias al xuegu, al contactu con otru, al llinguaxe, a la conocencia, al entornu... Esto ye tantu más emportante na prescolar y nel Ciclu Anicial. Nos ciclos que vienen darréu, la globalización dirá disviándose pa contra la precisa entredisciplinariadá.

Proponemos un trabay d'espresión globalizador, onde se vaiga del llinguaxe del cuerpu al trabayu espresivu nes sos estremaes manifestaciones (l'lingua oral y escrita, l'linguaxe tiatral, musical, plásticu y matemáticu), que caltenga un encontiu afetivu y onde la motivación dá-nosla'l mesmu procesu globalizador.



Por ello pidimos que se-y dea más valir a la espresión nes programaciones oficiales, formación d'aniciu y permanente de los docentes, entamos educativos, etc., reforciando'l valir de les faces espresives dientru'l currículum escolar, sacándoles del triste papel de "maríes" nel que los horarios, programes y especialidaes les asitien.

En resultancia d'esto presentamos como **propuesta**:

- 1) Que s'almitan y s'encontien la igua y puesta'n práutica de los entamos educativos, nel sen del marcu pedagóxicu espuestu, y que se facilite l'inxerimientu de docentes comprometíos con talos proyeutos nos centros nos que vaiguen a echase alantre.
- 2) Que namás la forma d'evaluación seya l'atisba y seguimientu por parte'l maestru del camudamientu maurecor del ñeñu y de los sos procesamientos de dependimientu, ensin remanamientu nin torques al trabay espresivu del escolín.
- 3) Que nun se permita valoriar nel espediente del escolín atividadaes que nun tán faciéndose na escuela (dramatización, música, pintura).
- 4) Facemos requisitoria del espaciu afayaízu, el material asgaya y el númberu d'escolinos afayaízu por grupu (28 comu más, tamente comu ta acetao por España nos aluerdos entrenacionales).
- 5) Que los cursos de perfechamientu del profesoraú —oficiales y non oficiales— se centren más na filosofía pedagóxica de la espresión y la globalización coles demás faces del dependimientu que nes simples teniques, dando a éstos un tratu d'aperios o ferramientes p'algamar lo anterior.

6) Paeznos imprescindible:

- a) Que los deñomaos anagora especialistes tengan la probabilidad de facer el so trabayu na escuela.
  - b) Que los especialistes non docentes tengan conocencies sicopedagóxicas o que'l so trabayu se concrete'n ser un encontiu al maestru no que cinca a armentíos.
  - c) Que s'algame dempués a ser maestru especialista al traviés de la formación d'aniciu nes correspondientes escuelas universitarias de formación del profesoraú, y qu'ésta formación encartie pa coles idegues anteriormente asoleyaes.
  - d) Que nun s'autoricen los llibros de testu empobinaos al escolín como métodu sistematicu de trabayu, nes faces d'espresión, ya qu'emburrien les idegues regresives, d'asosnañamientu, dependiencia, afitamientu d'estereotipos adultos, etc.
  - c) Que se camude l'añomamientu les faces, camudando'l términu d'educancia artística pol de faz d'espresión.
- 7) Facemos requisitoria pa que se retifique la desconesión ente los oxetivos de cada ciclu pa qu'esti nun se torne nuna unidá piesllada na que nun s'alvierten los altores de dificultá nin los procesos de maurecimientu.
- 8) Que se faiga efetiva, de plenu drechu, la llibertá de cátedra, que reconocen les lleis.
- 9) Tendiendo'n cuenta l'asitiamientu xeográficu, hestóricu y socio-económicu de Canarias y otres fasteres deprimíes, pidimos y facemos requisitoria pa que s'entamen les midíes especiales qu'echen alantre la investigación y desendolque de la so identidá cultural y, en concreto, de los movimientos de renovación pedagóxica que faiguen posible esti dinamismu.

## FAZA D'ESPRESION

### A) Llingüística

La formación llingüística del ñeñu aporta al so inxerimi entu nel procesu de comunicanza humana. La escuela tien la función, espresamente, d'encadarmar les funciones de comunicanza que'l ñeñu vive tolos díes.

Teniendo'n cuenta que caún de los países del Estáu Español tien una realidá llingüística estremada, el tratamientu del deprendimientu de la llingua escrita ha oldease a esta realidá (char una güeyada a les conclusiones de l'Andecha 1.1.3. Escuela y llingua). Cada país alcontrará'l so procesu teniendo delante los siguientes criterios pedagóxicos:

- Respetar el desendolque del maurecer y de l'afetividá del ñeñu.
- La reflexión tocante a la llingua habrá surtir del códigu oral (folklor, espresión llibre del ñeñu...) pa algamar dempués la llingua escrita.
- La escuela ha entamar dende l'altor llingüísticu del escolín comu basa pa facelu callear y afondar nos distintos aspectos del llinguaxe.
- Nel procesu de comunicanza, el llinguaxe ye un códigu por demás enguedeyáu y la llingua escrita yelo'l doble, polo que fai falta afitar bien el dominiu de la fala enantes d'aniciar col deprendimientu de la llingua escrita.
- Nun s'ha de requerir el dominiu del códigu escritu d'una segunda llingua hasta nun tener bien afitáu'l deprendimientu de la primera.
- Ansina comu nun se ve valoratible acorripiar el deprendimientu de la llingua escrita namás nun métodu concretu con pasos y armentíos prefinxaos, paeznos que ye me-nester trabayar con una metodoloxía espaciosa, variable y progresiva, con bayura d'armentíos.

- Ye menester asegurar el contactu del ñeñu colos llibros dende munchu enantes de qu'aporte a escuela, ya que'l llibru ha dar prestanza a un pruyimientu afetivu y vital.
- Hai que facer una esbilla de los llibros sofítándose nel so valir estéticu, el so oldéu llingüísticu y derechura centífica, nel so casu.
- La escuela ha dedicar un tiempu (dientru l'horariu escolar) a la lletura y recriación de la lletura de maxinación.
- El contactu col llibru ha siguir una marcha que, d'aniciu, tendrá calter lúdicu pa pasar dempués a embelgues lletores y recriadores.
- L'estudiu la llingua nun ha sofítase nel deprendimientu de memoria de concetos astratos, sinón qu'ha remanecer de la espresión, el talantamientu y la reflexión sol llinguaxe.

### La llingua estranxera nel currículum escolar

Paeznos apropiado iniciar más aína'l deprendimientu oral d'una llingua foriata (nos países y faces llingüístiques onde nun convivan ya dos llingües), talantando l'estudiu d'una segunda llingua non namás dende'l puntu d'agüeyu utilitarista, sinón comu camín pa calumbase nuna nueva comprendoria del mundu qu'enriquez y espurre'l finxu'l cielu de caún.

Hay que facer proque'l ñeñu viva'l mayor númeru de situaciones en contactu con so ruldu y con otros ruellos p'algamar una mayor y más arreacha conocencia de la segunda llingua.

Hay que señalar el valir de sofítancia que la segunda llingua tien al respetive de la faza del llinguaxe.

### Llibrería escolar

Al falar de llibrería escolar emponémonos, en concreto, a la llibrería qu'ha d'haber nes escueles y que, n'estremancia de les otres a les qu'aporten lletores, ha de preocupase de formar a los escolinos.

La llibrería ye ún de los armentíos conque cunta la escuela pa desendolcar los sos oxetivos. En concreto, farà les siguientes xeres:

- Afalar los vezos de comportase social, éticu...
- Comu preséu didácticu al serviciu los maestros.
- Pa que se conozan los mecanismos de funcionamientu de la llibrería pa que, en dexando la escuela, los rapazos seyan p'atopar el material y la documentación que-yos faiga falta'n cualaquiera otra llibrería.
- Habrá de valir, tamién, como animadora del llibru, afalando ansina'l gustu pola lletura.

Pa que la llibrería se torne nun elementu vivu y aconceyador de la escuela precísase de: una presona, un llocal y un presupuestu.

### Propuestes

- L'Alministración nun ha dar más qu'unas orientaciones xenerales y facer posible la existencia d'andeches pedagóxicos nes escueles, que s'encarguen de facer les sos propuestes y esperiencias de trabayu oldeaes al rueldu nel que s'atopen, al respetive de la llingua.
- Que les escueles ufierten más d'un idioma foriatu, que se-y dea la preparación aparente al profesóru de llingua foriata y que se-yos dea a les escueles armentíos (facilitar los trueques, que seya gratis el cartiase...).

- Afalar, al traviés de les Istituciones Públiques, campañas d'información y formación empobinaes a les families, maestros... que críen el gustu pola lletura y faigan ver la ñecesidá que'l ñeñu tien d'afitar contatu colos llibros.
- Esanicar la sobrecarga de llingua escrita que se da de magar s'entama'l Ciclu Mediu, sortiendo l'escesu de copia al traviés de la revisión de los testos escolares (afalar a la imprentaúra de cartafleyos de trabayu...).
- Que toles escuelas tengan una llibrería de centru qu'habrá de cuntar coles siguientes condiciones:
  - Un llocal afayaízu, únicu, onde s'arrecueyen tolos documentos de la escuela: llibros, revistas, audiovisuales... y que seya namás pal usu de la llibrería.
  - Una presona responsable qu'afite la continuidá, preparada arrente, y con dedicanza esclusiva dientru l'horariu escolar.
  - Un presupuestu añual aparente.
- Entamar enantes, namás oralmente, l'estudiu d'una segunda llingua (nos países y faces xeográfiques nes que nun convivan dos llingües).

## B) Matemática:

### Consideramientos d'entamu.

Análís de la situación atual:

Vese a les clares que la matemática ye una de les faces que más pesa nel fracasu escolar en toles embelgues de la educancia.

Si se fai un análís de la situación atual, alviértese que se ta dixeblando la matemática'n fasteres, ensin dalu enxareyamientu ente los estremaos balagos matemáticos, ensin conesión con otres cencies y desaverada de la vida.

Danse les matemátiques d'espaldes a la realidá: nun se fai análís del rueldu del escolín y el dependimientu que se-y da nun aveza a entamar pola matematización de los aspeutos de la vida rial.

El divorciu qu'hai d'avezu ente toles materies, ente lo que se depende y lo que l'escolín emplega, espúrrese abondo nesta faza. Depréndense conceutos por demás astrautos en munchos casos, ensin contautu col mundiu nel que se desendolquen. Esto provoca una falta petite por so dependimientu.

Favorezse una ensiñancia mecanicista y nun se tien en cuenta l'altor d'astración quel'escolín ye p'algamar.

Per otru llau, hai una formación roína del profesoraú, remanecía de lo pocu amañoso de la preparación dada nes Escuelas de Maxisteriu. Los maestros y profesores nun suelen tener conocencia de métodos y teniques didátiques, ansina comu de los avíos afayaízos pal dependimientu les matemátiques, polo que se siguen los testos al pie la lletra, y representen l'únicu preséu que da seguranza al profesor o maestru. Delantre esta situación, el maestru siéntese forciáu a cumplir pa con un progrma ensin tener en cuenta al escolín y ensin saber, les más de les veces, los programes de les embelgues anteriores y posteriores.

Los recién llantaos programes remozaos nos ciclos anicial y mediu de la E.X.B. nun valen pa un cambiü valible na ensiñancia de les matemátiques, sinón que más bien cinquen nella negativamente, por mor de —ente otres razones— la bayura de conteníos pocu amañosos pa les edaes y ñecesidaes de los ñeños a los que van empobinaos.

El programa del Ciclu Superior nun ta enxareyáu colos de les estayes anteriores y posteriores. A ello hai qu'amiesta-y que, na mayor parte los casos, el maestru de matemátiques de la segunda estaya nun tien la formación didática y científic afayaíza pa dar la materia, pos al ser una de les faces rechazaes, suel llantase comu profesor de matemátiques al postreru qu'aporta al centru.

Si a tou ello amiestamos lo reuto de los horarios, lo pocu espaciou del aula y la falta de versatilidá, ansina como l'apostalgamientu al qu'empobina'l llibru de testu (fiches que suplen el remanamientu pero non el procesu ñatural d'apañu de conceutos), les atividaes d'aburrición y la falta globalización, podemos talantar la poca prestancia d'esti sistema y avertir la so influyencia nel fracasu escolar y presonal del escolín, afalándose ansina les desiguadaes, al pidir un altor d'astración que muchos ñeños nun algamaren entá, por falta d'estímulos culturales nel so rueldu.

### Calter de la programación de la faza de matemátiques

La programación de les matemátiques había ser:

- Cimble, a la escontra de la tiesura que dan los conteníos mínimos obligatorios.
- Sistemática y progresiva, cíclica y n'espinal.
- Oldeada al calter de los escolinos y a les sos embelgues evolutives, teniendo'n cuenta los estremaos altores d'astración nes diferentes edaes.
- Que contemple, al empar, los aspectos lóxicu, cuantitativu y espacial.
- Que faga posible la entredisciplinariedad.
- Que remaneza del rueldu pa tornar a él.
- Que cinque namás los conceutos que los escolinos seyan pa inxerir rialmente.
- Que seya iguada por tol profesoráu cola gabita d'un sicólogu escolar.
- Que permita la evaluación cualitativa.

### Aspectos metodolóxicos

Les matemátiques tienen comu ferramienta cimera les astraciones y los símbolos, que namás puen ser talantaos y emplegaos si son la resultancia final d'un procesu nel que, partiendo de la esperiencia de lo concreto y delante la ñecesidá d'espresala, se vaiguen esanicando aspectos cualitativos fasta aportar, por mediación de la astración y la xeneralización, a los conceutos y símbolos.

Pa qu'esti procesu vaiga alantre, les esperiencias han de ser manúes y variaes, darréu qu'al traviés d'elles ye comu s'anicia l'astración. Ansina mesmu, han de ser estremaes les formes d'espresión y han de tamién camudables y non empuestes. Na espresión llántase una ponte entre lo inteleetivo y lo afetivo, darréu que la afetividá tien comu vía d'espresión el simbolismu. La nuestra xera ha de ser la d'afalar la espresión llibre.

Al traviés de los primeros años d'escuela, el puntu d'aniciu ha de ser siempre lo concreto, con variedá y bayura de situaciones y materiales. Según el ñeñu va atopando un camentar lóxicu y formal, entamarán a plantegáse-y cuestiones más astrates y fórmales. Ñostante, l'ación y remanamientu nun deben esanicase enxámas.

Emplegaráse'l llinguaxe d'espresión matemática d'aluerdu colos altores espresivos de cada edá algamáu, de primeros, por aluerdu del grupu, pa dir oldeándose a los aluerdos xenerales según va surdiendo tala ñecesidá.

Hai que tener presente qu'l procesu de deprendimientu pasa por tres fases: recetiva, organizativa y espresiva, ye dicer: cáltriase, inxérese y aplícase na práutica.

Al proponer les actividades a facer, los maestros han de facer posible que los ñeños algamen a facer descubrimientos, que los tresmitan a los otros y que-yos faigan la comprobanza. Darréu, hay que tener en cuenta aquelles atividaes que meyor empobinen a esos descubrimientos. L'afitamientu conocencies y mañes que se descubrieran presonalmente ye más fácil y duratible que la de los que fueren namás tresmitíos.

El nuestro trabayu habrá tener en cuenta, polo pocu, los siguientes principios:

- Emburriar la satisfacción personal del escolín, por mediante actividades prestosas.
- Afalar la creatividad.
- Teniendo en cuenta la so importancia como materia formativa, ha tener un trato antidomástico y relativista.
- Nun ha d'emplegar como herramienta la selección social.

Enumeramos un riestru recursos que puen dar prestancia pa poner en práctica tolo que diséremos fasta equí:

- Aprovechar toles vesites culturales y escursiones pa atisbar tolos aspectos matemáticos de les mesmes.
- Na clase ha d'haber variadá de llibros de consulta, lo mesmo pal maestru que pa los escolinos.
- Tener en cuenta la hestoria de la matemática.
- Tener a disposición del maestru les esperiencias que se ficieran nesti tarrén.
- Criar nel aula'l taller de matemáticas, requexos pal remanamientu ect.
- Disponer de materiales didáticos y emplegalos. Puen mercase nuna tienda o, meyor entá, aperialos nes propies escueles, teniendo en cuenta la comenencia de qu'hebia variedá de material natural, encadarmao y simbólico, con enfotu de remanar pal trabayu tolos altores d'asimilación.
- Usu variáu de materiales pa la espresión.
- Echar mano de les otres faces d'espresión, plástica, teatru, ect., pa afitar conceutos que se vaiguen asimilando.

## Propuestes

Tocante a la formación xeneral propónse:

Entamar, emburriar y afalar la investigación educativa.

Criar cientos d'investigación que vaigen dende'l Cienru d'Ensiñancia al rueldu estatal, pasando pelos M.R.P., onde s'investigue, s'esbille, s'atualicen y se propongan formes de trabayu.

Emburriar el trueque d'esperiencias educatives ante los diferentes M.R.P. y d'éstos con otres andeches de trabayu.

Dotar a les escueles de presones especializaes en sicopedagogía y curiar de que los miembros de los equipos docentes de cada cienru se complementen ente sí.

Finxar tiempos pal reciclaxe del atual profesoráu y los mecanismos que seyan menester pa que nun plazu curtiu pasen per esta formación tolos maestros y profesores atualmente n'exerciciu.

Que distintos maestros culifícaos gracias a la so esperiencia, llínia remozadora y en contactu cola realidá escolar, seyan los que den clases de matemáticas nes Ecueles de Formación del Profesoráu d'E.X.B.

Declarar el parvulariu como altor obligatoriu d'educancia, col fin d'arreyar el dominiu de los conceutos básicos cuantitativos y espacial-temporales.



## CICLU UNICU D'EDUCANCIA BASICA

### XUSTIFICACION DEL CICLU UNICU

#### Marcu de referencia

La educancia básica ye aquel tiempu nel que la influyencia educativa ye determinante pal esporpolle rial del endividu. Llevar al ñeñu hasta la formación plena de la intelixencia y del calter ye l'oxetivu d'esta educancia. Conducilun nes diverses fases que lu van tresformar nun adultu.

Cada etapa, sigún H. Wallon, ye un sistema relaciones ente les posibilidaes del ñeñu y el mediu, sistema que fai que s'especifiquen recíprocamente. El mediu —conxuntu d'estímulos polos que s'exerce y se regula l'atividá del ñeñu— non pue ser el mesmu'n toles edaes. Ye llabor de la sociedá, de la escuela y, n'últimu términu, del maestru, criar un mediu favorable pal desendolcamentu plenu y armónicu del ñeñu.

Ye por esto que vemos:

La ñecesidá d'un plan educativu qu'asegure una continuidá de 0 a 16 años. Xuníu nos oxetivos, qu'évite cualisquier rompimientu y seletividá durante'l procesu educativu. Que fraye d'una vez por toes col esquema de que ca etapa educativa ye namás qu'una preparación pala que sigue (infantil → parvulariu → EXB → E. Media → ect.) en llugar de formar parte de la educancia integral del ñeñu'n ca momentu de la so evolución. Que mire por esta presona na embelga de la formación, oxetu de munchos drechos y poques obligaciones, pa qu'algame a ser un ciudadanu arrechu que seya p'acostinar cada vegada con más obligaciones nuna sociedá solidaria.

Nun podemos amitar una cadarma educativa que xenere una seleción y prevoque un sentimientu de fracasu. El sistema educativu ha contemplar un procesu madurativu non uniforme y mirar polos ñeños diferentes que tengan un procesu distintu de maurecimientu.

Comu Movimientu de Renovación Pedagóxica, naguamos por una Reforma Escolar Global y pidimos a la Almenistración que la ponga a andar porque tola renovación pedagóxica ta relacionada con una cadarma escolar determinada y va xunía a unos maestros que la emburriarán o la dexarán morrer. Pedímosla "global" porque tamos convencíos de que les reformes por partes contraponen intereses bien valibles y enfrenten a cuerpos d'ensiñantes.

#### Una llei marcu

Llegó'l momentu d'una llei-marcu qu'afite una política educativa coherente de 0 a 16 años. Qu'asegure'l seguimientu del escolín fasta la so total formación humana y técnica.

Una llei qu'acueya les esperiencias, enventos, esfuerzos endividuales y coletivos, de munchos profesionales de la enseñanza. Qu'arrecueya'l resultáu de Seminarios, cursinos y grupos de trabayu de los M.R.P. y otros. Que nos faiga avanzar hacia un cuerpu únicu d'ensiñantes, partiendo d'una situación diversificada, superando enfrentamientos y rocees y que nos permita abordar, ensin traumes nin falsos fracasos, el pasu d'un ciclu educativu al siguiente.

Esta llei marcu ha tener unes caraterístiques que dexen:

- a) Fitar los oxetivos senciales de ca ciclu, la so duración y nome.

- b) Contemplar l'adecuada preparaci3n de los profesores que tendr3n qu'impartila.
- c) Dase cuenta de los remozamientos aparentes nos Centros qu'hai n'actualid3.
- d) Marcar unes orientaciones de les que seya pa desprendese una programaci3n continuada, en sin rotures in3tiles al pasar d'una estaya a otra.
- e) Llegar a les aules na realid3.
- f) Atopar diverses soluciones, dientro d'unas orientaciones b3siques y qu'acueya posibles distintas esperiencias valibles.
- g) Dar cabida a les realidaes pedag3gicas diferentes, de la mesma manera que son desemeys les realidaes de ca ñacionalid3 y rex3n espa3oles.
- h) Torgar el desconciertu y la p3rdida d'enerx3es que puen suponer les reformas parciales, que comprometen tol planteamientu global del procesu educativu.

### Esquema

Nel cuadru presentamos nun gr3ficu la nuestra propuesta de Ciclu Unicu col marcu de referencia del que partimos.

RAGOS ELEMENTALES DE LA PERSONALIDAD	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dependencia de los pas.</li> <li>- Simbiosis y progresiva diferenciación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Proceso d'interiorización y tensiones emocionales</li> <li>- Superación de la etapa del NON.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Autonomización progresiva.</li> <li>- Socialización nel grupu (informal y formal)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Socialización ente iguales y vivencia del "rol" sexual.</li> <li>- Afirmación per oposición al adultu</li> </ul>
ORGANIZACION INTELLECTUAL DOMINANTE	Atividá manipulativa y motriz	Comenciuiu de la percepción de la realidad.	Percepción de la realidad al través d'operaciones mentales concretas.	Percepción de la realidad al través de operaciones astrates (formales).
CICLU EVOLUTIVU BASICU	Primera infancia		Segunda infancia	Preadolescencia
			Infancia intermedia	Adolescencia
			Maurez infantil	

ANOS D'EDA 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16

CICLU EDUCATIVU ATUAL		Pree.	C. inicial 1u 2u	Ciclu Mediu 3u 4u 5u	C. Superior 6u 7u 8u	Enseñanza Secundaria 1u 2u 3u
CICLU EDUCATIVU Unicu d'educación básica	Escuela infantil Primera estaya	Parvulariu Segunda Estaya	C. Inicial Estaya	Ciclu Mediu Tercera Estaya	Ciclu Preadolescente Cuarta Estaya	
DEPRENDIMIENTU ESPECIFICU	DEPRENDIMIENTU de la independización	Dominiu de téniques instrumentales (lleitura, escritura, cálculo...).	Dominiu de sistemas operativos de comprensión de la realidad.	Dominiu de sistemas conceptuales.	Dominiu de sistemas conceptuales.	Organización de los conocimientos.

NOTA.—Por cuestiones de terminoloxía, entedemos por estayes los cuatro bloques educativos, que nun hay que tracamundiar cola deformación actual.

## ESTAYES EDUCATIVOS DEL CICLO ÚNICO Y ENCADARMAMIENTU EN CICLOS

Dende'l puntu vista pedagóxicu, paeznos aparente da-y cabu a una estaya educativa cuando ye practicamente posible tener la seguridad de que la mayor parte de los escolinos fueron p'algamar l'altor y caraterístiques que definen el talu ciclu.

Asina comu la necesidá d'un encadarmamientu n'estayes habría de reconocer que'l suxetu humanu nun evoluciona de manera llinial y acumulativa, sinón que, nos distintos periodos de la so vida, presenta caraterístiques específiques que lu faen desemeyu a comu yera nel periodu anterior y de comu ha ser nel siguiente. Los ciclos educativos debuxaos son los ciclos evolutivos representen unidaes más ámplies que los "cursos" y permiten un oldéu y una flexibilidad mayores de los procesos de deprendimientu, a la marcha evolutiva de los escolinos.

### 1.<sup>a</sup> Estaya educativa (0 a 3 años). Escuela pa Ñeños

Ye la etapa que corresponde a la Escuela pa Ñeños o Escuela Infantil.

Los motivos que faen que la defendamos comu un drecho del ñeñu son:

1. La evolución de la sociedá.
2. El conocimientu científicu de la importancia de les edaes tempranes.

Podemos caltriar los tres años comu'l finxu caberu d'una estaya educativa. El rapacín de tres años cubriera un periodu al cabu del que ya algamara un ras d'autonomía asgaya comu pa entamar relación con llinguaxe del mundu l'adultu y tener consciencia d'elli mesmu comu presona distinta de les demás.

La Escuela Infantil ye la Istitución qu'acueye los ñeños hasta los tres años, nun mediu perasemeyáu al caseru y satisfaz les necesidaes primaries que, nesti periodu la vida, pasen per cuatro cordenaes xenerales: Salú física, estabilidá, actividad y comunicación. Cordenaes que garanticen un desendolcamientu positivu de les destintes funciones: Sensoriales, motrices, llingüístiques, lóxicos, ect., que dirán dando-y forma a les capacidaes y la personalidá'l ñeñu, al tiempo que criando un precesu ensin vuelta nel so progresu.

El problema la educancia de los más pequeños nun se cincó entavía'n tola so amplitú, polo que creyemos qu'esta estaya, tresformándose nel primer altor d'un sistema educativu, pue y tien dar una rempuesta afayaíza al drechu a la educacia de los ñeños más pequeños.

### 2.<sup>a</sup> Estaya educativa (3-8 años. Incluye'l parvulariu d'anguañu y Ciclu d'aniciu.)

La estaya de 3 a 8 años proyetarase comu un conxuntu educativu determináu pol precesu d'integración al trabayu docente y escolar, per tal de caltener una continuidá educativa cola Escuela Infantil o familia de la que se provien.

El ñeñu de 3 años entama saber qu'elli ye un endividu, entama faese una imaxen de sí mesmu y los demás. Llántase nun periodu nel que les tensiones emocionales y afeutives allendarán tolos sos deprendimientos. Dotáu d'un procesu preoperatoriu de cincos la realidá, aportará la oxetivización, gracias cuasi dafechu al llabor escolar. Mentantu dura la estaya, fai falta curiar la formación del ñeñu dafechu nos sos aspeutos d'estabilidá emocional y afeutiva, comunicación, espresión, convivencia, xuegu, conteos del pensamientu, avexamientu, espoxigue, atención a la su salú, y conocencia l'entornu.

Ye preciso tamién inicialu nos estrumentos y conteníos culturales, afayaízolos a la so edá, lletura, escritura, matemátiques, esperiencias...; de toes formes, la metodoloxía habrá ser camentada por mor del desendolcamientu les capacidaes específiques (perceición, alcordanza, coordinación, etc.) que-y permitirán algamar estos adprendimientos estrumentales. Nesta estaya estrémense dos ciclos con una llende pocu marcada y cimble:

a) **De los 3 a los 5 años**, dada, nesta edá, la gran plasticidá'l ñeñu y la emportancia'l desendolcamientu presonal y social, la educancia, nesti periodu, tien de sofítasa cuasi dafechu nel xuegu, nes conocencies sensitives y motrices y nel algame los vezos sociales.

b) **De los 5 a los 8 años**, al ñeñu d'esta edá hai que da-y una capacidá progresible d'oxetivación y concreción de los sos afayamientos; la educancia tien que seguir trabayando dafechu la presonalidá'l ñeñu y tien d'inxertalu naquellos llogros que van ser el sofitu d'un plenu desendolcamientu nel nuesu mediu cultural.

### **3.ª Estaya (8 - 12 años)**

Correspuende al Ciclu Mediu y 6.º E.X.B. d'anguañu

Ente los 8 y los 12 años les llandes de la estaya tán marcaes pola estabilización que supón l'entrar na infancia intermedia y l'entamu les tresformaciones preadolescentes. L'arrelugar purriba de munches de les tensiones emocionales del periodu anterior, l'afayamientu y furnimientu lo incosciente, l'afayamientu'l mundu exterior empobinen a una fastera na qu'espolleta la socialización y produzse la oxetivización del pensamientu.

Pues, otra vegada, estremar la estaya'n dos ciclos:

- a) La infancia intermedia.
- b) La maurez infantil.

Na primera, qu'arrecueye principalmente los cursos de 3.º y 4.º, caltiénense delles de les calterístiques del periodu anterior; na segunda, 5.º y 6.º, apaecen dellos conflictos d'oposición, qu'anicien dempués de los conflictos adolescentes.

Tola estaya ta dominada pola fondera influencia los adultos (maestru, familia, ect.) pol entamangamientu d'enerxíes cara al adprendimientu, pola organización inteletual xunía a la realidá y al so remanamientu.

La esperiencia y la investigación sicopedagóxicas, déxennos bien a les cláres que'l 6.º cursu tien que tar nesta estaya y que nun tien xacú allugalu na estaya superior, comu ta estableció de forma oficial. Les tresformaciones preadolescentes nun entamen fasta'l 7.º cursu bien entráu.

### **4.ª estaya (12-16 años)**

Correspuende al 7.º, 8.º de E.X.B. y 1.º, 2.º de B.U.P. y F.P. d'anguañu

Esta 4.ª estaya tien qu'encadarmase con bon xacú col desendolcamientu sicolóxicu, inteletual y afetivu de sociabilidá, etc., del escolín y requier unos conteníos y una metodoloxía concretos, pero xuníos al de les estayes anteriores, con unos oxetivos propios que superen la dixebra d'anguañu ente B.U.P. y F.P.

Hai que replantegase l'oxetivu mesmu la educancia nesta estaya, pa dir d'un sistema escolar fonderamente marcáu por unos finxos de calter elitista y seletivu, a un sistema sofítáu nes ñecesidaes de desendolcamientu individuales y colletives de los rapazos.

Esta estaya ta determinada polos cambios na relación imitación del adultu, peles alteraciones na faza emocional y del yo, poles variaciones nes relaciones de grupu, pol pesu la vida la cai, pola entrada na forma de razonamientu, dichu normal, o astratu. Nun se da dengún d'estos aspectos, de forma fíidia y mayoritaria, nos rapazos y rapaces de 6.º

Estrémense tamién nesta estaya dos ciclos, teniendo'n cuenta que les llandes que los separten han tar comu nos otros, pocu marcaos y percimbles. Estos dos ciclos son:

- a) 7.º y 8.º de E.X.B. d'anguañu.
- b) 1.º y 2.º de B.U.P. y F.P. (tueru común EE. MM.)

Había tenese'n cuenta:

Tres grandes embelgues de programación en caúna les faces y asinatures y nel conxuntu'l ciclu.

- a) Parte común obligatoria.
- b) Parte complementaria escoyible.
- c) Parte obligatoria diversa, sigún l'ámbitu onde s'alcuentre la escuela.

Lo más afayaízo sería entamar la estaya con una mayoría de parte común, fasta'l predominiu la parte escoyible p'hacia lo cabero'l ciclu.

Llantamientu, pasu ente pasu, del mundu tenolóxicu y prácticu (talleres, tenoloxía) dende'l 1.<sup>er</sup> cursu, comu una parte la formación humana y centífica dafechu, non comu un adiestramientu manual. Nesta faza considérase finxu peremportante nel esporpolle intelectual y nel enxertamientu de formes de motivación pa que siga l'escolinamiento metanes los pilancos preadolescentes.

Camudar la idea de que se tea nunos años d'enseñanza del tou istrutiva, faciendo de nuestro, tamién pa esti ciclu, el llabor educativu de la enseñanza.

## CUERPO UNICO D'ENSIÑANTES Y ESPACIOS ESCOLARES

Tolo dicho endenantes nun tendría xacú, si se caltién la cadarma de cuerpos y el sistema de formación d'anguaño. Les escuelas de Formación del Profesoráu tendríen que tresnar a los que van dedicase a la enseñanza, ufiertándo-yos una formación básica común, que capacite delante la llei pa trabayar en tol ciclu únicu d'educancia. Ta ñidio que, pa dar enseñanza nes diferentes estayes y ciclos, ye mester una especialización amañosa. Pébamos dexar esclariar que la especialización nun debe pescanciase comun compartimentu zarráu, que torgue'l movimientu del profesoráu. Dexando a un llau los estudios de les escuelas d'enseñantes, ye pernecesaria la formación permanente que contemple toes estes cuestiones.

Respeuto a les escuelas, faise necesariu un nuevu estudiu de los espacios atuales, al marxen de los de nueva fechura.

Semos conscientes de los enguedeyos y les torgues qu'ésto trai consigo. Nun fondiamos nel tema poles llendes del tiempu y porque abúltamos qu'otres comisiones ya lo trabayaren d'un mou más fonderu.

## DOCUMENTOS REMANAOS

- L'Organizació en ciclos a l'educació Básica''

Associació de Mestres ''Rosa Sensat''

- ''Del cómo; porqué paraqué de las escuelas infantiles''

Acción educativa

- ''Les nostres seccions'' Escola d'Estiu ''Rosa Sensat'' 1982
- ''Escuelas Infantiles'' M.C.E.P.
- ''El papel de los M.R.P. en la reforma de las enseñanzas medias'' ADARRA
- ''Cicle Pre-adolescent. Tronc comú''

Perspectiva Escolar núm. 52

- ''El Tronc comú''

Document de l'Escola d'Estiu 1976

- ''Problemas clave en la Reforma de las E.E.M.M.''

Coordinadora de Enseñantes de Asturias

— "Criterios psicopedagógicos per a l'organització de l'últim cicle d'E.G.B."

Grup de Treball de 2.<sup>a</sup> etapa "Rosa Sensat"

## ESCUELES INFANTILES

Acordóse l'encadarmamentu del trabayu'n tres Embelgues Temátiques, acetaes por toos:

### Embelga Temática 1.

- A. Definición y llendes de la Escuela pa Ñeños y plantegamientu del ciclu o embelga.
- B. Perafites sicopedagóxicos.
- C. Oxetivos.

### Embelga Temática 2.

- A. Cadarma del centru y de la clase.
- B. Programamientu y metodoloxía.
- C. Faces del desendolque.

### Embelga Temática 3.

- A. Relación colos pas.
- B. Profesoráu: preparamientu y formación de contino.
- C. Estimanza.

## EMBELGA TEMATICA 1

### A. Definición y llendes de la escuela infantil

Definimos la Escuela pa Ñeños comu'l primeru ras educativu qu'acueye y educa rapacinos de 0 a 8 años, y qu'ha d'encadarmase'n dos ciclos: de 0 a 3 y de 3 a 8 años.

Considerances:

- a) Nun tenemos qu'escaecer la "gran etapa" d'educancia, de 0 a 16 años. Nesti rondal, habemos definir los altores de pel mediu, tomando comu perafita les embelgues evolutives.
- b) Ateniéndonos al asuntu que nos ocupa, paeznos que ye menester finxar la embelga d'Escuela pa Ñeños de los 0 a los 8 años, con sodivisión: 0-3 y 3-8, ensin frañir la unidá de la etapa, sofitaos nos plantegamientos y oxetivos más específicos. La Escuela pa Ñeños o Escuela Infantil ha tar al cargu del M.E.C. y la llei ha cincala comu una unidá, lo que nun quita que, por razones d'infraestructura nun seya posible, nesti intre, ponela'n pratica.  
Demientres, y comu pasu permediáu, propónse que la Escuela pa Ñeños acueya a los ñeños hasta los 6 años. Recházase'l términu pre-escolar, talantando que ye pocu aparente.
- c) Nos primeros cursos d'E.X.B. el trabayu educativu ha tar bien enxareyáu col de la Escuela Infantil. Pa ello ye emprescindible la comunicanza, l'andecha y l'enxareyamientu ente los profesionales de los altores emplicaos, comu namás la manra d'evitar el pasu bruscu d'una etapa a la otra.

- d) La subdivisión 3-8, nun tien que ser inxería na E.X.B., sinón que ha ser talantada comu de la Escuela pa Niños. Nun nos paez aparente un "escolinamientu" prematuru de los niños d'estes edaes, que supondría un altor de desixencia y unos conteníos pocu aparentes y perxudiciales pal so desendolque.
- e) La necesidá de curiar el reblagu a la E.X.B. faise perclara si rispimos por un procesu educativu "ensin pilancos". Por ello paeznos que ye menester que se llexisle tocante a les condiciones nes qu'ha facese esi reblagu: perafites sicopedagóxicos, conteníos del currículum, orientaciones, ect.
- f) El modelu d'Escuela pa Niños que fuéremos desendolcando a la llargo'l tiempu, ha valir de perafita y enfoque pa la igua de la llei. Ha d'arrecoyese y desendolcase esti modelu, que nes sos calterístiques concretes ha oldease a les necesidaes de cada realidá: autonómica, social, ect.

Paez que nos plantegamientos y necesidaes d'esta embelga han terciar esencialmente los conceyos, pa lo qu'han tener presupuestos y fondos unificadores pa les Escuelas Infantiles, en cantidaes que s'axusten a la realidá:

## B y C. Perafites sicopedagóxicos y oxetivos

### B. Perafites sicopedagóxicos:

#### 0-3 años

- a) Educancia física: dar prestancia a les necesidaes primaries. Autonomía motriz, Sicomotricidá.
- b) Educancia afetiva.
- c) Educancia del camientu.
- d) Educancia social.

#### 3-8 años

- a) Educancia física: evolución motriz.
- b) Educancia afetiva. Relación.
- c) Educancia del pesnamientu: Fala deprendía; gabita y puxu a la espresión non verbal.
- d) Educancia social.

### 2. Oxetivos (relacionaos coles Perafites sicopedagóxicos).

- a) Autonomía del ñeñu nes sos aciones. Autonomía y cordinación motriz.
- b) Seguranza y equilibriu emocional.
- c) Encadarmamientu de la capacidá de conocencia.
- d) Socialización.

Comu pasu anantía de cualuquiera tipu d'análís en partes desepartaes, vese la necesidá de caltriar al ñeñu comu un tou global, difícil de partir en faces estremaes. L'enxareyamientu qu'hai ente les perafites sicopedagóxicos ta tan a les clares, qu'han tomase por fuercia comu puntu d'aniciu concretu a la hora d'entamar un trabayu d'estudiu y d'igua de planes.

Evidénciase la emportancia que tien el tratu en sí mesmu, nel procesu de desendolque. El ñeñu, remanece del tratu qu'afita col mundu exterior —oxetos, adultos, otros niños— dirá desendolcando la creación y afitamientu del so propiu yo, la so capacidá de camientu

y d'astración, el so mundu social, la so afetividá. Gracias al papel cimero del tratu social, paez que ye menester da-y urxentemente a la escuela un conteníu rial, que la asitie nel so xustu llugar, que-y corresponde pola importancia que tien.

El xuegu plantégase como forma cimera de globalización y como daqué intrínsecu al ñeñu. Talantámoslu como ferramienta d'ación y desendolque nes sos dos embelgues: xuegu motóricu de 0 a 3 años, y xuegu simbólicu de 3 a 8. Ye, ansina mesmu, una vía perbona pa encarrilar les distinties ativiaes.

### C. Oxetivos

Teniendo bien en cuenta estos aspectos, que nos paecen senciales pa caltriar la etapa, paez qu'han algamase los siguientes oxetivos:

#### 1. Desendolque del cuerpu

- Satisfacción pa les ñecesidaes primaries: alimentu, suañu, llimpieza...
- Condiciones qu'afalen el crecimientu y el maurecimientu orgánicu.
- Atividá y estabilidá motórica. Sicomotricidá.

#### 2. Desendolque de l'afetividá

- Conocencia y acetación de sí mesmu.
- Tratu valible pa colos demás ñeños y grandes.

#### 3. Desendolque del camientu

- Espoxigue de los sentíos al tenor de l'atividá autónoma.
- Capacitación intelectual, estética, de comunicanza y criación.
- Ñecesidá d'un ambiente con viciu d'estímulos pa que, por mediate la espresión, el talantamientu y la motricidá, se vaiga encadarmando'l camientu.
- Encontie al procesu de conocencia, del ñeñu, de cuantu lu arrodiá: ye dicer, sofitu a la "descientración" del ñeñu.

#### 4. Desendolque de la sociabilidá

- Autonomía y llibertá presonal.
- Daprendimientu de la convivencia, participación, respetu y apreciu a los demás.

## EMBELGA TEMATICA 2

### A) Cadarma del centru y de la clase

Considerances:

- a) Fai falta un estudiu fonderu de les condiciones d'afitamientu y los centros, y planiar la so distribución aségún les demandes y ñecesidaes riales qu'hebia.
- b) Ha facese un estudiu seriú del adexu de los espacios y armentíos.
- c) Al facer los planes de la obra y adibuxar los espacios, habrá de tenese'n cuenta a los profesionales que van trabayar nél, pa qu'endechen nel debuxu, desquiñonamientu y equipamientu de llocales.
- d) Ye menester que la escuela tea asitiada nel barriu onde viven los ñeños, que dea a los rapacinos conocencia d'esi barriu y del restu la villa. Ye importante que la escuela pueda echar mano de los armentíos de la collación a la que pertenez: trasportes, centros culturales y deportivos, ect.
- e) Pa una bona xestión de la escuela ye imprescindible la estabilidá de les plantielles.

## 1. Cadarma del centru

- a) **Espaciu.** Ha tar adibuxáu col oxetivu cimero d'afalar y emburriar l'acción educativa. Pa ello, ha cuntar con tolos aspectos relacionaos cola llimpieza, ventilación, llume, aperiamentu térmicu y acústicu, orientación, aire llibre... ansina comu los de seguridad y probabilidá de tratu ente los miembros de l'andecha.

Ye importante que l'edificiu tenga una cadarma lo más asemeyada que se puea a una casa: calentín, prestosu, alcontradizu. Ha cuntase tamién cola probabilidá de recuperar oxetos abandonaos o que ya nun presten res.

L'espaciu tien que facer posible qu'hebia una unidá por clase y un módulu o edificu por ciclu.

Tamién ye importante que l'espaciu interior y exterior tean al algame del ñeñu ensin estorbises.

L'espaciu interior ha tener 15 m<sup>2</sup> nel ciclu de 0 a 3 años y 10 m<sup>2</sup> nel de 3 a 8 años. Estos tamaños fan referencia a caúna les clases.

- b) **Relación edaes/númeru** de ñeños por clase o ensame.

De 0 a 1 añu, 5 ñeños.

De 1 a 2 años, 10 ñeños.

De 2 a 3 años, 14 ñeños.

De 3 a 4 años, 20 ñeños.

De 4 a 5 años, 20 ñeños.

De 5 a 6 años, 20 ñeños.

De 6 a 7 años, 20 ñeños.

De 7 a 8 años, 20 ñeños.

Al tenor de les calterístiques de cada centru, pue variase'l númeru de ñeños por ensame, llantar ún o varios educadores en cada piñu y apiñar a los ñeños por criterios que nun seyan el de la edá, siempre garantizando la calidá del trabayu a facer lo mesmu col piñu, nel so conxuntu, que con cada rapacín en particular. En cualuquiera casu ha torgase l'apitiguñamientu.

## 2. Cadarma de la clase

Plantéguese dos probabilidaes estremaes de cadarma:

1. Afatamientu del espaciu de manera que dexa facer tribes estremaes de trabayu: endividual, en piños pequeños, el piñu-clase enteru, ensame-escuela..., y cuntando cola relación ente l'espaciu que s'acuta y el desendolque de les atividadaes.
2. Trabayar peles mañanes col piñu-clase y, peles tardes, facer atividadaes con rapacinos d'edaes estremaes, talamente comu ellos escueyan.

En cualuquiera casu, espaciu y armentíos han ser cimble abondo comu p'almitir les variaciones precisas en cada momentu, al tenor de cada piñu y cada atividá. Ansina mesmu, espaciu y armentíos han dir variando y oldeándose a les ñecesidaes de los ñeños.

## B. Programación y metodoloxía

### 1. Programación

Pa programar na Escuela pa Ñeños ha cuntase al empar colos oxetivos xenerales del grupu y coles llendes específiques de cada edá. Paeznos, por embargu, que ye contraprodu-

ciente la programación neta de les ativiaes del ñeñu, y los tiempos qu'ha durar caúna d'elles.

La programación ha contrastase siempre cola estimanza constante de les situaciones del educador, de la clase y de los ñeños. Esti contraste farà posible'l camudamientu de lo programao y l'oldéu a nueves situaciones al tenor de los porgüeyos del ñeñu o del piñu.

Paécennos dos oxetivos cimeros, en cualquiera programación pal desendolque afayaízu del ñeñu: l'adatación y la concencia d'ensame.

Pal desendolque d'una programación, ha facese l'análís a los aspectos que van darréu: norma, modelu, ambiente, ativiaes y armentíos.

Pa cabu, camentamos que la programación ye un fariu de referencia, pero que nun ha d'azumar.

## 2. Metodoloxía

Cualquiera plantegamientu metodolóxicu ha ser:

- ativu y participativu;
- global y ciontráu nel interés del ñeñu;
- lúdicu;
- investigador y parafitáu na esperiencia;
- endividualizáu y socializante.

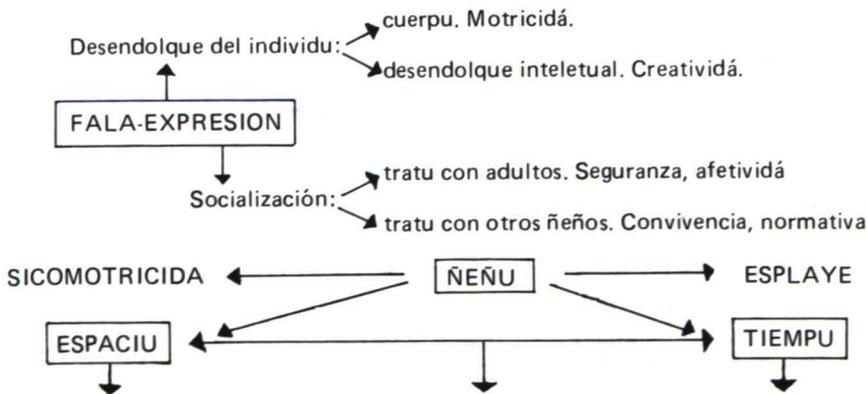
### C) Facés específiques de desendolque

Plantéguese dos propuestes metodolóxiques con cadarmes distintes, pero concidentes nel caltriar les facés comu un tou global:

#### 1. Partición de les facés específiques en:

- Desendolque del camientu lóxico-matemático-físicu.
- Comunicanza o tratu-espresión-llinguaxe.
- Sicomotricidá.
- Esplaye social y ñatural.
- Arte y cultura.

#### 2. Les facés de desendolque son resultancia del tratu que s'afita ente'l rapacín y les cordenaes espaciu-tiempu:



Espaciu concretu  
Xeometría.  
Espaciu esternu:  
Escuela, casa, barriu,  
ciudadá, aldega. RUELDU.

ÑATURA

Allugamientu temporal.  
Unidaes temporales.  
Ciclos. Ritmu.

Ente toles faces, paeznos que la de lletura-escritura ye la que más precisa d'una definición y emponderamientu. Paeznos que'l ñeñu pue aportar a ella al traviés del ciclu de 3 a 8 años; pero pa ello ye menester dexalu que siga la so propia marcha d'esplaye, que vaiga llantando les parafites so les que dempués cincar el desendolque d'esta faza, ensin requisitories nin angusties, que viva un ambiente afalador y que-y valga pa encarrilar arrechamente a lo llargo d'esti ciclu, el so petite de comunicanza non verbalizada, cuntando con toles sos probabilidaes (procesos, a altores distintos, de simbolización) hasta algamar el dominiu de la lletura-escritura.

Ye perempertante respetar el procesu de maurecimientu del rapacín, pa lo que ye menester frañir la torga rial (que non llegal) qu'una bona parte les escueles d'E.X.B. ponen por mediante'l non amitir a los ñeños qu'a los 6 años nun saben lleer.

### EMBELGA TEMATICA 3

#### A) Tratu colos pas

Aputámonos en que ye menester caltener el tratu colos pas teniendo'n cuenta que la escuela ye una vía d'enformación y trueque por mor de les siguientes considerances:

- La ñecesidá d'una escuela abierta a los pas comu parte sinificada nel procesu educativu del rapacín.
- Emburrie de la enformación mutua ente pas y escuela p'algamar una meyor comprensión del ambiente nel que'l ñeñu guarez.
- Torgar aciones y atitudes escontraes ente la familia y la escuela.

Comu formes concretes de tratu, propunxéranse distintes esperiencias, comu fiestes, entrevistes endividuales, conceyos d'escuela y de grupu, salides, participacions na xestión, n'actividaes, ect., pero, ensin duldar del valer que puen tener toes elles, camentamos qu'esisten realidaes munchu estremaes comu pa acorripiar un modelu únicu d'aspeutos y d'actividaes. En cualquiera casu hai que cuntar col ñeñu comu oxetu caberu y terciador nel tratu.

Fálase de la probabilidad d'entamar escueles de pas, ensin qu'hebia un alcuertu xeneral nello. Nestes escueles de pas, l'educador nun ha tener un papel protagonista.

#### B) Profesorau: capacitación y formación de contino

El preparamientu del educador d'Escuela pa Ñeños ha d'empobinase hacia tres aspeutos cimeros:

- Preparamientu d'aniciu, na Escuela Universitaria, que cinque:
  - Conteníos tióricos que-y dean una perafita fornía pal desendolque postreru de la so función.
  - Un preparamientu práticu qu'emburrie atitudes y armentíos.
  - Un estudiu d'afondamientu so la práctica.
- Una formación de contino, por mediante'l trabayu n'andecha comu mediu de formación, la cría de seminarios permanentes, l'asistencia a cursos de reciclaxe, ect.

- c) Enformación y enxareyamientu de contino cola realidá del ruedu: conocencia de la llei, problemes que puen plantegase y soluciones qu'hebia, ect.

Estos distintos aspectos de la formación han cuntar con dos tribes de conteníos sen-  
ciales:

- a) Unos conteníos filosóficos que planteguen:
1. La formación-tresformación delante la instrucción.
  2. La formación global delante la especializada.
  3. La formación de tolos díes y de contino.
- b) Unos conteníos curriculares, que nos paez han ser oxetu d'un estudiu seriu y que cunte, prencipalmente con un modelu de maestru (non un maestru modelu) nel qu'abocanen la conocencia y l'equilibriu presonal.

Tocante a cuálos han ser los encargaos d'asumir el profesoráu nesta triba de formación, camentamos que non tolos maestros tán capacitaos pa ser profesores de la Escuela Universitaria, pero sí tamos en que cualquier profesor de la Escuela Universitaria habrá de tar preparáu pa ser maestru. En resultancia, proponemos que nun se tenga entrada na docencia nuna Escuela Universitaria ensin pasar enantes una temporada d'esperiencia na escuela y que, de xemes en cuandu, ha tornase a ella col enfotu de nun tar desaveráu de la realidá.

Pa cabu, comu puntos emportantes a los qu'han dase salida na atualidá, paeznos urxente la "reconversión" del profesoráu d'Escuelas Infantiles qu'anagora tán ensin títulu al respetive del so puestu de trabayu. Alvertimos, ansina mesmu, que ye menester emburriar el llabor d'investigación del educador y del maestru'n xeneral.

### C) Estimanza

Caltriamos la estimanza comu un daqué que fai falta pa criar un fitu de referencia que dexa facer l'anális d'una evolución del procesu de desendolque del rapacín. La resultancia de cualquiera estimanza ha garantizar siempre un siguimientu y non xenerar angusties de frasca denguna. Tampocu ha dar comu resultancia un "etiquetáu" del ñeñu o del grande.

La estimanza ha camentar n'oxetivos y llendes, non pa xustificiar "déficits" o acciones determinaos, sinón comu forma d'estudiu de les causes que remanecen d'una atuación y comu replantillamientu del papel del educador.

La estimanza ha ser endividualizada, non por comparanza, y ha referise a procesos completos y non a unidaes temporales que puen ser afitaes de forma arbitraria.

Paeznos que la estimanza ha estudiar fonderamente los aspectos que van darréu:

#### 1. Desendolque del rapacín:

- a) Pautes d'oservamientu.
- b) Sistematización del so desendolque.
- c) Operativización del tratu.
- d) Andeches de sofítancia na prevención de fracasos y problemes.

#### 2. Educadores:

- a) Sensibilidá.
- b) Autoestima al traviés del ñeñu.
- c) Crítica oxetiva propia, de los collacios, de les pautes, de los "roles" sesuales.

#### 3. Escuela:

- a) Cadarma y funcionamientu.
- b) Tratu colos pas.

En xeneral, hai muchos aspectos nos que ye menester afondar. Propunxéranse: el xuegu, la formación de contino del educador, les faces específicos del desendolque, el llabor d'investigación del educador... y muchos más, colo que la espirica sigue abierta.

## ENSIÑANCES MEDIES

### NECESIDA DE LA REFORMA D'E.E.M.M.

#### El sistema educativu atual

La reconocencia de qu'hai una fondera crisis nes E.E.M.M. ye una estimanza casi unánime.

Esta crisis produzse por mor del fracasu que supón el que los escolinos nun algamen los oxetivos que figuraben na Llei Xeneral d'Educancia, que paguaba por afitar un sistema educativu arrechu colos porgüeyos de la ideoloxía dominante. Ye evidente que'l fracasu ye del sistema, que nun algama los oxetivos polos qu'arranaba; nun ye enxamás un fracasu del escolín, que muestra comu un "fracasu escolar" lo que ye un sistema educativu mal amañáu.

La cadarma educativa d'anguaño tien una doble vía, con oxetivos desemeyos, pero nin el BUP algama los sos oxetivos d'algamar una formación arrecha —educar pa la vida y preparar pal reblagu a los estudios superiores— nin la FP prepara pal exerciciu d'una profesión enanchando al tiempu la educancia integral. Esti doble fracasu ye por mor de que nin la cadarma planteada nin los oxetivos a algamar son los que demanda la sociedá atual.

Con tolo dicho, configúrase una ensiñancia dafechamente a la escontra de lo qu'ha definir lo que talantamos por Escuela Pública.

Pesie a lo espuesto fasta equí, la crisis nun ye por fuerza un fator ñegativu, darréu que camentamos que'l sistema educativu ha inxerir les sos propies crisis, faciendo del refaimientu un estáu permanente, nel sen d'oldease de contino a les requisitories de la realidá social.

Les consecuencias de la situación que venimos esbillando son les que vienen darréu:

- Pa los escolinos: El sistema nun considera'l multifacetismu del escolín; la escuela namás atiende aspectos de la sopresonalidá, nun retrucando, entós, a les sos requisitories globales. Nesti sen, el sistema educativu atúa apriorísticamente nuguando por una clasificación en "roles", al tenor de la ideoloxía dominante. La visión del mundu que se-y da al escolín ye parcial y alloñada del ruedu nel que vive. Nun se lu prepara pa la vida ativa porque o bien nun s'entama nel BUP o porque la profesionalidá qu'ufierta la FP ta pasada y nun presta pal asitiamientu atual del sistema productivu.
- Pa los profesores. A la carencia xeneralizada d'una preparación específica pa la educancia, xúncense les condiciones, de toos conocíos, nes que se desendolca'l trabayu nel centru educativu: escesivu númeru d'escolinos por aula, escesivu númeru de grupos por maestru, ect. Lo que lleva darréu la imposibilidá d'una ensiñancia presonalizada y ativa.
- Pa la sociedá. El sistema atual non namás nun ye quién pa reducir la discriminación social, sinón que la so propia cadarma emburria esta discriminación. Arriendes, la urxente ñecesidá de ciudadanos con preparación polivalente y una arrecha formación básica pa que seyan pa oldease a la sociedá moderna, queda insatiesfecha pola propia cadarma del sistema educativu.

#### Los problemes específicos

Entá considerando les diferencies que seyan pa dase ente'l BUP y la FP, podemos señalar los siguientes problemes específicos de los EE.MM.:

- Currículos corrompinaos que fien una metodoloxía pasiva y memorística, que nun ye quién p'algamar l'interés del escolín.
- Escaezu del componente afetivu del escolín, por mor de la non consideranza del so multifacetismu.
- Roín desendolque de les capacidaes qu'habín de permitir un deprendimientu de continuo, la capacidá de síntesis, el razonamientu astratu, ect.
- Escoyimientu y especialización prematura de los escolinos.
- Alloñamientu del ruedu nel que ta inxeríu'l centru, coles sos consecuencies de falta d'alicientes y partimientu de la realidá.
- Endemasiaos títulos y cuerpos almenstrativos ente'l profesoráu, con una escuela tremada de progüeyos y marraces corporatives.
- Encadarmamientu mal amañáu de los cientros: Los Separtamientos, Seminarios y Divisiones nun valen pa enxertar teoría y práctica, nin algamen el precisu enxareyamientu y entredisciplinariidá. Por parte, la xerarquización empuso un frenu a la democratización y afalara la burocratización.

### Nueves ñecesidaes sociales

Los cambios demográficos y la baxa económica de la cabera década afilaran la crisis del sistema educativu al poner en cuestión el valir social de la enseñanza secundaria. El desempléu, l'espabilamientu de los cambios tenolóxicos y la crisis del modelu "tayloriegu" d'encadarmamientu del trabayu, suponen por xunto una nueva demanda social pal sistema educativu.

Estes requisitories concrétese nos siguientes puntos:

- Ampliación del periodu d'educancia obligatoria y de baldre, polo menos hasta los 16 años.
- Preparación al tenor de les nueve requisitories de la vida ativa. Esto concrétese na ñecesidá de non especialización, afalando'l desendolque de les capacidaes y sabencies básiques, inxeriendo la tenoloxía comu cultura y dando un empobinamientu anterador, estrumental y arreyá al ruedu y a les distintes faces del saber.

Esta preparación ha ser por fuerza polivalente, arreblagando purriba l'actual cadarma de guíes de la FP, talantando la cultura tenolóxica comu un talantamientu global de procesos tenolóxicos elementales y comu capacidá d'igua de soluciones. Esta polivalencia afalará, arriendes, la capacidá d'oldéu, nel mediu llaboral, a los cambios d'atividá que van ser precisos.

- Ñecesidá d'arreblagar purriba'l modelu d'enseñancia centraliega que tresmite'l sistema atual, p'avenise a la realidá de l'atual cadarma del Estáu Español. Esto lleva darréu sotricar esi modelu d'Estáu y inxerir oficialmente nel currículum l'estudiu y vivencia de les cultures, de les que forma parte cada llingua, del ruedu nel que vive l'escolín. Arriendes d'ello, paez aparente que dende cualaquiera comunidá hebía la probabilidad de conocer y estudiar la cultura d'otres comuñes del Estáu.

## OXETIVOS DEL CICLU 14/16 AÑOS

### Oxetivos Xenerales

Acetamos les concepciones pedagóxicas atuales, que van empobinaes a talantar el ciclu de 0 a 16 años comu un únicu procesu nel que los desemeyos momentos del desendolque psicolóxicu del rapacín habrán llinpiar tantu los oxetivos comu la metodoloxía de caúna les estayes que se puen estremar. En resultancia, la estaya que va de los 14 a los 16 años habrá considerarse comu sigumientu de les estayes anteriores, costituyendo con toes un

tou unitariu. D'esta manera yéramos pa señalar comu oxetivos xenerales d'esti ciclu:

- Maurecimientu del desendolque presonal, sicolóxicu y social.
- Encadarmamientu de les distintes faces del saber.
- Orientación, tanto nel tarrén escolar comu pal trabayu y la folganza.

### Oxetivos específicos

- Garantizar l'escolinamientu a los rapacetos de 14 a 16 años.
- Asegurar una formación básica común a toos ellos, enxertando tioría y prática.
- Atuar comu estrumentu orientador del futuro profesional del escolín.
- Definir claramente les situaciones d'aniciu, los oxetivos operativos a cubrir y les desemeyes ociones de salida.
- Garantizar al escolín una formación humana, crítica y criadora, que lu prepare pa formar parte nuna sociedad de presones llibres y responsables, presones del S. XX, que seyan quienes pa facer, del cada vez mayor tiempu llibre, un elementu de realizamientu y progresu.
- Garantizar una formación científica y tenolóxica xeneradora de vezos mentales que premitan asimilar los costantes camudeos a que nos empobina la revolución tenolóxica, asegurando una formación polivalente que torgue una especialización enantes de tiempu.

### L'acesu

Talantamos l'escolinamientu, polo menos hasta los 16 años, comu un drechu y una obligación de tolos ciudadanos. Nun tien xaciu, entós, que se-yos pidan delles requisitories que-yos torguen l'acesu al caberu ciclu de la formación anicial. Ha ser la escuela la que s'oldee al escolín y al so multifacetismu, y non al revés.

Esta xeneralización va tener, na nuestra opinión, consecuencias emportantes.

- Enantes del ciclu: fará qu'l ciclu anterior, na Formación Anicial (postreros cursos de l'actual EXB) se faiga más igualitariu, esanicando la función qu'agora tien d'esbillar escolinos.

La superación del procesu escolar habrá plantegase ciclu a ciclu, llantando mecanismos compensadores que dean una igualdá d'oportunidaes dafechu y non namás de drechu. Descartamos, entós, la repitición de cursu comu forma de recuperación d'escolinos. Pa los posibles desfases que s'alviertan nos procesos de dalgunos escolinos, entamaránse atividades de consolidamientu que premitan l'inxerimientu ensin estorbises nel ciclu siguiente. En cualquiera casu habrá que garantizar qu'estos mecanismos nun se vuelavan un camín d'escolinamientu paralelu, pa lo qu'habrán d'afitase delles medíes, comu: Finxar el número d'escolinos por ciclu y ciertu que tengan esti tratamientu, lliandir el número de veces que l'escolín pue recibir esti tratu, ect.

Ta claro que, pa poder llevar alantre esti plantillamientu, hai que dotar a los cientos de la infracadarma afayaíza.

- Mientres dura'l ciclu: la xeneralización criará'l clima afayaízu pa que s'investigue y s'algame, pocu a pocu, una escuela con tratamientu diferenciáu pa cada escolín, onde caún prograse al so ritmu, ensin vese penalizáu por ello, llibre ya del pesu que suponía que namás l'enfotu d'esti ciclu fuera l'emparmamientu pal siguiente.

Semos, en resultancia, partidarios de namás una canal, el ciclu únicu, que, al traviés del so currículum, asuma la diversidá de situaciones y porgüeyos del escolín.

- Dempués del ciclu: la xeneralización va premitir asitiar, a mediu plazu, les perafites pal siguimientu n'escalones superiores a los que s'acederá con igualdá d'oportunidaes.

## El currículum

El currículum que s'afite pa esti ciclu queda condicionáu polos oxetivos xenerales enriba dichos: formar parte del ciclu educativu de 0 a 16 años, el calter orientador, que tien d'acoyer a tolos escolinos del ciclu anterior, ect. En resultancia, camentamos que tienen d'afitase les siguientes condiciones pa la so igua:

- a) Que seya quien p'asumir la problemática de la semeyanza/desemeyanza de los escolinos (nes conocencies, maurez, procedencia, cultura, ect.) garantizando una única formación básica común. Asumirá la desemeyanza comu elementu dinámicu de maurecimientu endividual al traviés de la socialización. Asumirá la homoxeneidá pa atender problemátiques endividuales, encadarmar el sofitu, atender la diversidá de porgüeyos, ect.
- b) Que seya equilibráu, esto ye, que tengan sitiú nel desendolque de capacidaes, habilidaes y sabencies múltiples. Escontra una escuela atual, ciontrada cásique namás nes capacidaes de triba lóxica verbal, proponemos otra qu'encarie pa toos el multifacetismu (físicu, manual, creativu, lóxicu...) de la persona.
- c) Qu'asuma oficialmente les realidaes de les diverses cultures —la llingua talantada comu parte d'elles— de los pueblos que formen l'Estáu.
- d) Qu'emplegue un sistema d'estimanza que cinque sol procesu de deprendimientu y desendolque de capacidaes, habilidaes y sabencies, valorizando'l progresu del escolín y la enformación so la so situación. Esti sistema, que propondría al escolín hacia onde empobinar el so trabayu, ye opuestu al atual, nel que la estimanza ye namás midir si s'algamó o non l'altor afitáu d'antemano.
- e) Que tea desendolcáu por un profesoráu que trabaye n'andecha educativa. Esto conleva, al empar, xunto coles medíes aparentes d'encadarmamientu del centru, un sistema de formación y reciclaxe del profesoráu que lu prepare pa llevar alantre una pedagogía diferencial.

Específicamente ye menester desendolcar la capacitación pa, ente otres coses:

- L'oldéu a les situaciónés del escolín y el desendolque de metodoloxíes de contéu.
  - La programación por capacidaes y sabencies, más que por conteníos.
  - Relacionar les sos ensiñancies col rueldu y el trabayu entredisciplinar y globalizador.
- f) Que faga posible una autonomía del centru pa finxar parte'l currículum al tenor del rueldu nel que ta asitiáu y les probabilidaes del profesoráu. Pa torgar el qu'esto pueda acarriar turcimientos del currículum por mor de porgüeyos presonales, será menester garantizar l'equilibriu del currículum y que se cumplan los oxetivos d'orientación y formación básica y global.
  - g) Que permita una autonomía al escolín pa la igua de parte del currículum. La edá de los escolinos aconseya que l'escoyimientu se faiga col aconseyamientu de les istancies encargaes de la Orientación, ente les que destacamos el piñu de tutores y el gabinete sicopedagóxicu.
  - h) Que nun condicione l'escoyimientu que l'escolín ha facer delante les diverses salides que se llanten pal ciclu de 0 a 16 años.

Pa cabu, queremos ensistir na ñecesidá de que'l currículum que s'afite pa los 14-16 años se cordine col de los 12-14, dientru d'un plantillamientu global de la ensiñancia secundaria pa rapacetos.

## Plantegamientos de les faces

Cualquiera plantegamientu que se faiga d'una programación destinada a desendolcar el currículum, tendrá qu'asumir una entredisciplinariidá rial y explícita.

Esto va desixir que toles materies se traten en grandes embelgues temátiques, ansina comu la ñecesidá d'iguar tales embelgues pa ser desendolcaes nun tiempu bien llindíu o de termináu.

Pa entrambos llogros ha cuntase col escolín, ye dicer, ha partise de los sos porgüeyos, lo mesmu a la hora d'ufierta-y un número asgaya de materies qu'esti pueda escoyer y enxertar llibremente na embelga temática, comu dexándolu que decida cuál ye'l momentu más a propóscitu pa realizales. D'esta manera, l'escolín avía'l so propiu programa.

Tou esti trabayu ha tener en cuenta que los conteníos de les desemeyes materies han tener rrellación, pa que los escolinos seyan p'algamar resultaos que salten a la vista durante'l procesu de preprendimientu y desendolque de capacidaes.

Pa esta xera proponemos, comu ñúcleo más emportante, el rueldu nel que se vive. A partir d'esti ñúcleo, toles materies a tratar o ativiaes a facer siguirán un desendolque n'espiral.

Darréu d'ello, les ativiaes metallingüístiques (matemátiques, llingua, idioma...) y artístiques, ansina comu l'estudiu de la Ñaturaleza y la Sociedá y otres, habíen desendolcar los sos programes con esti puntu d'agüeye.

Un estudiu fechu d'esta manera será, pel so llau, un puntu de partía pa entamar conteníos munchu más universales.

Semos sabedores de les pegues qu'acostina la metodoloxía a siguir, ya que lo propuesto precisa d'un tratamientu n'andecha, al empar qu'una cadarma percible por parte'l centru.

La prestanza pa estes ñecesidaes pide medíes de tipu almenstrativu, pero tamién un gran trabayu na formación del profesoráu.

Un plantegamientu d'esta mena so les diverses faces habrá d'encetar por fuerza'l desendolque de les habilidaes sicomotrores del escolín, ansina comu'l desendolque y práctica de les capacidaes creatives.

Per otru llau, habrá d'aperiase una metodoloxía afayaíza, y por tanto eficaz, p'algamar la conocencia afayaíza del rueldu, ansina comu la probabilidá de caltrialu d'una manera más crítica.

Esta postura crítica hacia'l rueldu ha llevar al escolín a respetalu, defendelu o tresformalu.

### **L'espaciu escolar: Claves pal so remozamientu**

Anguañu, caltiénse la postura de que los asuntos del espaciu y equipamientu o armentíos de la escuela nun precisen de la investigación y participación de tolos miembros que componen la comuña escolar.

Ha tenese'n cuenta que l'espaciu escolar y los sos armentíos formen parte, por fuerza, de toles xeres de remozamientu educativu.

Pa encetar con esta situación —güei heredada— ente la renovación y l'espaciu educativu, diba ser emportante encariar les siguientes situaciones que destorgaríen tol procesu qu'entá forma parte de la vida escolar nel centru.

Estes diben ser:

- 1.<sup>a</sup> Oldear l'atual cadarma orgánico-almenstrativa a les ñecesidaes y probabilidaes que se piesllen tres de les muries del espaciu escolar.
- 2.<sup>a</sup> Facer posible l'inxerimientu de tolos axentes del procesu educativu delante'l proyeutu o debuxu d'un territoriu escolar.
- 3.<sup>a</sup> Facer posible la descientralización a tolos ñiveles, desdexando l'uniformismu y les xerarquíes espaciales irracionales col remozamientu educativu (los lladriellos coloraos, les ventanes modulaes de ls clases frontales... ect.) con unos resultes n'actualidá desastrosos y a les clares.

- 4.<sup>a</sup> Enxertar nel atual procesu de proyeutu de Reforma de les EE.MM., aquellos componentes de cambiu espacial que faen posible una esperiencia pedagóxica arrechta y diferenciadora.
- 5.<sup>a</sup> Pa lo cabero, si bramente s'almite la ñecesidá de que la escuela y la sociedad pasen del discursu políticu a la realidá de tolos díes, criar toles canales posibles pa que nun procesu d'un Plan d'Ordenamientu Urbanu y Rural, nun territoriu, la cadarme educativa nun s'entame sero o desaverada de la interacción de tolos setores que sustancialmente entamen un plantillamientu.

## EL PROCESU DE REFORMA

Cualquiera reforma del sistema educativu, talantámosla llindiada nun procesu abiertu d'esperimentación y estimanza que parta de la situación rial del propiu sistema educativu y les sos ñecesidaes. Ansiná, nun tratamientu correchu del procesu de reforma ha vese:

- a) Una asinación correcha de recursos económicos, didáticos, ect.
- b) Pasar purriba les inercies del propiu sistema educativu, tresformándolu al tenor de los oxetivos marcaos.
- c) La espirica pública y el conceyu permanente, a tolos altores, dientru la comuña educativa y la sociedad.

En síntesis, podemos dicir que nun talantamos el procesu de reforma comu una dinámica de maurecimientu llindiada que, al cabu d'un tiempu, lleve a una asitiamientu estable que pueda alluengase indefinidamente. Paeznos, por contra, que'l sistema educativu ha tar nun procesu puramente de reforma, talantando pol talu la crítica de contino de los enquivocos que pudieren producirse y la gueta de soluciones pa oldear el sistema a la camudante realidá social.

### Aspeutos criticables del atual procesu de reforma

De mano, sofítamos cualquiera reforma educativa, siempre que se lleve alantre pola vía esperimental y non por Decretu Llei. Si bien asumimos los oxetivos xenerales d'aniciu na esperimentación emburriada poles Almenistraciones, habría que torgar la probabilidad de que namás que den oldéu a los porgüeyos económico-sociales, ensin tener en cuenta les ñecesidaes de los escolinos.

De la mano más particular, denunciemos nel atual procesu de reforma entamáu pola Almenistración:

1. L'entaíne desaxeráu y escasa difusión del aniciu de la esperimentación en marcha.
2. L'escoyimientu de cientos esperimentales ensin armentíos y proyeutos concretos, marxinando a dalgunos de los que tienen tradición remozadora.
3. La ñegativa a inxerir esti ciclu dientru d'otru más global (de 12 a 16 años).
4. La falta d'espiriques ente los ensiñantes (especialmente'n BUP), lo que favorez el que los porgüeyos corporativistes tean purriba los educativos.

Pétamos aldericar sol peligru que pue suponer la persistencia nos enquivocos señalaos pal bon fin de la reforma; y la urxente ñecesidá que se-yos ponga remediú. De nun ser ansina, la estimanza de les resultacies, la bondá de la reforma pue quedar falsiada pol bálagu de condiciones ñegatives qu'acompañuen la so puesta'n marcha.

### Puntos básicos pa echar a andar la reforma

La reforma que proponemos ha tener en cuenta, de magar agora, los siguientes fatores:

1. La necesidad d'afalar l'alderique ente los ensiñantes d'E.M. y les fasteres sociales emplicaes.
2. Planificar los sos oxetivos dientru'l ciclu de 0 a 16 años y esparder los aspectos esperimentales más pallá de la programación (encadarmamientu escolar, tutoríes, orientación, ect.).
3. Entamar una fase de maucimientu previu a la esperimentación, qu'esclare y apurra la formación afayaíza.
4. Tener en cuenta les esperiencias parciales y globales esistentes, ansina comu realizar les esperiencias conxuntamente con centros de BUP y FP.
5. Acoyer toles tribes d'escolinos en cada centru, ensin distingu pola titulación (nesti sen facemos acordanza de qu'hai un emportante ensame d'adolescentes ensin escuela).
6. Dotar a los centros d'armentíos d'interés pedagóxicu comu contéu.
7. Que na estimanza de los resultaos de la esperimentación puedan meter baza los ensiñantes.
8. Que'l procesu tenga una direción descentralizada na qu'andechen tolos miembros de la comuña escolar.
9. Que la reforma educativa vaiga xuncía a una reforma almenstrativa, (unificación de cuerpos, xestión democrática, dotaciones...); a un plan d'aperfexamientu del profesoráu, que dea prestancia, y a una Llei de Función Pública qu'asuma al docente con criterios educativos.

Pa cabu, el plantillamientu d'esti remozamientu ha arredondiase con un debuxu de la cabera estaya de la E.X.B. acordies colos oxetivos d'esti ciclu y, al empar, cola apertura d'un procesu d'alderique so la reforma del segundu ciclu de les EE.MM.

## EL PAPEL DE LOS M.R.P. NA REFORMA DE LA E.E.M.M.

Los M.R.P., formaos por quelles andeches que defenden una escuela viva y abierta, qu'engabite al escolín a conocese a sí mesmu y al mundu que lu arrodiá, respetuosa col so ritmu presonal de maucimientu, anteradora del trabayu a mano y l'intellectual, al traviés d'una pedagogía ativa, entredisciplinaria y enxertada nel contestu cultural y políticu de cada fastera del Estáu Español, tienen, por tou ello, non namás una visión setorial del problema dientru la E.E.M.M. Nesta estaya talanten comu oxetivos cimeros na reforma de les E.E.M.M., los empobinaos a algamar una preparación del escolín pa la vida, nel so sen más ampliu, arreblagando purriba la clásica visión profesionalizante de la F.P. y la parauniversitaria del B.U.P., nuna vía anteradora hacia'l ciclu de 0 a 16 años.

La reforma que palnteguen los M.R.P. arrecueye aspectos y problemátiques comu la non esbilla interna de los escolinos hasta los 16 años, dotando al ciclu d'elementos d'educancia compensatoria y mecanismos de recuperación que torguen la seletividá o esbilla más o menos tapecía; el trabayu so los oxetivos que capaciten al escolín pa una conocencia crítica de sí mesmu y del so rueldu; un bancal entredisciplinar qu'esanicie la dixebrá universitaria ente les ciencias y el desendolque de mecanismos d'orientación escolar y profesional, criando los gabinetes especializaos que seyan aparentes.

El procesu de reforma ha facese col mayor alderique posible ente tolos setores a los que circa l'asuntu, siendo los M.R.P., nesti marcu, criadores d'opinión y non namás elementos críticos de cosas ya aviaes; participando, arriendes d'ello, nel reencadarmamientu de los sistemas de formación y reciclaxe del profesoráu; y teniendo clara la obligación de les Almenstraciones d'asumir responsablemente estes cuestiones.

## Líneas d'atuación

Los M.R.P., comu coletivos o andeches, purriba les dinámiques endividuales y desepar-taes, han desendolcar dientro les E.E.M.M. y nel procesu de la so reforma, les siguientes llíneas d'atuación:

- a) Un llabor d'investigación so los problemes claves que cinquen a la reforma, pa qu'ésta seya acordies cola alternativa pedagóxica que los M.R.P. proponen.
- b) Un llabor d'alcuentru'n dos altores:
  1. Con otres embelgues educatives, sobremanera E.X.B., pa facer posible'l tratamien-tu de la problemática común de la ensiñancia secundaria de los 12 a los 16 años.
  2. Con otres andeches de tipu didácticu o inovador, pa emburriar y poner a camuña les esperiencias so la reforma.
- c) Un llabor d'espardimientu, lo mesmu de les reflexiones globales que de les parciales, emplegando tou tipu de púlpitos, a fin de popularizar la ñecesidá de la reforma, ensin merma de les obligaciones de les Almenistraciones educatives nesti sen.
- d) Un llabor d'esperimentación, que ye menester pa nun tiorizar per fuera la práutica, emburriando esperiencias parciales que valan pa ser inxeríes nel Ciclu Unicu, andechando colos proyeutos esprimentales qu'hebia y atopando canales d'alcuentru hacia los afitamientos calterísticos de los M.R.P.
- e) Siguimientu y estimanza de les esperiencias que se desendolquen na so rodalada, catando aquelles conclusiones valibles y xeneralizándoles na midía de les sos proba-bilidaes.

Toes estes atividadaes han facese ensin desaverase del conxuntu del profesoráu, esanician-do'l mieu a la reforma que'n dellos setores trabayu que vaiguen en determináu sen y desi-xendo de contino un esmorgamientu y atuación, al respetive de la calidá de la ensiñancia, a les Almenistraciones educatives.



## **XESTION, PARTICIPACION Y CADARMA ESCOLAR**

### **ENCADARMAMIENTU DE CIENTROS**

#### **ASTRAGAL**

El conteníu d'esti documentu nun surge namás d'un escurrimientu tióricu, sinón que se sofita n'esperiencias de trabayadores de la ensiñanza de tol Estáu y que fuimos pa encomparanciales nesti Congresu.

Les nuestres esperiencias seméyense nel dir a la gueta d'alternatives al encadarmamientu escolar que, embaxu formes estremaes, se nos quier emponer.

Delles ponencies presentaes dismuestran qu'una cadarma n'andecha funciona, aunque ésta afé deformaciones estremaes según l'intre del procesu nel que s'atope (terna de dirección, dirección colexada, dirección acamuñada, xestinón n'andecha...).

#### **PERAFITES PA LA XESTION DE CIENTROS**

Caltriamos la escuela comu un llugar onde s'amiesten escolinos, pas y maestros, nun aquél de respetu, llibertá y andecha a la gueta d'una sociedadá más llibre, más xusta, más solidaria, na que nun hebía discriminación por mor d'estremancia de clases, de sesu, edá, raza, etc.

La escuela ha tener pasu pa cola realidá del rueldu, engabitando a los escolinos pa que deprendan a alvertir y dar prestancia a los sos porgüeyos y ñecesidaes presonales.

El corripiu escolar ha d'afalar:

- L'espíritu críticu abiertu.
- la capacidá de compromisu social
- l'andechar con rixu
- el permediar ente'l trabayu inteletual y el manual
- el camudamientu y la revisión de contínuo.

Tenemos entamada, en resultacia, una escuela que seya quien pa camudar los vezos afitaos na sociedadá atual por mor d'unos nuevos valores que refervieren so los camientos anteriores.

Tres de les diferentes plátiques y espiriques feches na andecha, proponemos una XESTION N'ANDECHA comu respuestu a la xerarquía qu'hai agora nes escuelas. Esta triba de trabayu n'andecha requier unes perafites d'encadarmamientu camudatibles y cimble, nes que'l poder de decisión y control seya comuña, habiendo una partición de responsabilidaes nel grupu.

#### **MODELOS CONCRETOS DE CADARMA**

Nun afitamos dengún modelu concretu de cadarma porque ésti ha remanecer de la marcha del trabayu de cada collación escolar.

Sí aportamos delles llendes qu'habíen d'alvertise:

- Que la cadarma que nós deamos seya abierta y revisable.
- Que s'oldee a la escuela concreta y a la realidá social del ruedu.
- Que respete la marcha de desendolque qu'acostina consigo una xestión n'andecha.
- Que se torgue cualaquiera mena de xerarquía representada pol diretor y los cargos unipresonales.
- Que se partan les xeres y responsabilidaes ente tolos miembros inxeríos na camuña escolar.
- Que les comisiones y andeches de trabayu que s'eritamen, tean abiertes a pas y escolinos.
- Que seya posible un autocontrol a camuña, por mediante l'afitamientu d'un reglamentu o llei interna iguada poles partes emplicaes. Esti reglamentu ha sofitase na práctica diaria y, darréu d'ello, nun ye encamudatible, sinón revisatible.

Camentamos que'l cierru xeneral nel qu'esbracexamos (educancia recibía, medios de comunicanza...) nun afala un res estes formes de xestión y, en resultancia, el llevaes alantre requier d'un procesu d'autoeducancia nel tomar decisiones a camuña al traviés d'unes viencies que nos dirán arreyando a unos vezos desaveraos de los afitaos agora.

Per otru llau, comentamos que la realidá de les escuelas en xeneral tampocu favorez esta triba de plantegamientos. Por mor d'ello, cada maestru ha llantase frente por frente a la correlación de fuerces de la so escuela, a la gueta d'una estratexia afayaíza pa facer qu'es-poxigue l'encadarmamientu que proponemos. Asina, por un exemplu, en munchos casos, les lleis atuales puen valir comu fitos d'aniciu pa facer medrar la vida'n comuña nel centru, mientras que, nos otros casos, la llei emparramenta teyaos por demás baxeros.

Ye pola mor d'ello polo que glayamos por que la llei dea otres probabilidaes más abiertes d'encadarmamientu de centros, de manera qu'esperiencias comu les equí señalaes que-pian y se reconozcan llegalmente.

Denunciamos dende equí que, les más de les veces, la almenstración al traviés de Delegaciones, Servicios Territoriales e Inspecciones, fai de frenu al desendolque d'estos procesos democráticos.

Tocante al **encadarmamientu d'escolinos** comentamos que'l procesu de participación y xestión ha remanecer de la propia clase. Los escolinos han tar inxeríos, dede l'aniciu, nos plantegamientos de la xestión n'andecha y tamién na toma de responsabilidaes.

Han tener autonomía pa entamar el so encadarmamientu propiu. Por embargu, han tar informaos de los muérganos qu'hai y de les sos probabilidaes de participación al mesmu altor. Engabitándolos pa que xestionen dafechamente y realmente les sos atividáes y, arrendes, afalando la so participación nos muérganos de xestión xeneral.

## **Departamentos. Cordinación pedagóxica**

Nun tamus col emponimientu alministrativu o por decretu de los departamentos, darréu que cada collación de centru encadarmará les sos propies andeches de trabayu pedagóxicu asegún les sos ñecesidaes riales.

La escuela ha tener unes llendes xenerales que se desendolquen por altores y ciclos, ensin qu'hebia desconesión na marcha del maurecimientu, deprendimientu y sociabilidá del escolín. Pa ello han llantase vées de comunicanza y conesión periódiques que dexen pasu a un enxareyamientu pedagóxicu del trabayu marcáu y la so metodoloxía.

## Armentíos

Otru aspectu importante ye'l frenu que supón pal encadarmamientu l'actual sistema d'armentíos, por ello proponemos:

- Al aniciu del cursu, l'almenistración tien d'informar asgaya del presupuestu añal del centru. (Cantidad de dineru de la que se va poder disponer a lo llargo'l cursu).
- Les escuelas han presupuestar al tenor de les proridades qu'afiten los estamentos inheríos nelles.
- Estos presupuestos han ser menestraos por tola comuña escolar.
- Los xustificantes pal control de l'almenistración han ser de gastos riales y non pol sistema de factures falses que la propia almenistración afala. Esta xustificación ha ser, darréu, fecha dempués del gastu.
- L'almenistración, tres de falar colos centros, dotarálos del material **non foliatible** al tenor de les sos necesidaes riales.
- Que se xeneralice la cría de CIENTROS D'ARMENTIOS por zones o rodiaes con propuestas d'emplegu másimu. Nellos han centralizase les demandes y valdría pa esparder información tantu de probabilidaes comu d'emplegu del material, mesmamente fuera la escuela (escursiones, vesites...).

## Plan de trabayu xeneral

Nun empleguemos la pallabra "proyeutu" pol calter de "ideariu" que pue acostinar.

- Cuidamos que ye menester que na escuela s'afiten oxetivos claros de lo que se quier y les sos probabilidaes d'estimanza.

El plan de trabayu que vaiga alantre enxamás ha ser empuestu, sinón inguáu pola mesma comuña escolar.

## Ispección

Si fuere precisu un control, ésti habría ser fechu pola propia comuña.

Anafina tenemos faltes nel enxareyamientu, que puen ser asumies y realizaes en llugares, zones o rodiaes peles propies endeches apautaes colos poderes llocales y atropando vies de conesión. El caudal del grupu, talantamos que taría bien l'esanicu la ispección. Demientras esista la ispección habría d'ocupase de que'l remozamientu pedagóxicu fuere un fechu, con un trabayu rial d'enxareyamientu y xeneralización de les esperiencias.

## REQUISITORIES DELANTRE LA LLEI. PIDIMIENTOS

La llei ha dexar siempre la probailidá del desendolque de formes organizatives a camuña (ensin xerarquía nin muérganos unipersonales), afalando la so marcha y controlando, nel so casu, les resultancies. Darréu d'ello, la llei nun llendará modelos piesllaos, comu marca la LODE nel so títulu 3.

Paeznos que'l cierru de "Centros esprimentales" que se nos ufierta nun nos val, ya que, al cabu la esperiencia, de nun remocicar la llei, tornaríamos a ser ilegales o "parallegales".

- La forma d'aporte a les escuelas ha facer posible la entrada d'andeches pedagóxicos que presenten un plan de trabayu concretu.
- Les nueves normes de l'almenistración so l'encadarmamientu de centros ha sofítase nel analís y estimanza de lo anterior, teniendo a la vista la participación de tol ensame escolar.

## **Pidimientu so aspectos concretos que cinquen directamente l'encadarmamientu de cientros:**

Pa un correchu encadarmamientu los cientros paeznos emportante:

- Aumentu de plantilles con xornal ximielgu.
- Merma de númberu d'escolinos pa que nun pase de 25 por aula.
- Afitar criterios pa qu'l tratu escolín-maestru vaiga al empar de les ñecesidaes del ciclu.
- Enachamientu del presonal qu'anagora trabaya o ta inxeríu'n gabinetes sicopedagóxicos y el so inxerimientu nuna escuela concreta.
- La fechura de los edificios ha tar acordies coles nueves corrientes pedagóxicques, pidiendo, pal so adibuxu, el paicer de les comuñes educatives a les que tán destinaos.
- Camudar el sistema d'axudicación de places, esaniciando'l concursu de tresllaos por especialidaes, pa facilitar una educancia globalizada, escontra l'atual parcializada.
- Al defender una ensiñancia globalizada escontra una ensiñancia embelgada, nun tamos acordies col concursu de treslláu por especialidaes.
- Ye menester que nos cientros hebía un presonal aministrativu y, arriendes, ye menester mermar la burocracia de los mesmos.
- Criación y dotación de cientros d'armentíos por zones.
- Cupu asgaya de maestros sustitutos, espardíos per zones.

## **ENCADARMAMIENTU DEL PROFESORAU**

### **CONCEUTU DE PLANTIELLA**

Consideramos comu plantiella d'un centru al conxuntu de trabayadores inxeríos nun centru, seyan docentes o non docentes.

### **CONCEUTU D'EQUIPU DOCENTE (O ANDECHA)**

L'andecha ta formada por ensiñantes con un proyeutu pedagóxicu a camuña, lo que supón un alcuerdú'n: finalidaes, oxetivos, teniques pedagóxicques, formes d'encadarme nun entecamiu permanente, una revisión costante y una xestión a camuña de los Cientros.

Ye una ferramienta de rutura, un mecanismu de tresformación de la escuela p'algamar una comuña educativa.

En resultancia glayamos pol drechu de los ensiñantes a entamar unos arrechos equipos docentes o andeches nel cierru d'una política empobinada a esaniciar el sistema xerárquicu con responsabilidaes individuales y a camudalu por un sistema camuñal con responsabilidaes a camuña.

## **ENCADARMAMIENTU DEL PROFESORAU NEL CIENTRU**

### **Elementos de l'andecha docente**

El númberu d'aules por centru nun ha tar purriba les 20.

La relación d'escolín por maestru ha ser 25/1, permitiendo l'inxerimientu de ñeños con problemes.

Un centru precisa de:

- Tantos tutores comu aules.

- Profesores d'E. de sofitu y/o con titulación aparente.
- Participación d'afaladores de plástica y dinámica encadarmaos por zones.
- Llibrería.
- Capacidá xurídica, de la comuña d'educancia pa, por mediante la contrata temporal, inxerir pa xeres específicos (talleres) a presones ayenes a les plantielles.

L'andecha pedagóxica iguará un plan de trabayu valoratible de xemes en cuando por tola comuña escolar.

### **Dirección**

Ha tenese'n cuenta la probabilidad llegal de la existencia de centros de xestión a camuña.

### **Clastru**

Son miembros del mesmu tolos maestros del centru. Ocúpase de cuestiones pedagóxicas y participen na xestión del centru con tola comuña escolar.

### **Aperfechamientu del profesoráu**

Afitarase nel aula, con profesores del centru, al altor de rodiada, relacionaos colos MRP y coles escuelas de Formación del Profesoráu. El remozamientu'l profesoráu ha ser dientru l'horariu llaboral y, nel casu de que se faiga fuera d'esti, serálo con xornal. Esti aperfechamientu ha tar socialmente estimáu, emburriando l'entecamiu d'esperiencies y la difusión de les mesmes.

### **Axudicamientu de vacantes**

Al axudicamientu de vacantes fara-y compañía información asgaya (plan de trabayu del centru) so les distintes escuelas (mapa escolar). Nun amitimos el concursu por especialidaes.

## **PIDIMIENTOS**

### **Tocante a aspeutos materiales**

- 1.º L'almenistración ha dar unos prosupuestos añuales (cantidad de dineru que va poder remanar cada centru).  
Estos presupuestos han de cubrir:
  - a) Necesidaes de material según los criterios de prioridá qu'afiten los estamentos inxeríos.
  - b) La contrata, a tiempu parcial, de presones con xeres docentes, non inxeríes na plantiella del centru.
- 2.º Los presupuestos han ser xestionaos y controlaos pola camuña. Los xustificantes pal control de l'Almenistración han selo de gastos riales y non pol sistema de fatures falses empuestu pola mesma almenistración.
- 3.º Repartu del material non foliatible al tenor de les necesidaes riales, previu'l paicer de los centros.
- 4.º Crianza de Centros d'Armentíos por zones o rodiaes con propuestas d'emplegu másimu. Estos centros diben centralizar les demandes y diben dar información de lo qu'hobiera a mano.

### **Tocante al profesóru**

- Emburriar y facer posible l'aperfechamientu dientru l'horariu llaboral.
- Concursu de tresllaos.
- Titulación académica: nun la acetamos comu elementu cimero.
- Méritos profesionales. Nun nos val la puntuación por:
  - Dirección.
  - Vicedirección.
  - Xefe d'estudios.
  - Secretariu.
  - Por maestru de centru pilotu.
  - Nin por años de serviciu del S. Orientación E. Vacacional.
  - Nin por informe de la Inspección Básica.

Y proponemos que se tenga'n cuenta:

- Publicaciones nel campu didácticu y tíoricu.
- Esperiencias relacionaes cola función docente.
- Reconocencia del llabor educativu por parte l'Alministración Pública.
- Por participar en xeres de remozamientu pedagóxicu d'una forma estable.

Tampocu amitimos lo del drechu al consorte, nin el del serviciu'n cargos del M.E.C. o servicios territoriales nin la Orden d'Alfonso X el Sabiu.

Por tou ello proponemos:

1. Que se-yos dea un plazu a los M.R.P. pa qu'estudien más fonderamente la cuestión, tentando dar una salía más global al problema cincando'n tolos aspectos: movilidad de plantielles, xornada, etc.
2. Demientras pasa esti tiempu, talos decretos han dexase conxelaos.
3. Compromisu del M.E.C. nel sen d'atolerar a los M.R.P. enantes de la igua dafechu de los Decretos.

### **Propuesta cabera del Congresu**

Nun acetar les disposiciones futures del M.E.C. que vaiguen direktamente a la escontra de les conclusiones del I Congresu estatal de M.R.P., ensin entamar enantes tratos o calces d'interpelación y tratu siempre qu'esto asoceda.

## **RELACIONES CO LOS PAS**

### **ANALIS DE LA ESCUELA**

#### **Pas/escuela. Situación APAS**

Los pas más inquietos, preocupaos polos efetos d'una forma d'escuela que non s'adata a la so visión de la mesma, son los que tán participando más ativamente.

Costatamos, docentes y pas, que la participación d'estos na escuela alcuéntrase comu sigue (ensin agotar l'anális y ensin orden xerárquicu):



- Desconocimiento por parte de los padres de los derechos, principalmente en el medio rural.
- Desconocimiento por parte de la escuela del medio socio-cultural en el que vive el niño/grupo familiar.
- Relación de comunicación unidireccional maestros-padres (individual o colectivamente).
- La participación-colaboración de los padres reduce, en muchos casos, a la relación unipersonal director-presidente de APA.
- De las asociaciones son pocas más que de cara a la galería (Feches por poder de la escuela y fáciles de manejar).
- En el medio rural la desconexión es mayor, los padres tan menos dispuestos a cualquier cambio de la estructura escolar. Nunca saben los derechos que tienen y participan mucho menos por tener miedo.
- Las asociaciones de padres que salen de ellos mismos son más positivas aunque funcionen con más dificultades.
- La participación-colaboración de los padres favorece el desarrollo de la escuela con más éxito.
- La escuela-institución nunca tiene proyecto para compensar los trabes de conexión escuela/escuela.
- Desvinculación del maestro con el medio.
- Los padres nunca frenan el proceso educativo en la escuela; pero muchas veces desconocen lo fundamental.
- Hay miedo por parte de los maestros a que los padres estén presentes
  - ... miedo a que, alguna vez, puedan reconocer la nuestra incompetencia;
  - ... miedo a los críticos;
  - ... miedo a que conozcan los problemas internos de la escuela.
- Hay enfrentamientos entre padres y maestros motivados por la falta de conocimiento mutuo, recelo, etc.
- La participación en los órganos colegiados es formal en la mayor parte de las escuelas, "para cubrir la legalidad".

Analízase, de forma rápida, el procesu de participación de los pas na escuela. Participación que, nun principiu, foi reivindicativa y que, pocu a pocu, trasformóse'n collaboraora, entamando ativiaes estraescolares, dalgunos "talleres", ect. Critícase la cristalización na so función d'organización d'enseñances "d'academia".

N'actualidá búscase una participación distinta y más satisfatoria.

## ALTERNATIVES Y PIDIMIENTOS

Nun semos pa entender el papel de los pas na escuela namás comu partícipes. Los pas, lo mesmu que los maestros, tienen una misión que cumplir na escuela, non entendía comu namás comparses.

Entendemos, amás, que'l procesu de xestión democrática debería desembocar nun sistema d'autoxestión, cordináu col restu les llinies de política educativa llocal y del Estáu, pero que-y permita a la escuela tomar decisiones en munchos aspectos que güei dependen del aparatu burocráticu.

a) Política educativa.

Misión de los pas no educativo

b) Aspectos económicos.

c) Pedagóxicos.

- a) Los pas deben participar en tolos llaos onde se texe la política educativa: Nos órganos de la escuela, nel Ayuntamiento, Gobiernu autonómicu, Gobiernu Central.

De la mesma manera, debe ser mayor la participación del maestru.

La llucha y les acciones de pas y maestros dirán dellante les lleis.

Y ye que nun tamos por namás una reforma de la enseñanza, sinón por un cambiu fondu de la mesma.

- b) Na medía que la escuela ye un ente públicu, que se mantién colos bienes de tolos contribuyentes, los pas controlarán xuntamente colos profesores los medios económicos que lleguen a les escueles, siendo informaos de los proyeutos de gastos que'l clastru propón.

- c) La participación na llinia pedagóxica y ideolóxica del centru nel so proyeutu educativu, ye peremportante. Dientru cada centru entamaránse les maneres, participación en comisiones, conceyos abiertos, ect. pa que los pas andechen ativamente nesti sen.

La participación de los pas nel llabor educativu xustifícase dafechu partiendo del estudiu del rueldu, darréu que conocen meyor los sos aspectos.

Proponemos esti modelu, daqué utópicu, y sabemos cómo ye la realidá de la LODE, que va aprobase darréu. Habrá qu'estudiala fonderamente pa caliciatir les sos probabilidaes de participación; pero ensin escaecer que na nuestra xera tenemos que dir más pallá de la llei, arreblagar purriba les sos llandes, ensin lo que nun diben criase modelos nuevos de convivencia nin de xestión.

Propónense dellos modelos espreimentaos de participación na xestión. En xeneral, conciden en parte de les estayes, pa dexar lo más de la responsabilidá nel Conceyu Xeneral del Centru.

### Pidimientos

Paezmos que ye menester:

- La presencia de los pas n'autos comu ésti, de piesllu del Congresu.
- La cría d'escueles de pas.
- Que la representividá nel Conceyu Escolar del Estáu se faiga teniendo'n cuenta'l número d'escolinos y non el d'asociaciones.

- Que la composición paritaria nel Conceyu Escolar del Cienru. Maestros, pas, escolinos.
- La presencia de los pas nes instituciones municipales (Conseyu d'Educación).
- La distribución pol Ayuntamientu del plan d'ubicación de Cienros. De la mesma manera, entiéndese'l problema del escolinamientu, que debe ser asumíu por ésti. En xeneral, el Municipiu debe asumir más responsabilidaes sobre los aspectos educativos.
- Que los resultaos d'esti congresu se manden a les Federaciones de APAS.

## CONCLUSIONES

### PROYEUTU D'ESCUELA

Queremos una escuela democrática y lliberadora, que faiga de los ñeños y ñeñes, homes y muyeres cultos, llibres, críticos, respetuosos, capaces de ser presones, de disfrutar del saber y de ser felices.

Pa facilitar la realización d'esto, el trabayu y los medios debieren ser cooperativos.

Queremos una escuela que potencie los valores creativos de la presona.

Queremos una escuela na que los principios tradicionales comu autoridá, obediencia, disciplina, cambien d'una forma radical en consonancia colos oxetivos espuestos al aniciu.

Queremos una escuela enxareyada nel mediu: que parta del mediu pa educar. La escuela nun intentará bastase por sí sola, sinón que contará cola influencia del entornu y colos medios humanos, físicos y culturales qu'ésti proporciona.

Habién facese "comisiones de convivencia" que camuden el conceutu tradicional de disciplina nes nuestres escuelas.

La enseñanza ha ser gratis d'una forma total.

Dientro de les relaciones pas-escuela, paezmos qu'éstes deben tar basaes na andecha desinteresada de pas y profesores, pero, sobretóu, na tresparencia de la xestión compartía y na confianza de qu'estes relaciones traerán necesariamente ameyoramientos pal Cienru y, en xeneral, na calidá d'enseñanza.

### Estorvis

La LODE, vista d'una forma global, nun contempla'l modelu d'escuela qu'equí se defende, porque:

- L'artículu quintu de la LODE, aptáu. 4, na medía que non reglamenta con claridá l'usu de les dependencias escolares por parte los pas, dexándolo a la llibre opinión del diretor.
- El art. 32, que nel so apartáu b, favorez a la escuela privada cuando trata la composición del Conceyu Escolar Nacional, por que fechu ya que non de drechu. Habría que falar de númeru d'escolinos y non d'asociaciones.
- La composición del Conceyu Escolar, ya qu'aunque'n principiu la representación ye de 1/3 de pas y 1/3 de profesores, a la hora la votación puen facelo'l diretor, xefe d'estudios y presonal non docente, colo qu'aumenta'l númeru d'éstos sobre'l de pas.
- Nun valoriamos de forma positiva'l papel de l'Almenistración y los sos ispetores comu pilancos a la total participación de los pas. De la mesma forma l'atitú ñegativa de los diretores, de parte los maestros y de dalgunos pas.



## TRIBES D'ESCUELA Y EDUCANCIA COMPENSATORIA

### EDUCANCIA COMPENSATORIA

#### PLANTILLAMIENTU XENERAL Y DOCUMENTACION

Tou ciudadanu español, pol fechu de selo, tien reconocíos un riestru drechos formales:  
**Según la COSTITUCION ESPAÑOLA: Capítulu Segundu, artículo 14**

“Los españoles son hermanos delante la llei, ensin que seya pa prevalecer descrimina-  
ción denguna por mor de la ñacencia, raza, sesu, relixón, opinión o cualaquiera otra  
condición o circunstancia presonal o social.”

Artículo 27.

1. “Toos tienen drechu a la educancia. Reconozse la llibertá d'ensiñancia.”
2. “La educancia tendrá por oxetu'l desendolque dafechu de la presonalidá humana nel respetu a los prencipios democráticos de convivencia y a los drechos y llibertaes fundamentales.”
4. “La ensiñancia básica ye obligatoria y de bladre.”
5. “Los poderes públicos garanticen el drechu de toos a la educancia, por mediante una programación xeneral de la ensiñancia, cola andecha efetiva de toles fasteres afe-  
taes y la criación de centros docentes.”

#### Rial Decretu 1.174/1983, abril

“Les desigualdaes delante'l sistema educativu nel que s'afayen delles presones, por mor de la so capacidá económica, altor social o llugar nel que viven, pide que la política educativa tenga una proyección compensatoria y d'anteramientu. Si bien tala proyección ha ser una referencia de la dicha política, difícilmente se torgará la tala desigualdá si nun se presta una atención cimera a los piños d'individuos nunes condiciones d'inferioridá especialmente bultables al respetive de les probabilidaes que'l sistema escolar xeneral ufierta.”

La realidá dismuéstranos qu'hai unes llaceries de marxinación na sociedá que s'espeyen nel sistema educativu.

Nun se puen algamar soluciones educatives ensin l'analís previu de les cuases que torquen el que los ciudadanos exerzan dafechu los sos drechos formales.

Pa ello ye menester partir d'un analís del complicáu mundu de la marxinación dientru'l contestu de la sociedá.

Esti analís queda espeyáu nes siguientes ponencies (1):

“MARXINACION SOCIAL Y EDUCANCIA”, E. de V. de la Rexón Muciana.

“ESCUELA Y MARXINACION”, E. de V. de la Rexón Murciana.

---

(1) Les ponencies y comunicaciones presentaes al Congresu van ser emprentaes pola Diputación de Barcelona.

"ASPECTOS SO LA SOCIOLOXIA DE LA EDUCANCIA'N CANARIES", E. de V. de Canarias.

"LOS BARRIOS PERIFERICOS ZONA D'ALERTA ESCOLAR", ADARRA.

"ECOLINIZAMIENTU DE LOS ÑEÑOS XITANOS", ADARRA.

Toes elles nos ufierten un riestru señaladores cuantitativos y cualitativos de munchu interés pa un análisis previu del problema.

## LA EDUCANCIA COMPENSATORIA

Comu fitu referencia, tióricu, señalamos les siguientes ponencies:

"EDUCANCIA COMPENSATORIA", "Concejo Educativo de Castilla y León".

"EDUCANCIA COMPENSATORIA", E. de V. de Canarias.

Paeznos d'interés el señalar unos oxetivos y unes llínies d'ación educativa.

### Oxetivos

Comu oxetivu global podía solliñase: formar presones con capacidá d'anális críticu, responsables, con espíritu solidariu, que seyan pa vivir una infancia y una mocedad alegre y feliz, y que cola so rempuesta tresformadora de la realidá, en cualquiera momentu, vaiguen criandol so propiu futuru en solidaridá pa coles demás presones.

Al respetive paeznos d'interés la riestra oxetivos arrecoyíos na ponencia:

"EDUCAR NEL TIEMPU LLIBRE", E. de V. de la Rexón Murciana.

### Llínies d'ación educativa

Paeznos qu'esta triba d'educancia acostina con una metodoloxía propia y unos camudamientos na cadarma. Al respetive citamos les ponencies:

"EDUCANCIA COMPENSATORIA" (Na so embelga: "Calterístiques específiques una ación educadora compensatoria").

"EDUCAR NEL TIEMPU LLIBRE" (Na so embelga: "Llínía pedagóxica").

### Acciones concretes

Siñaláranse acciones nos siguientes altores:

- Altor xeneral.
- Ras Almenistración.
- Ras Escuela.
- Ras d'equipos.
- Ras de marxinação.

Este propuestas d'aciones concretes desendólquense darréu y queden arrecoyíos comu conclusiones de la Andecha de trabayo d'Educancia Compensatoria.

## PROPUESTES D'ACION

### Al ras xeneral

La educancia compensatoria nun ha d'istitucionalizase, comu tala, dientro l'actual sistema educativu, ya que la igua del problema que fai precisa, n'actualidá, esta triba d'edu-

cancia, ha pasar per un remozamientu del sistema educativu y de les cadermes socio-económiques que xeneren esta triba de situaciones.

L'Estáu ha considerar y respetar les realidaes y diferencies étniques y socio-culturales, dientru l'escolinamientu obligatoriu al empar qu'ha regularizar y afatar les situaciones de non escolinamientu o escolinamientu toyíu que se dan anguañu dientru la E.X.G. y Preescolar.

Talantar la incidencia de la Educancia Compensatoria comu una ación global, arrecoyendo los aspeutos socio-económicos, darréu que la descompensación nun ye namás educativa.

Desiximos l'inxerimientu de toles isticuciones sociales (M.E.C., Gobiernos Autónomos, Ayuntamientos, ect...), al traviés d'aportes económicos, aconseyamientu, ect., na igua prioritaria de les ñecesidaes marxinales de la so collación. Siendo menester una ación enxareyada y globalizada nel trabayu d'Educancia Compensatoria con otros programes: municipales, socio-culturales, sanitarios, d'ación social, ... col oxetu de criar una rede d'infraestructura que facilite'l trabayu colos escolinos a los que va empobinada y les sos posibles salides, col oxetu de nun multiplicar aciones al empar, sinón facer posible una ación global dende faces estremaes enxareyaes nuna determinada fastera.

Defender los proyeutos educativos que propongan metodoloxíes alternatives, siendo menester que los M.R.P. qu'hebia na fastera na que vaiguen a aplicase proyeutos d'Educancia Compensatoria, andechen, xunto con otros setores inxeríos nel tema, na igua de los dichos proyeutos y nes decisiones so la so execución.

Ye preciso que tolos programes d'Educancia Compensatoria partan d'un proyeutu, endenates aviáu dende y pa una rodalada, barriu, pueblu o ámbitu xeográfico específicu y seya desendolcáu polos que tean significaos con él.

Tener pasu francu a tolos datos precisos, y señaladores fiables, pa poder iguar proyeutos d'Educancia Compensatoria.

### **Al ras almenstración**

Aumentu de los presupuestos pa la Educancia Compensatoria, oldeándolos a les ñecesidaes de cada Comunidá Autónoma.

En viendo los problemes que xenerara l'actual tratu M.E.C.-I.N.E.M. proponemos que nel futuru se faiga la esbilla del presonal garantizando dos aspeutos comu pocu:

- a) Respetar les propuestes de piños profesionales, ellí n'onde fueren presentaes dientru'l proyeutu.
- b) Garantizar el siguimientu de los equipos que, tres la estimanza de la comisión de vedores, dismuestren la so eficacia práutica.

Dar los plazes nos programes d'Educancia Compensatoria, non por méritos o concursos de tresllaos, sinón previu estudiu de proyeutos concretos presentaos por andeches dende y pa zones determinaes.

Desixir un espabilamientu de la burocracia que faiga posible echar a andar, ensin estorvises, los programes d'Educancia Compensatoria.

Que la Sodirección Xeneral de Promoción Educativa garantice l'entecamiu d'armentíos (programaciones, modelos d'estimanza, esperiencia...) entre les desemeyes Comunidaes Autónomes, pidiendo tamién a l'Almenstración un alcuentru, de varios díes, y d'altor estatal, de representantes-Miembros d'andeches d'Educancia Compensatoria, enantes de finar el cursu 1983-84.

### **Al ras escuela**

— Arreblagar purriba la concesión d'actividaes estraescolares y paraescolares. Esta frasca d'actividaes son defechamente educatives y han tar inxeríos dientru l'atividaá escolar,

emburriándose'l so desendolque cola gabita los pas, monitores especializaos, camaretaes específiques d'animación socio-cultural, educancia nel tiempu llibre, ect.

- Afalar y sofitar económicamente a les Escuelas pa Ñeñinos nes fasteres d'ación educativa preferente, comu mediu endispensable pa compensar les diferencies culturales del ruedu.
- Llevar alantre una ación preventiva na Escuela, dotando de profesores de gabita'n tolos ciclos, col enfotu de prevenir la marxinao y inadatao escolar y camudando l'atual sistema d'axudicar cursos a los maestros de Prescolar y Ciclu Anicial, cuntando conque'l drechu a una educancia de calidá, de los más desfavorecidos, ta purriba de dellos "drehos tradicionales" de los funcionarios, talos comu'l de l'antigüedá nel centru, el númeru del Rexistru Presonal..., pal escoyimientu del Ciclu y Cursu.
- Col enfotu d'amenorgar la problemática que xenera la ñecesidá de la Educancia Compensatoria, proponemos: la nom masificación nes aules, otu empara del atual sistema d'estimanza y l'aperiamientu de piños cimble d'escolinos.
- La dotación por aula d'Educancia Compensatoria ha ser mayor que'l de los otros Centros d'E.X.B.

Los aspectos qu'equí se citen son namás medfes específiques pa una meyor Educancia Compensatoria. Anque van empobinaes nel sen del retuayamientu pedagòxicu nun valen, de por sí, el remozamientu de la Escuela. ESTI, SIGUE PENDIENTE.

#### **Al ras d'andeches**

- L'afatamientu d'andeches o equipos pareyos, al tenor de proyeutos educativos previos.
- Baremos claros y desemeyos de los qu'hai anagora. Ha tar la esperiencia y el trabayu d'enantes purriba los títulos o'l fechu de tar paráu.
- Les andeches nun tienen que ser esbillaes pola lspeción, sinón por una comisión plural que, pela so parte, fará'l siguimientu del desendolque del proyeutu.
- Naquelles fasteres nes que nun surdan proyeutos nesti tarrén, l'Almenistración ha procurar la probabilidad de los mesmos. Garantizar l'autonomía del trabayu de les endeches nel desendolque de los proyeutos.
- Garantizar el siguimientu, nel tiempu de desendolque del proyeutu, de los equipos de trabayu, incluso d'aquellos miembros contrataos pol I.N.E.M.
- Reconociendo la capacidá profesional de los qu'encarien el trabayu de desendolque d'un proyeutu concretu, el calter específicu de la Educancia Compensatoria demanda una atención especial a la formación de contino, de tala forma que:
  - se faga'n función de les ñecesidaes riales de la fastera na que trabaya l'andecha;
  - s' enxerte nel propiu procesu de trabayu.

#### **Nel ras de setores marxinaos**

La marxinao d'etnies y castres sociales ye algo que salta a la vista. Ante tala rialadá, y de cara'l conceyu escolar d'E.X.B. ufiertemos comu alternativa:

Encuadrar los centros de Prescolar y E.X.B. en CENTROS COMUÑALES nel mesmu bariu, onde s'ufierten:

- a) Servicios d'Información y Aconsejamientu so los recursos qu'hai p'atender abondes situaciones o con fines culturales nes áreis de: Servicios Sociales, Enseñanza, Cultura Popular, Sanidá, Servicios pa la Moceda, Vivienda, Consumu... afalao por Escuelas Pas; Comuñes de Vecinos, Uniersidaes Populares, ect., nes qu'andecharán equipos multiprofesionales permanentes.

- b) Promocionamientu y entamu de talleres y cooperatives endrechaes a esraigal la mindigación y ananguar l'enguedeyu'l paru dientru los prencipios de dinidá y xusticia.
  - c) Promocionamientu y entamu de talleres de tou tipu qu'empobinen al escolín inadatáu pal Cientru Cultural (Escuela o otu) y que podíen tamién valir a previnir el subemplegu.
  - d) Promocionamientu de Comedores Escolares o Sociales.
  - e) Promocionamientu de servicios a domiciliu pa engabitar a families desavenfes y/o económicamente probes.
  - f) Entamar y sofitar Escuelas de Branu p'adolescentes y mozos.
  - g) Promocionamientu y entamu d'Equipos d'Alitamientu Socio-Cultural qu'atúen so la Escuela y so'l barriu.
  - h) Centros ensiñativos (escuelas y otros), de debuxu modernu y que cunten coles instalaciones y ferramíentes más afayaíces.
  - i) Dotar los centros con plantielles estables de maestros voluntarios y con puxu, sigún un entamu esperimentáu, con resultancies comprobables y pedagóxicamente avanzaes y nel que tengan parte tantu la comunidá ensiñativa comu les autoridáes y instituciones del ramu, y **un compromisu de trabayu.**
- Los señaladeros conductuales que s'apradien en barrios marxianos, aunque seríen fácilmente extrapolables al restu la Escuela, dafechu, agudícense'n barrios periféricos y polo tanto, hai qu'atender esti problema na Educancia Compensatoria comu **LLUGARES DE VIXILANCIA ESCOLAR.**
  - El pueblu xitanu tien una cultura propia y estremada qu'ha ser acotada, respetada y afletada nos proyeutos d'ensiñanza empobinaos a ñeños o barrios xitanos. Estos proyeutos han dir tres una ensiñanza pa la convivencia y non pa l'asemeyamientu de los xitanos y los payos.
  - Les Escuelas de Concentración, Escuelas ponte y clases d'adaptación de xitanos y ñeños inadatos, nun tienen comprendoria si nun tán encuadras nun proyeutu global empobináu al so escastramientu pa respaldar el que los ñeños que s'anicien nelles seyan bien recibíos y escolinzaos **n'igualaza condiciones.**
  - Comu ación perconcreta ufiertamos que se metan nos Programés Ensiñativos una riestra d'unidaes didátiques sol güei y l'ayeri del pueblu xitanu (vezos, calter, trabayu, valir,...) col doble oxetivu de:
    - a) Afitar la propia cultura del pueblu xitanu.
    - b) Ayudar la conocencia polos demás del pueblu y la cultura'l xitanu comu otu más na coletividá.

## ESCUELA RURAL

### PROBLEMATICA ATUAL

#### Aspeutos socio-económicos

Con delles estremancies en cada comuña autónoma, costatóse una vez más:

- Lo abandonaes que tán les zones rurales, con una reforma agraria total ensin facer en fasteres comu Estremaúra, Andalucía, ect., y la falta d'un plantillamientu amañosu pa cada comuña autónoma y les sos comarques, con nuevos modelos d'espoxi-que rural.
- L'avieyamientu de la población, por mor de la fuerte migración, galguida un pocu por mor de la baxa económica y el paru.

- Falta d'armentíos y Servicios Públicos de primera ñecesidá comú: Sanidá, Comunicaciones, ect.
- Allancamientu na mentalidá conservadora qu'estorvisa'l remozamientu pedagóxicu.
- Desanicie de la identidá cultural pol emponimientu, al traviés de medios desemeyos, de modelos urbanos y consumistes qu'esborriaran, en parte, les formes de vida propies, empozando a la población rural nuna miseria cultural discriminatoria.

### Aspeutos pedagóxicos

#### a) Profesoráu.

Hay un riestru problemes, comu:

- Una formación estandarizada y roína, con una falta total de preparación tocantes a téniques d'investigación del rueldu.
- Una provisionalidá y un andar d'equí pallá que lleven a un desenxareyamientu col mediu y a un camudar contino los métodos educativos, xenerando nel rapacín una desorientación y una inadatación tamién de contino.
- Esistencia d'un concurs tiesu de tresllaos que torga, ente otres coses, la cría d'andeches de trabayu estables que voluntariamente manifiesten el so aquél d'atender una fastera o rueldu de forma conxunta.
- Munches escuelaes son atendíes por maestros que nun conocen nin tán identifícaos col mediu, nin cola cultura sin cola llingua de la comuña na que van a exercer.
- Aislamientu, dificultá de contactu con otros ensiñantes y d'aperfechamientu, xenerando un aprobetayamientu cultural del profesoráu rural.
- Amontonamientu de cargos y funciones burocrátiques.
- Númberu d'escolinos por demás grande pa ser atendíos arrechamente por namás ún maestru.

#### b) Conteníos.

Hai un desoldéu total ente los conteníos y el rueldu, y un emponimientu de modelos urbanos dafechu alloriantes pa la escuela rural.

#### c) Armentíos educativos.

En xeneral cuntamos con edificios roínos y aneyos, o nuevos pero fechos con debuxos hermanos en tol Estáu, nun perllaceriosu estáu de conservación y mantenimientu; ensin patios munches veces, ensin retretes, llaboratorios, ect.

Nun hai dotaciones pa les escuelaes y, d'habeles, son roínes y nun presten pa la Escuela Rural, comu resultancia del nun haber planificación de les ñecesidaes riales d'armentíos d'esta triba d'escola.

Camentando na miseria cultural del mediu rural y na función que la escuela había de tener, son menester dotaciones y armentíos más arrechos qu'igüen les deficiencias del rueldu.

### Aspeutos llegalos y tratu cola Almenistración

Falta d'identidá xurídica propia y de llexislación específica dende la Llei d'Educancia que nun corríxeran nin l'Estatutu de Centros nin la LODE, ya que nin siquiera arrecueyen el fechu diferencial de la Escuela Rural.

Cada collación tien el drechu a la so propia escuela con dentidá llegal, medfes y calterístiques que requiera esa collación.

### **Tratu cola Almenistración Cientral:**

Nesti tratu alviértese:

Falta de sofítancia (y torga a vegaes) pa los proyeutos de remozamientu pedagóxicu.

Tiesura almenistrativa a la hora facer les adataciones precises pa echar alantre nuevos proyeutos y esperiencias.

Les propuestes de R.P. por parte l'Almenistración van namás nun sen, ensin que se puedan terciar los maestros nes reformes que se planteguen, atopándose casos d'arrampuñamientu lláin de proyeutos y trabayos fechos por piños de profesores.

### **Tratu cola Almenistración autonómica**

Nel casu d'esistir Comuña Autónoma con competencies n'educancia, apréciense delles meyorés parciales y una tendencia a que les escuelas queden nos pueblos; pero tamién ensin una política educativa rural arreacha.

### **Tratu cola Almenistración llocal**

La llexislación qu'hai ya nun da prestancia denguna, con un perroín presupuestu dedicáu a la educancia y ensin competencies actualizaes.

Na práctica alviértese que les actuaciones del Ayuntamiento dependen más de la voluntá política concreta que d'una xurisdicción que los obligue.

## **ALTERNATIVES**

### **Aspeutos socio-económicos**

Semos sabedores de que nun diba prestar res un sistema educativu ideal si nun fuera xunciu y enxareyáu colos aspectos económicu, social, políticu, ect., que definen el desenrolque rial d'un país.

La educancia nun ye más qu'un elementu, ñecesariu y imprescindible, de los munchos que determinen la tresformación social y el desenrolque socio-económicu d'un pueblu. Nun podemos pasar per alto la política educativa rural y la so planificación de forma que vaiguen enxertaes nun proyeutu de país nes sos desemejes dimensiones.

Fai falta un modelu d'esposigue nel que se cunte seriamente col papel del campu, se respete un ordenamientu del espaciu rural oldiáu al ruedu (que'n delles comuñes pasa pela reforma agraria), que conserve y afale l'equilibriu ecolóxicu, embaxu'l control y la xestión de la población rural con encadarmamientos descencializaos que permitan diverses formes de progresu rural al tenor de les situaciones propies de cada fastera.

### **Aspeutos pedagóxicos**

#### **a) Profesoráu.**

Va ser precisa una formación ativa específica del profesoráu, formación qu'ha facese nel mesmu ruedu y ensin contrapartides de places o otros incentivos. Han ser oyíos l'educador o andecha que tenga interés en dir o quedar nuna zona rural, presentando'l so programa pedagóxicu y non por concursu de tresllaos, cola probabilidad d'estabilidad de los maestros interinos o provisionales interesaos en llevar alantre esperiencias educatives conxuntes.

Ye precisa la conocencia de la llingua propia de la comuña na que se trabaye entamando un reciclaxe del profesoráu col fin d'alagamar la conocencia del mediu y l'inxerimientu nel mesmu.

Na relación escolín-maestru nun nos val el "ratio" 1/40 d'anguañu, sinón qu'han aplicase nuevos módulos teniendo'n cuenta'l número d'estayes qu'hebia en cada centru.

b) Conteníos.

Ye menester un rompimientu colos atuales programes remozaos y igua d'otros alternativos, a partir de les fasteres o rodalae, poles andeches de trabayu.

La tresmisión de conteníos nun ha ser la exa de la xera escolar, sinón qu'ha selo'l desendolque d'unes capacidaes que-y dean al escolín la conocencia y anális de la realidá pa facer endividuos creativos, crítics y capaces de conocela y terciar na so transformación.

c) Armentíos educativos.

Cuerren priesa unos planes de refaimientu d'escoles rurales, teniendo'n cuenta l'arquitetura del llugar nel que tean asitiaes.

La falta d'armentíos na Escuela Rural quier encontiaese agora cola cría de cientos d'armentíos. Tocantes a éstos peazos qu'ha d'haber ún por cada fastera ñatural y ha ser xestionáu por cada comuña educativa: maestros, pas, ect., ensin qu'eso supla la ñecesidá de dotar a les escoles d'un material mínimu qu'agora nun tienen.

d) Encadarmamientu.

Les concentraciones suponen un desllarigamientu, un dispreciu de les formes de vida rurales y va a la escontra del drechu que tien tou rapacín de que se-y dea una educancia enxertada nel ruedu nel que se desendolca y vive.

Darréu d'ello apellidamos un NON dafechu a les concentraciones y escoles-llar.

## MEDIES URXENTES A TOMAR POLA ALMENISTRACION

1. Nel sen d'un refaimientu progresivu de la LODE, ha enxertase, ente otres, una referencia explícita a la regulación de les E.R. faciendo falta urxentemente'l que se-yos dea a éstos entidá xurídica propia.
2. Tresferencia de competencies en materia d'educancia a les Comuñes Autónomes qu'entá nun les tienen.
3. Plan integral de desconcentración acompañáu de los armentíos presupuestarios precisos p'asegurar una enseñanza curiosa.
4. El serviciu d'Inspección ha camudar o sumise. Tal y comu agora ta camentada, la so misión ta de sobra y estorvisa'l remozamientu de la escuela.
5. Darréu que la tendencia atual de la escuela rural va empobinada a un trabayu n'andecha de les escoles de la mesma fastera, deben aviase, por parte l'Almenistración, los mecanismos llegeles aparentes pa facer más cimble los procedimientos d'acese atuales, de forma que nun torguen el siguimientu de los maestros nos sos puestos de trabayu y el funcionamientu d'andeches de trabayu estables que, voluntariamente y a camuña, tres presentar un plan, asoleyen el so porgüeyos d'atender una fastera o rodalada de forma conxunta.
6. Cubrir curiosamente con profesores de sofitu les ñecesidaes d'una fastera o rodalada, entamando les medíes oportunes pa que les sustituciones se faigan automáticamente y nun queden los ñeños ensin escuela.
7. Atención y igua imediata de los edificios escolares.
8. Aumentu nes asinaciones económicques pa gastos de funcionamientu.
9. El plantillamientu educativu pal mediu rural ha tener en cuenta la costitución de redes educatives completes, que presten pa tolos altores d'educancia: preescolar, EXB, Ensiñancies Medies, ect.

10. Fai falta que'l maestru o los maestros que tean nuna determinada fastera o collación conozan bien el mediu nel que se desendolca y ta afitada la escuela, y especialmente l'idioma propiu de la comuña.
11. Les estorbises y diferencies conque acostinen les E.R. y el so ruedu piden que'l maestru tenga una preparación específica, lo mesmo nos aspectos pedagóxicu-didácticu comu nos sociolóxico-culturales, ect., al empar que se requier, comu mínimu, que les práctiques escolares se faigan tamién nes E.R.

## EDUCANCIA ESPECIAL Y INXERIMIENTU

Siguiendo l'entamu presentáu a estudiu de la educancia especial, el grupu concide na idega de que la educancia nun ye un tema dixebratible y, polo tantu, l'apartáu d'educancia especial nun pue contemplase fuera'l contestu xeneral del fenómenu educativu.

L'oxetivu cimero de la educancia ye'l forxar presones que sepien convivir y acetar les desemeyes andividuales.

Xulgamos que tolos ñeños deben tar xuntos por mor de la so edá y vecindá nel so llugar de ñatura, enagora la escuela'l so barriu. Esti plantillamientu llévos drechamente a retrucamos pol sen de los grupos concasos por mor de les atitudes inteletoales, físiques, ... y tamién a un custionamientu de la educancia especial tal comu vien desendoloándose hasta la fecha.

El proyeutu d'anteramientu los ñeños con defetos, ye contrariu a lo que se dio'n ñomar educancia especial.

La xera d'anteramientu nun ye cosa sólo de la escuela, sinón de tola sociedá, y comu tal ha entamase.

## CAMUDAMIENTOS PRECISOS NA ISTITUCION ESCOLAR

L'anteramientu nel ámbetu escolar tien qu'empobinar hacia un renovamientu fonderu de tola estrutura y espiriques escolares. Les clases d'educancia especial tán anguañu cumpliendo un llabor qu'había ser rializáu poles clases normales.

La escuela ta xenerando fracasos y ta asumiendo esti fracasu y estos ñeños que lu sufren comu habemos d'entamar al camín de l'inxerimientu.

Ye imprescindible qu'haiga:

- Maestros de sofitu cola formación adecuada.
- Estabilidá na plantiella del profesoráu, que faiga posible'l desendolcamientu de proyeutos educativos inxeridores.
- Un proyeutu educativu basáu na heteroxeneidá de los escolinos de la clase, que tenga'n cuenta:
  - Una enseñanza endividualizada y una metodoloxía delixente, partiendo de los proyeutos fechos pol grupu-clase y acetaos por toos.

Esti proyeutu educativu ha tener en cuenta la orixinalidá del ñeñu, el fechu de ser distintu, que s'espeya nuna escuela abierta a los desemeyes mensaxes que los ñeños ufierten, tantu verbales comu xestuales, plásticos, corporales, ect.

### Aules d'educancia especial

Hai anguañu milenta clases cola modalidá de tiempu completu. Estes clases, pola so ñatura marxinatora, social y pedagóxica han ser suprimies darréu.

Otra modalidá d'escolinizamientu qu'atopamos ye la de tiempu parcial. Esta paezmos una solución antemedio, pero non anteradora.

Llegaos a esti puntu, ufiértensemos dos saltes a la clase de tiempu parcial:

A. Una, votada mayoritariamente, escoye que la clase, tal y comu s'atalanta güei, vaiga esapaiciendo progresiblemente.

B. La otra opción escurre que la clase tien qu'esapeicer ya nel intre, palo mesmu que se dixo pa la clase ciarrada, y por nun dexar l'ación anteradora a voluntarismos.

Ellí onde la clase d'educancia especial nun tea fecha, proporcionarásel maestru de sofitu, ensin facer la clase.

El maestru de sofitu pasa a compartir la delixencia del maestru ordinariu tomado parte nes programaciones, contautu colos pas, siguimientu,...

### **Ciintos Específicos d'Educancia Especial**

La idea de ciintu específicu d'educancia especial ye enteramente contradictoria colo dicho anantes.

La situación de los ñeños que van a estos ciintos ye entavía más grave que la de los ñeños d'educancia especial en ciintos ordianrios, ya que la marxinación y l'esraigonamientu ye mayor.

Atalentamos estos ciintos únicamentu pal tratamientu d'individuos qu'haigan mester d'una axuda asistencial, señalando la necesidá de que seyan peguinos a ciintos ordinarios y axunten unes condiciones arquitectóniques que dexen desendolcase a gustu.

Por tolo dicho, desiximos el paralizamientu de los programes de costruyimientu de ciintos d'educancia especial y que les perres destinaes a esti fin, se remanen en recursos necesarios pa l'enxerimientu.

Ufiertamos la opción de camudar los ciintos esistentes en ciintos afayaizos pa la comunidá educativa: ciintos d'armentios, de dianósticu, talleres, F.P., etc.

Desiximos de l'Alministración la mesma política educativa d'anteramientu nos ciintos privaos pa precavir l'utilizamientu de los deficientes comu mediu d'amasar ganancies.

Asina mesmu, reivindicamos el cumplimientu del Entamu d'Emparamientu de la sunormalidá.

### **Los servicios de sofitu a la Escuela**

So los servicios de sofitu a la escuela: Equipos multiprofesionales del I.N.E.E. (en Catalunya, Equipos d'Aconseyamientu Sicopedagóxicu), Servicios Sicopedagóxicos Municipales, Servicios d'Orientación Escolar y Vocacional, etc. Lo primero que salta a la vista sol so furrulamientu ye la necesidá d'entamu tantu na asinación d'estayes comu na xunción de xeres.

Nun pue siguíse con esti panorama d'ablucamientu, ya qu'a vegaes llega a dase'l casu de dos equipos andechando na mesma estaya y con xuicios desemeyaos. Atalantamos, polo tanto, qu'ha d'haber una rede única d'estos servicios de sofitu. Tamién sería mester un empobine entremenisterial —salú, trabayu, educancia— que facilita la entervención global en ca casu, torgando un aviñamientu del tratamientu, qu'afartes vegaes llega a facese inoperante.

La cordinación o, nel so casu, l'enteramientu de los distintos equipos, seya cuala seya la so dependencia amenistrativa, habrá facese ensin salise del ámbetu municipal o rodaladel. La llei de bases de réximen llocal ha de dar al municipiu competencies nesi sen.

Los Movimientos de Renovación Pedagógica barruntamos que'l trabayu de los servicios de sofitu a la escuela han de tener un calter prioritariamente previntivu y comunitariu, siendo los sos oxetivos mozar:

- a) nel mediu escolar,
- b) nel mediu familiar,
- c) nel mediu social.

Por tou ello, abúltamos que:

Estos equipos han ser entedisciplinarios (sicólogos, pedagogos, asistentes sociales y maestros), lo que farà posible que la escuela retruque a les necesidaes educatives de tolos escolinos, seyan les que seyan les sos calterístiques endividuales.

Denunciemos l'escesivu poder qu'anguaño tien la ispección técnica d'E.X.B. so estos equipos.

Los equipos de sofitu a la escuela tienen qu'andechar y cordinarse con tolos setores, grupos y istituciones que'a les dreches o al arrendiön s'espíriquen cola educancia y, concretamente, cola comunidá infantil (centros de salú, servicios sociales, grupos culturales, centros asistenciales, etc.).

Atalantamos qu'estos equipos han de ser un elementu más de dinamizamientu na renovación pedagógica y dende esa ación habrán de cordinarse colos movimientos de renovación pedagógica qu'haiga no so fastera territorial.

## LLEXISLACION

Los movimientos de renovación pedagógica desiximos que la llei d'Anteramientu social del Minusválidu se cumpla dientro los plazos previstos.

Analizando curtiamente los dos mandaos menisteriales regulando la educancia especial y prescolar y E.X.B. (14 de xunu de 1983) y de Formación Profesional (18 d'ochobre de 1983) desendolcando'l Rial Decretu 2639/1982 de 15 d'ochobre, alcontramos nella dellos textos negativos y positivos a camentar.

### Aspeutos negativos

El modelu d'anteramientu va ser escoyiu pola ambigüedad que se pue calletrar sigún el calter más o menos enterador del que la leya:

- El maestru de sofitu nun s'atalanta comu una ayuda a la istitución escolar, nin se tien en cuenta el que puea trabayar dientru la clase ordinaria.
- Barrúntase que van facese grupos de sofitu de maestros. Esto abúltasemos grave, ya que pue ser un equipu más a amestar a los que ya hai.
- Tampocu se ven soluciones pa la escuela rural.
- El papel que se-y da a la Ispección nel Rial Decretu del 16 d'ochobre de 1982 paeznos escesivu. Xulgamos qu'esta tien que tener voz propia, peru nun por cierto la cabera pallabra'n tolos aspectos d'atención a los ñeños con torgues.

### Aspeutos positivos

- Defínese, por vez primera, que la espirita máxima maestru-escolin seya 1/25 cuandu haiga anteramientu defechu y/o cambináu, y que'l número d'escolinos anteaos nun será superior a tres.
- Acolliñase l'anteramientu completu'n prescolar.
- Recuéyese la fegura del maestru de sofitu.
- Ufiértase la posibilidá de siguir l'escolinizamientu'n F.P. hasta los 21 años.

## EDUCANCIA D'ADULTOS

### ASTRAGAL

L'andecha de trabayu d'educancia d'adultos, na igua de conclusiones ciéntrase, previu analís de les esperiencias de caún de los sos miembros y de la situación xeneral de la educancia d'adultos, nuna propuesta mínima pero fundamental que vala de referimientu a una futura llei de perafites pa la educancia d'adultos. Xustificamos la nuestra postura ateniéndonos a un talantamientu de la educancia d'adultos abierta a la participación y al respetu de les ñecesidaes y la identidá de les presones y ensames.

Les alternatives específiques de cómo había ser, son más que desemeyses; y cualquiera intentu d'adibuxar un tipu de centru, una metodoloxía y un maestru, mancornien les probabilidades de los grupos.

La nuestra propuesta ye, en resultancia, l'espíritu qu'ha guiar cualquiera plantillamientu y plan d'educancia d'adultos.

### CONCLUSIONES

#### A) Costatamos:

Que la educancia d'adultos n'España, aunque nes sos formulaciones s'acoyera a la fala de los muérganos entreñacionales, na práctica nun criara los armentíos precisos pal so algame, porque:

1. Nun desendolcara les lleis qu'afiten un rondal xurídicu claru y cimble.
2. Nun partiera del asitiamientu rial de los interesaos.
3. Nun tuvo nin xuntura nin conteníu.
4. Nun preparara a los profesionales emplicaos.

Esta situación non namás nun fuera un avance, sinón que fuera dar marcha patrás.

#### B) Camentamos:

Que la educancia d'adultos acorripiada nel ámbetu de la educancia de contínuo y del desendolque comuñal, con calter anterador y lliberador, tien una importancia cimera na formación presonal y nel avance cultural, socio-económicu y democráticu de los pueblos.

La carga d'esperiencias, valibles y ñegatives, nos caberos trenta años, afálanos a proponer la urxente promulgación d'una llei qu'afite dende agora'l rondal xeneral onde se desendolca.

Esta llei de perafites ha casar coles grandes llínies de los organismos entreñacionales (Unesco, Conceyu d'Europa, ect.) y con un nuevu proyeutu global d'inxertamientu na sociedá qu'ha ser iguán teniendo'n cuenta les esperiencias de los MRP y dende les desemeyses situaciones presonales y grupales del adultu, una educancia entredisciplinaria, globalizada, abierta, formal y non formal, participativa y cimble.

#### Habría tenese'n cuenta:

- Les desemeyses situaciones nes que l'adultu ha responder comu: padre, consumidor, remanador de "mass.media", trabayador y ciudadanu.
- La población más ñecesitada: mozos, muyeres, vieyos, fasteres rurales y barriaes de les afueres, xitanos, ect...

## Los armentíos presonales

L'educador d'adultos, con un nuevu perfil, ha d'alvertir les ñecesidaes formatives de la collación y emburriar pa que, lo mesmu los servicios públicos que les entidaes asociatives, s'empobinen al algame de los fines de la educancia permanente. En resultancia, la educancia d'adultos nun ye namás xera de los profesionales de la educancia, sinón que puen ser educadores otros miembros de la collación pol so asitiamientu o esperiencia.

## Los armentíos materiales

El financiamientu ha ser públicu. Ye menester una infracadarma que premita enxareyar los armentíos provinientes de les isticuciones específicamente educatives con otros de la comuña (sanitarios, culturales, llaborales, ...).

## MARCU ISTITUCIONAL

Ye peremportante qu'esti marcu caltenga:

Llexislación clara.

Planeamientu autonómicu al tenor d'una mapa de prioridaes.

Unidaes de rodalada y llocales qu'atiendan arrechamente les sos ñecesidaes.

- Ye menester criar una rede de centros y servicios con capacidá de xestión, ansina comu programes especiales, emburriando l'enxareyamientu ente ellos y l'espublizamientu de les esperiencias esistentes.
- Fai falta que, dende les isticuciones, s'éche a andar una curiosa campaña nos medios de comunicanza p'afalar a la población a la so educancia permanente.

## FORMACION

Fai falta:

- Entamar una especialización del profesoráu d'educancia d'adultos.
- Inxerir la educancia d'adultos nos planes de formación de les escueles normales y universitarias.
- Costante reciclaxe y puesta al día del profesoráu.
- Emburriar la investigación nesti tarrén.
- Cría de seminarios permanentes nos qu'andechen tolos emplicaos na educancia d'adultos.

Talantamos la figura del profesor d'adultos, en tou casu, comu vedor que ye quien pa encadarmar la educancia d'adultos nel sen endenantes apuntáu.

## EDUCANCIA D'ADULTOS Y MRP

Facemos un llamamientu a tolos MRP pa que tomen conciencia y alviertan de la emportancia que tien le educancia d'adultos y la cría d'andeches de trabayu nellos.



## **2. FORMACION DEL PROFESORAU**



## ASTRAGAL

ESTA COMISION CALTIEN:

- 1.º QUE LA FORMACION DEL PROFESORAU YE UN PROCESU QU'INCLUYE LA FORMACION ANICIAL Y LA FORMACION DE CONTINO. DENDE ESTI ATALAYAR, LA FORMACION DEL PROFESORAU YE UN FENOMENU UNICU NEL QUE LA FORMACION ANICIAL REQUIER D'UNA MAYOR SISTEMATIZACION Y, DARREU D'ELLO, ISTITUCIONALIZACION, MIENTRES QUE LA FORMACION DE CONTINO TENRA OCIONES DESEMAYES NA SO REALIZACION (M.R.P., ANDECHES, CIENTROS DE FORMACION DEL PROFESORAU).
- 2.º QUE L'AMEYORAMIENTU DEL CALTER DE LA ENSIÑANCIA PASA PER UNA POLITICA D'ATENCIÓN PREFERENTE, QU'HA SER DESENDOLCADA POLA ALMENISTRACION, DEXANDO AFITAO, AL EMPAR, QUE LA ROINA FORMACION DEL PROFESORAU ARRESPUENDE, PRENCIPALMENTE, A UNA POLITICA EDUCATIVA CONCRETA.

## FORMACION D'ANICIU

La formación del docente tien qu'atenese a les funciones que-y han cinciar dempués:

- Afalar y emburriar el desendolque integral del escolín.
- Facese cargu d'una clase con una preparacion afayaíza.
- Formar parte d'una andecha.
- Terciar críticamente y costrutivamente dientru'l sistema educativu.

Pa desendolcar estes funciones la F.P. Profesoráu ha ser empobinada'n dos aspectos:

- a) Preparación académica.
- b) Preparación profesional, qu'ha tener un pesu cimero dientru'l procesu de formación.

La preparación académica ha ser al altor universitariu y, en dengún casu, un semeyu del altor secundariu. Al concretar esti puntu destaquen dos probabilidaes:

- 1.ª Que se dea una preparación determinada, nuna o más disciplines, al ras más altu y en Facultaes, camentando qu'esta preparación desendolca la capacidá del camentar, de la manera más astrauta y racional posible, col rigor metodolóxicu y la capacidá de crítica y diálogu precisos. En resultancia, qu'esta especialización tenga un calter metodolóxicu.
- 2.ª Que la preparación académica seya más amplia y nun tea xuncia a les Facultaes de la Universidad, sinón que se dea'n Cientos independientes, porque se tenga mieu a que la escesiva especialización torgue la conocencia globalizadora de les coses.

Concretando: esta formación académica ha desendolcar nel futuru docente la capacidá pa depender a encadarmar el dependimientu propiu de caún.

La Formación Profesional lleva:

- a) Una formulación teórica.
- b) Una realización práctica.
- c) El desendolque d'unes capacidaes y una ética profesional; too ello plantillao d'una forma endixebratible.

Paeznos que ye menester:

- Una teoría qu'oriente la postrera práctica docente.
- Una práctica docente que tenga'n cuenta la realidá so la que s'aplica y que tea caltenida y orientada pol profesor tutor y el profesor del Cienru de Formación correspondiente.
- Seminarios d'encamientu so la problemática ñacía de la práctica ensin comprensión concetual.

Hai unes capacidaes presonales que nos paeacen de ñecesidá pa la nuestra profesión:

- El docente ha tener cierta capacidá d'autoacetación, pa nun proyetar nos sos escolinos les sos tensiones internes y les sos frustraciones.
- Ha tener una cierta capacidá d'empatía p'afitar una comunicanza col escolín, l'andecha de trabayu y los pas.
- Ha tener una cierta capacidá d'autonomía. El calter presonal tien muncha emportancia nel tratu maestru-escolín.
- El maestru, comu cualquiera otru profesional, tien qu'asumir la responsabilidá de los resultaos na so ación y tien la obligación d'algamar una instrucción y una educancia mínima pa tolos sos escolinos y másima pa caún d'ellos.
- Ye corresponsable del correchu funcionamientu del cienru escolar al que pertenez y tien un compromisu social al traviés del so trabayu na xera educativa.

En RESULTANCIA pidimos:

- a) Unos maestros intelualmente preparaos, con una fondera reflexión nel tarrén de la conocencia.
- b) Preparaos profesionalmente na práctica escolar y na reflexión teórica so esa práctica.
- c) Unos maestros conscientes de les sos capacidaes y les sos llendes presonales y que nagüen por controlar les sos atuaciones y seyan pa ello.
- d) Unos maestros responsables de los resultaos del exerciciu de la so función.

Estos plantillamientos va ser difícil llevalos alantre ensin que tol sistema educativu tea al serviciu la preparación de los sos propios armentfos humanos.

## METODOLOXIA

Comu perafita xeneral de metodoloxía a emplegar na formación del profesoráu, convién afitar qu'ha ser una metodoloxía semeya a la que se propón pa la escuela; ye dicer, una metodoloxía ativa, crítica, participativa, entredisciplinal, criadora y envistigadora del rueldu.

En primer llugar, porque ye la metodoloxía que sofita'l conceutu que tenemos de deprendimientu y qu'emburria'l desendolque de la presona. Y en segundu llugar porque ha ser la metodoloxía que l'escolín emplegue cuando tenga que facer de maestru. Ta comprobao que, na práctica profesional, suel repetise la propia esperiencia que ún tuviera comu escolín.

## PROPUESTA DEL MODELU ISTITUCIONAL PA LA FORMACION DEL PROFESORAU

El modelu que proponemos correspondería a estes llínies xenerales:

- Cienru únicu qu'enxerte la formación anicial y de contino del profesoráu de los desemeys altos del sistema educativu, lo que nun quier dicer que seya una formación uniforme, darréu lo particular de cada ciclu.
- Tratarfase d'ensamar y enxareyar les estremaes istancias qu'agora trabayen na formación del profesoráu, naguando pol mínimu d'estremancia y másimu tratu.

## OTRES CONSIDERACIONES

- Ha facese un planteamientu de la formación anicial y de contino del profesoráu metíu na formación de docentes y tamién de los ispetores.
- Desiximos que los M.R.P. tercien nes decisiones so la formación del profesoráu, ansina comu nel desendolque y la estimanza.
- Plantegamos la ñecesidá urxente, y enantes de la tresferencia de competencies a les Comuñes Autónomes, de que s'asoleye una llei mínima qu'asegure'l llevar alantre estos planteamientos.

L'aplicación y concretamientu d'esta llei faráse al tenor de les ñecesidaes, armentíos y clater de les estremaes Comuñes y ñacionalidaes del Estáu.

## FORMACION DE CONTINO

### SITUACION DE GUEI

Los M.R.P. güeyaron la ñecesidá d'asitiar la Formación de Continuo nel ámbetu xeneral de la Comuña Educativa (Maestros, pás, Ayuntamientos) y qu'esta formación vaiga al empar a la del restu de la comuña.

Costátase qu'hestóricamente fueron los movimientos de base los que fueron sensibles a la formación de contino comu necesidá de remozar la escuela a dos altores.

- Pa suplir les carencies d'una formación aniciada enforma deficiente.
- Comu ñecesidá d'entecamiu y camientu so la so práctica.

Esta situación reflexóse nos aspectos que van darréu:

- Voluntarismu per parte de participantes y entamaores...
- Retórnase nuna formación presonal con pocu aquél na tresformación de la escuela.
- Mentantes hai un xorrecer cuantitativu de participantes, éstos repítense munches xeres, y hai un ampli setor al que nun s'algama.

Averadamente, dende istancias oficialiegues alitóse un tipu d'atualización teoricista, tenicista, y empobinada básicamente a apurrir entítulos.

A lo llargo de la trayectoria de los M.R.P. foi asoleyándose un modelu de Formación de Contino perafitáu nel camientu de la esperiencia propia y nel entecaminu a sortir de les camaretes de trabayu.

Costátase tamién un procesu de territorialización en cuantes al acercamientu de les actividades de la Formación de Continuo de la contorna escolariega.

Nel momentu de güei güeyamos un pedíu de formación dende'l profesoráu. El pruyimientu de qu'esta formación surda de la escuela, de la propia práctica, y retorne a ella pa tresformala en so conxuntu. Ñecesidá de desemeyar les ufiertes de formación.

Nos años caberos alviértese una sentibilización por parte de les desemeyaes Almenstraciones empobinaes pal tema de la formación de contino, que'n dellos casos encadarmóse na financiación o gabitu a les desemeyaes ñiciative de los movimientos y, n'otres, siguiéronse llantando torgues, y encluso pruyimientu d'afuñar diches ñiciatives. Esta situación plantea un procesu de definición por parte de los M.R.P., del "rol" que —yos corresponde a ellos y a les desemeyaes Almenstraciones na Formación de Continuo.

### OXETIVOS DE LA FORMACION DE CONTINO - CRITERIOS XENERALES:

Los oxetivos de la Formación de Continuo del Profesoráu, tarán rellacionaos cola idega de la Escuela y del Profesor que se tenga.

La formación del Profesor debe ser afalaora de la Comuña Educativa.

Debe güeyar l'arreblagu de la idega del maestru-enseñante al maestru-educador.

La Formación de Contino debe ufiertar situaciones educacionales que permitan tener conocencia y escoyer los materiales enformativos que fagan dable una formación creyativa, reborgaora y científica.

#### Oxetivos:

Güeyense tres altores d'oxetivos:

##### A) De formación de contino o aperfechamientu que suponen:

- Tar al día de les iñovaciones que se den en Pedagogía, Didáctica, en conteníos y nel camiu social.
- Atalantar sol alvirtimientu de só a la lluz d'esos nuevos aportamientos.
- Entecamiu d'alvirtimientos en trabayu d'equipu.
- Acesu a Centros d'Información y recursos, a l'andecha y al entecamiu ente los desemeyaos grupos.

##### B) De reciclaxe o actualización básica. Trátase d'enllenar llagunes de formación ñicial debíes a:

- Que vera una formación ideolóxicamente señalada.
- Una metodoloxía vieya.
- Una formación científicamente probe.
- A que se desadebuxó'l "rol" social del profesor.

Nesti reciclaxe tien un papel peremportante la collaboración del profesor na formación de nuevos profesores.

##### C) D'atiú de retueyamientu pedagóxicu, que s'anicia nel entecamiu colos otros na estimanza y la reborgaúra de la xera educativa. L'atalantamientu so la práctica de cada maestru debe ser l'aniciu del Retueyamientu.

## BASES METODOLOXIKES DE LA FORMACION DE CONTINO

La metodoloxía qu'alitamos pa la escuela debe ser la que s'emplega na Formación de Contino.

- Entamar dende la práctica comu fonte de remozamientu.
- Que seya dialética, afalaora, d'enterrellación.
- Qu'enllene altores, en xuntura colos entereses riales.
- Que seya entredisciplinar.
- Que nun de priorazgu al sistema de qu'enseña ún y que dependen los otros, sinón que ye un procesu nel que se depende enseñando.

### ¿A quien correspuende la formación de contino?

La planificación, xestión y estimanza de les ñecesidaes d'actualización del profesoráu correspuende a la COMUNA EDUCATIVA nes sos desemeyaes estayes, concretándose nel contornu allegáu nonde s'anicia esta ñecesidá: El Municipiu sería'l núcleo básico. (Los grandes estremaríanse'n destritos y los más piqueños, mancomuñaos.)

L'actualización ye un drechu y un deber de tou profesor. Prescanciaráse de baldre y pal conxuntu de la Comuña Educativa.

Correspuende la ñiciativa d'esta atualización prencipalmente a les camaretes de base del profesoráu (M.R.P., y cualesquier otra forma de camaretada.

L'almenistración ha facer un papel de sofitu y reconocencia d'estes camaretes de base, respetando la so autonomía. Esto concretase'n:

- El financiamientu d'alvirtimientos y entecamios.
- Creyación de la cadarma apautada con cada realidá. (Centru de recursos técnicos y humanos.)
- Ellaboración d'un marcu xurídicu. Nesti sen l'almenistración fará dable los camios d'horarios, xorrecimientu de plantielles, posibilidá d'aguantar camaretes de trabayu.

L'almenistración creyará l'entramáu ñecesariu p'acubixar les llagunes n'onde les camaretes de base nun seyan p'algamar, pol motivu que fuere, y fará dable la enterellación y cordinación ente formación d'aniciu y de contino.

### ¿A quién s'empobina?

A la Comuña Educativa

- Al conxuntu del profesoráu, dende escueles d'escolinos hasta la Universidá incluyfes al empar, teniendo consideranza tamién de los formaores de profesores.
- A la estitución escolar comu conxuntu:
  - Claustru.
  - Pás.
  - P.N.D.
- Otros muérganos que deberíen enfluyir na realidá escolar.
  - Ayuntamientos.
  - Axencies d'estensión agraria.
  - Centos de cultura.
  - Otros.

### ¿DE QUÉ FORMA S'ENZERTA LA FORMACIÓN DE CONTINO NA SITUACION LLABORAL?

DIENTRU L'HORAIRU LLABORAL:

Amenguamientu del horariu lletivu.

El reciclaxe pagáu pola Almenistración.

Atualización, obligatoria, de tol profesoráu.

Estudiu y tratu de los plazos, metodoloxía y contenfós.

El llugar de trabayu ye'l primer llugar de remozamientu y/o aperfechamiento y revertirásé nél.

Los formadores de profesores deben ser docentes n'ativu na escuela de base.

Que se reconozca la ñiciativa de les camaretes de profesores nel remozamientu y/o reciclaxe.

Nun tienen que ser los puntos de mecanismu que s'utilice p'avalorar el rendimientu personal del profesor.

Que se premita l'ausencia del centru de trabayu xexilada, xustificada y en dómines determinaes de tiempu pal remozamientu o reciclaxe del profesorán que lo requiera (añu sabáticu, Congresos, ect...).

Que se pescancie la posibilidá de formación d'audeches pedagóxicos que seyan pa trabayar nuna escuela sigún un alvirtimientu educativu concretu.

### **¿CÓMU AMESTAR LA FORMACIÓN DE CONTINO COLA FORMACIÓN D'ANICIU?**

- Prescanciamos la Formación comu un procesu de contino que s'entema nes Escuelas de Formación del Profesoráu y sigue na actividad docente, y qu'abarca a los profesores de tolos altores educativos, encluyíos los universitarios y los formaos de profesores.
- Les esmoliciones de Formación de Contino deben formar parte del currículum de los Centros de Formación d'Aniciu de Profesores.
- Les dómines de prátiqes deben facer contemplanza de los xuicios pedagóxicos que s'elaborarán y s'estimarán ente la comuña escolar concreta, los tutores de los escolinos de prátiqes y los mesmos escolinos.
- Los mesmos profesores n'ativu deben participar na Formación d'Aniciu de nueos profesores, ya seya profesor de la Escuela de Formación o tutor del escolín de prátiqes.
- La Formación d'Aniciu de Profesores pué valir, al traviés de la elaboración de materiales y l'emparu d'esperiencias concretes, pala Formación de Contino.
- L'escolín de prátiqes podrá, dientro de les posibilidaes del so ámbetu escoyer el tipu d'escola (ruraliega, de barriu, etc.) y estayes de trabayu concretu.

### **OTRES CONCLUSIONES**

Denunciamos que, oficialiegamente, ta dándose-y empara a especialización y entitulación, cuando lo que realmente emporta ye'l valir profesional que s'algama cola actualización definida anantes.

Denunciamos la especialización vitalicia y, darréu, el concursu de tresllaos por especialidaes.

Tamos escontra los encentivos de puntuación pal concursu de tresllaos pola rialización de cursinos, ya que xulgamos que'l retueyamientu debe estimase na prática escolar.

Denunciamos los cursos de modalidá presencial nos que'l'únicu oxetivu ye otorgar un diploma, que s'estimarás comu méritu, y nos que'l'únicu requisitu ye la presencia física y pasiva dementre un númberu d'hores.

Que se racionalice l'acésu a la función docente.

Pidimos que les Conclusiones d'esti Congresu alleguen a toles estayes afetaes.





### **3. MOVIMIENTOS de RENOVACION PEDAGOGICA**



## **ANTECEDENTES DE LOS M.R.P.:**

### **ANÁLIS Y ESTIMANZA DE LA SITUACIÓN GÜEI**

Los M.R.P. apaicieron nun sistema d'educancia que corresponde a una situación socio-política toyía y escosa de llibertaes. Nesti sen, podemos dicer que la situación socio-política de güei, enfluyó nel desendolcamientu de los M.R.P. y definiendo una riestra d'estayes xenerales na hestoria de los mesmos.

Una primer estaya clandestina qu'anche acaba cola dómia d'estrizamiento d'un réximen, aníciase munchu enantes (Rosa Sensat, M.C.E.P....). Nesta estaya, los M.R.P. desendolque una doble función: per una parte, un llabor de reciclaxe non iguáu pola almenstración y, per otra parte, un llabor de concenciación al altor socio-politicu-cultura.

Una segunda estaya de tránsitu, na que s'anicia'l procesu de retueyamientu y non del camudéu aguardáu, que nos conduz a un "desencantexamientu", un roín afonderamientu de plantegamientos, y na qu'amengua l'alderique socio-políticu, centrándose les atividadaes de los M.R.P. nel enterés pola renovación pedagóxica.

Una tercera estaya surge d'un análisis críticu y fonderu de los M.R.P. y de la situación na que s'alcuentren y del allugamientu de los mesmos nesta nuea realidá política, non desa-güeyando'l conxuntu del sistema social nel que tamos.

Cabe destacar, nel retueyamientu reseñáu hasta güei, un ciertu averamientu col desen-donque careció por otres organizaciones sociales de basa.

A lo cabero, no qu' a estimanza de la situación de güei se refier, costátase que'l pasu dau d'una "clandestinidad" hacia una "reconocencia" conlleva aspectos ñegativos posibilistes (atalántese desflundimientos, suvenciones etc.) al empar qu'aspectos ñegativos anteradores (pérdida d'identidá o independencia).

### **OXETIVOS DE LOS M.R.P.**

Alitar el procesu de cría d'una Escuela Pública de calidá d'alcuertu cola rialidá de cada pueblu qu'encadarma atualmente l'Estáu Español.

Enxertar la escuela nel mediu socio-cultural con una reorientación nun enquivoca hacia los porgüeyos de les clases populares.

Amestar a los profesionales de la enseñanza y a otres presones y estituciones con aquel campu educativu pa tolos aspectos rellacinos cola tresformación de la escuela.

Afalar la investigación en temes educativos, per mediu d'entecamudeos, alitando camareres de trabayu de contínuu, n'onde l'anális ideolóxicu social que tresforme la escuela dexa vese.

Curar plantegamientos complementarios o d'alternancia —o si ye casu— sofitar los proyeutos de l'Almenstración qu'afeten al sistema educativu y emporten pal camadéu rial de la escuela.

Empatar col sistema productivu, pa permitir una enteración metá la escuela y el mundiu del trabayu.

### **Reciclaxe-retueyamientu**

Ye mester estremar el conceutu de "retueyamientu" o "renovación" del de "reciclaxe", pescanciando per renovación l'aspeutu global que tira a ufiertar una alternancia educativa; y por reciclaxe un aspeutu más xuru y ténicu.

Los M.R.P. debieren cinciar sobretóu nel retueyamientu pedagóxicu; tamién debieren fa-celo nel reciclaxe pero namás nel casu'n qu'ésti seya un mediu que faiga dable'l dir p'alan-tre na construcción d'una nuea alternancia pedagóxica.

### **Especificidá - Globalización**

El calter específicu, bien marcáu per un ámbetu d'atuación na escuela y en cuantes se re-fier a aquello diretamente rrellacionao con ésta.

El caltar global, tien un ámbetu más xeneral, que permite coyer d'otro movimientos, los valores tresformaores de la sociedad.

### **ATIVIDADES DE LOS M.R.P.**

#### **A) Xuicios pa definir estes ativiaes**

- Que surdan de la rialidá escolar qu'emporgen pa ella.
- Que dexen amestar, no dable, práctica y teoría.
- Que s'organicen de mou descentralizáu y comarcalizáu.
- Que desendolquen y afiten un desendolcamientu.
- Que valgan comu ranches d'alcuentros, entecamudeos y andecha.
- Qu'afalen l'anteramientu y andecha con otros setores.
- Que tengan un repercudimientu sociu-políticu y cultural nel mediu.
- Amás, habría qu'estimar la incidencia rial na escuela de les ativiaes ya feche polos estremaos M.R.P.

#### **B) Tipoloxía de les ativiaes:**

- Camaretes de trabayu y seminarios que desendolquen un llabor de continuo demen-tres l'añu nes llinies enantes marcaes.
- Xornaes, cursinos, y otre ativiaes xures dementres el cursu.
- Igua de revistes, espublizamientos, etc. que premitan un desflundimientu dientru l'ámbetu escolar.
- Organizamientu d'ativiaes, alderiques, presentaciones, etc. que premitan un de-flundimientu d'aspeutos d'estensión social.
- Autos d'allugamientu escontra custiones de política educativa.
- Rialización d'alcuentros qu'afalen les rrellaciones de collaboración a toles rases dables.
- Escueles de Branu.

#### **C) Dalgunos aspectos so les escueles de Branu**

##### **– Valoramientu de la E.B.**

- Organizaes per una minoría pa un públicu mayoritariu.
- Arrespuenden a un númberu pergrande d'intereses (non namás los de los M.R.P.)
- Refuxen l'alderique y l'atalantamientu teóricu-pedagóxicu fonderu.
- Non siempre esiste l'amiestu nagüáu de les E.B. coles ativiaes del cursu.

##### **– Aspectos a curiar nes venideres E.B.**

- Tirar a enantar les sos bases organizatives.

- Facer renunciamentu de planteamientos masivos y trunfalistes, premiando la calidá so la cantidá.
- Afitar llugares d'alcuentros y comparanza de trabayos y esperiencias, más que tresmitir aspeutos metodolóxicos y didáticos.
- Collevar a una conesión, tantu temática comu estructural.
- Tirar al descentralizamientu, precurando'l so asitiamentu a ras comarcal y de zona, afalando d'esi mou l'atuación a estos altores.
- Facer dable la participación de presones a fasteres separtaes.
- Tratar de recuperar los aspeutos utópicos que teníen les E.B.
- Ser afalae poles propies camaretes de trabayu de cada M.R.P.
- Ser un sitiu d'alcuentru amañosu pal espoxigue lúdicu.

## DEFENICION Y ASPEUTOS D'ORGANIZAMIENTU DE LES M.R.P.

### A) Caraterístiques organizatives

- Democracia interna.
- Cadarma qu'afale l'andecha.
- Participación na programación y rialización de les atividadaes de tolos educadores y presones inxeríes nel procesu d'educancia.
- Organizamientu perafitáu nes atividadaes y non namás nel reconocimientu llegal.
- Pluralismu: Los M.R.P. acoyerán tolos aportes que nun tean a la escontra de los prencipios marcaos nel oxetivu que se refier a la Escuela Pública.

### B) Autonomía y independencia, respeto a cualisquier istitución pública o privada.

Les decisiones dependerán namás de la camuña.

### C) Amiestamientu territorial y cordinamientu

Pa facer dable l'oxetivu a algamar una escuela pública, definía anantes, ye mester que los M.R.P. tengan un amiestamientu diretu con una zona determinada. Ello nun ñega la esistencia o representación de camaretes que nun abarquen a tola so comuña autonómica.

## TRATU ENTRE LOS M.R.P.

Anantes de dir a rellaciones más concretes, ye mester que cada movimientu trabayare p'algamar una identidá de só y independiente, bien iguada, y definiere los sos oxetivos de ámbetu d'atuaciones que —y valirán de lletra de presentanza. Aínda más, cada M.R.P. pue portar la rellación d'atividadaes feches y el so mou de cordinamientu con otros movimientos o camaretes d'oxetivos y formes de trabayu asemeyaes.

### A) Oxetivos de les rellaciones

- Entecamudar y amiestar criterios.
- Siguir afondando nos oxetivos de los M.R.P. y el so desendolcamientu.
- Estudiar fórmules de rellación con otres camaretes y cola Almenistración.
- Sofitase y andechar mutuamente pa, entre otres finalidaes, algamar l'empobrinamientu de les camaretes.
- Dir p'alantre na proyección social de cada movimientu.

- Entecamudar y dar conocencia d'idegues, documentos y esperiencias.
- Aviar retruques y atuaciones conxuntes.

### B) Caraterístiques de les rellaciones

- Deben surdir de la perafita, del comecimientu de la ñecesidá d'andecha ente les camaretes, y non de la desixencia d'una sobrecadarma.
- Deben aguantar la independencia de los camaretes ente sí.
- Deben respetar los ritmos de cada comuña y les sos peculiaridades.

### C) Fórmula

Los M.R.P. de cada comuña autonómica o ámbetu d'atuación, organizaránse dientru del so ámbetu del mou que creyan más valible, que nun tien por qué ser únicu. El tratu de los M.R.P. de les desemeyaes comuñes autónomes nun tendrá calter orgánicu de contino y aguantarásen metá del sistema de güei d'alcuentros periódicos nos que los temas a tratar podrán ser puntuales y/o monográficos. Lo d'anantes pescánciase nel camín d'averamientu a fórmules más afaladores de tratu.

## TRATU ENTRE M.R.P. Y ALMENISTRACION

### A) Oxetivos

- Reconocencia efetiva del trabayu de los M.R.P.
- Reconocencia por parte de les desemeyaes Almenistraciones por mor del sofitu ténicu y d'infrastrutura pa facer dable'l trabayu de los M.R.P., conseñando la parte presupuestaria que será trespasada de mou xuru a les C.A. o...
- Tresmitir los prencipios o alternancies de los M.R.P. pa qu'encida y seyan arrecoyíos nes llinies de política d'educancia.
- Pidi-yos, a les desemeyaes almenistraciones, la enformación de contino so les sos ativiaes o proyeutos, ansina comu ser entrugeos pal gueyamientu de los mesmos.
- Desixir que se pongan en marcha ativiaes y armentios qu'axuden la R.P.
- Desixir de les desemeyaes almenistraciones, por mor de les sos competencies, aquellos elementos qu'axuden el dir p'alantre hacia una verdaera Escuela Pública de calidá.

### B) Fórmules

- Participación y anteramientu, nel so casu, nos consejos municipales, territoriales, autonómicos, del Estáu, mediante los cordinamientos que los propios M.R.P. llanten.
- Costitución d'una mesa puntual, non permanente, de xente de les desemeyaes organizaciones pa tratar exclusivamente aquellos aspectos de política d'educancia non específicos de les comuñes autonómiques.
- Propuestamos que nel próximu alcuentru de Galixia, ún de los temas centrales seya la concreción de les fórmules de tratu eternu y cola Almenistración, despiesllando un procesu d'alderique previu, dientro de cada organización, coles perafites formulaes nesti Congresu.

**ALVIRTIMIENTU:** Ante les propuestas de seyellu al términu "movimientu" pa la deñomación del conxuntu de camaretes, comuñes, organizaciones y presones qu'asumen y trabayen polos oxetivos de retueyamientu pedagóxicu a los que se refier ripitiamente, y precavir el usu esclusivista de dichu términu, pónse a consideranza de les desemeyaes camaretes y comuñes el discutiniu y afondamientu del tema, pal so abayu'n futuros alcuentros.

**Vertío al asturianu por:**

**Carlos Rubiera**

Cola gabita de:

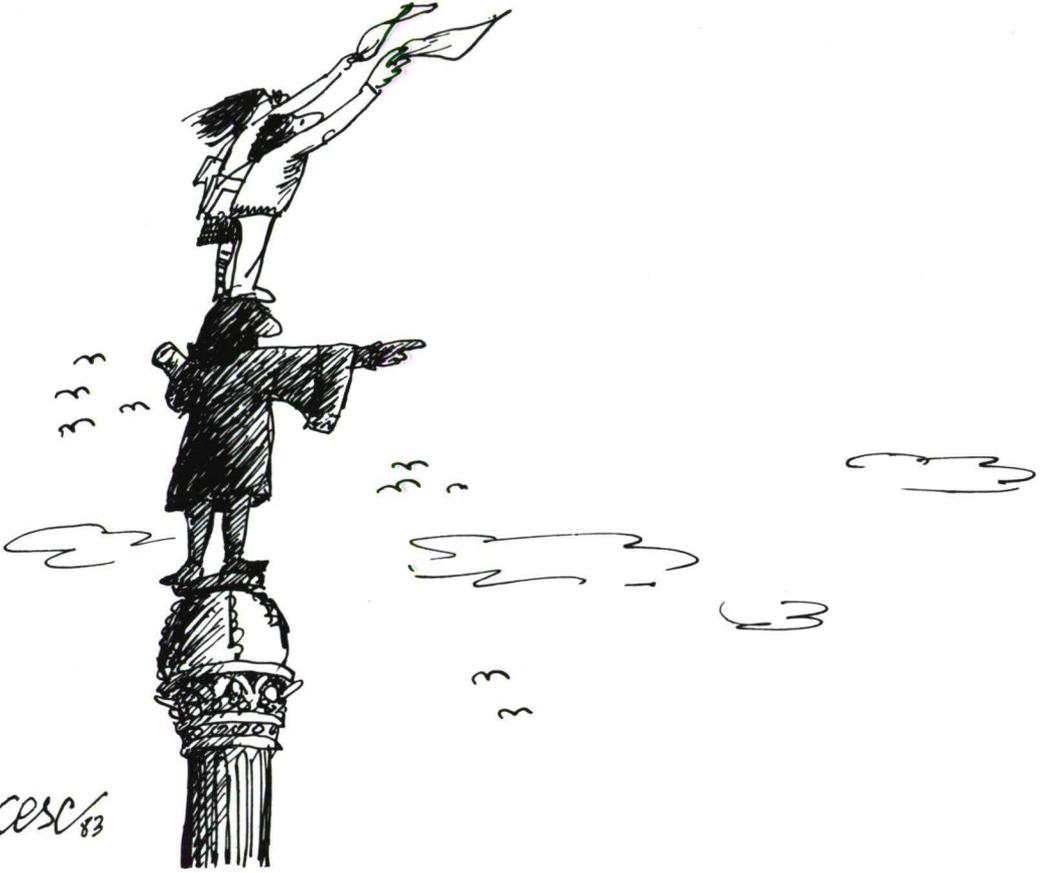
M.<sup>a</sup> José Díaz Sordo

Sabel de Fausta y Urbano Rodríguez

**Nota:**

La traducción d'esti documentu del castellanu al asturianu féxose a les carrenderes, nun tiempu tan curtiu que nun dexó, tan siquiera, facer borradores. Arriendes d'esto, —y anque'l pesu del trabayu lu llevara una sola presona—, andecharen varies y caúna pel so llau. Darréu d'ello, nun clise'l lletor delante'l testu si ye qu'alvierte delles mozquetes nel usu del léxicu o nel propiu estilu.

Xixón, 29 de xineru de 1984



**ANEXOS**

## **ANEXO I: DISCURSO DE CLASURA**

*PALABRAS DEL MINISTRO DE EDUCACION Y CIENCIA,  
EXCMO. SR. D. JOSE MARIA MARIVALL; EN EL PLENO  
DE CLAUSURA DEL PRIMER CONGRESO DE MOVI-  
MIENTOS DE RENOVACION PEDAGOGICA. Barcelona,  
10 de diciembre de 1983.*

Sres. Consejeros, representantes de los Movimientos de Renovación Pedagógica, amigos y amigas:

Quiero empezar, y no es simplemente una palabra formal, agradeciendo la invitación que me hicisteis hace ya diez meses para que estuviera presente en este I Congreso de Movimientos de Renovación Pedagógica, invitación que me habéis reiterado en dos ocasiones posteriores.

Y con este agradecimiento, y como anticipo de las palabras que quiero pronunciar, y que van a ser largas, o bastante largas, quería deciros que en uno de los documentos que he recibido, y he recibido bastantes y ninguno de ellos va a caer en saco roto, en uno de ellos repito, se dice que si voy a hacer un discurso de unas características determinadas. Que nadie espere un discurso formalmente brillante o vistoso, o de propaganda, o de nada. Es simplemente un discurso sobre temas que me parecen importantes.

Siempre he pensado, a lo largo de estos meses, que no podíamos desaprovechar esta ocasión, que debía constituir un paso importante dentro del campo de la renovación pedagógica en nuestro país y un enriquecimiento mutuo de todos los que aquí estamos y de todos los que analicemos a partir de ahora las conclusiones y los trabajos que se han desarrollado en estos días, incluyendo también lo que ha de ser un importante intercambio de experiencias entre las distintas Comunidades Autónomas de España.

Y ahora, como debe ser, todos y cada uno de nosotros vamos a evaluar, con cuidado, el resultado final de este Congreso, la seriedad de trabajos y la calidad de las conclusiones. Tomo nota de todas ellas en lo que aquí he oído y las voy a estudiar con detenimiento en sus textos, que valoro en su justa medida, como expresión de un colectivo enormemente importante en el mundo de la educación.

Decía que la invitación a estar aquí, me la formulásteis el seis de febrero en Salamanca, la primera vez que estuvimos juntos. Entonces manifesté yo, y manifestamos todos, el deseo de una colaboración estable entre el M.E.C. y los M.R.P. para cambiar así las relaciones; y es un cambio difícil, porque se arrastran demasiadas herencias del pasado. Señalé también el seis de febrero, y lo señalamos todos los que estábamos allí, que esta colaboración tenía que producirse en el respeto a la autonomía y a la responsabilidad de cada una de las partes. Y nos dimos cita aquel seis de febrero para este primer Congreso que hoy clausura sus trabajos.

Recuerdo que en las conclusiones de febrero, vosotros pedíais al M.E.C. reconocimiento para empezar, y con toda la legitimidad de la labor realizada durante muchos años, la creación de un marco de participación estable y un apoyo económico que respetase siempre la autonomía y la independencia de los movimientos.

Estábamos de acuerdo en esta colaboración y estábamos de acuerdo en la mutua independencia. Se me ha preguntado aquí, hoy, hace un rato, hasta qué punto el Ministerio de Educación y Ciencia va a respetar a los Movimientos de Renovación Pedagógica y sus reivindicaciones. ¿Hasta qué punto? Hasta el final. Porque sería un atentado contra la educación de este país menoscabar la autonomía y el rigor de un movimiento educativo como éste; porque en España los movimientos progresistas en el terreno de la educación no sobran precisamente. Por tanto, los voy a respetar totalmente, a la vez que los M.R.P. deberán respetar la legitimidad del mandato político democrático.

Ello no obsta, lógicamente, para que si os parece oportuno, y seguimos considerando como hemos venido considerando hasta ahora, esta relación, en el Ministerio como las demás, como muchas administraciones públicas, ayude a los M.R.P. en su actividad. Y ello no obsta, menos aún todavía, para que las reflexiones y las conclusiones de los M.R.P. no sean

relevantes para la política educativa del M.E.C. Si estoy aquí no es por masoquismo. Evidente. Y si estoy aquí no es por propaganda; me parece también evidente.

No tiene probablemente sentido hacer balance de estas relaciones que hemos iniciado hace diez meses. Lo importante ahora, o en este primer paso que es todavía corto, es que se han puesto en marcha, que se han mantenido los contactos de una forma periódica y que a pesar de las trabas burocráticas indudables, y que no voy a negar, se han formalizado las ayudas. Sesenta y cinco millones para financiar las Escuelas de Verano.

Las Escuelas de Verano en Asturias, en Cantabria, en la Rioja, en Aragón, en Madrid, en Castilla-La Mancha, en Euskadi, en Castilla-León, en Murcia, en Extremadura, en las Islas Baleares, en Galicia, en Andalucía, en Melilla, en Canarias, en Catalunya, en el País Valenciano, en 16 de las 17 Comunidades Autónomas por ahora. Y se ha ayudado también con 23 millones para hacer posible este I Congreso de M.R.P.

¿Por qué esta colaboración? Porque para el M.E.C. me parece evidente que desde una perspectiva progresista los M.R.P. tienen que ser contemplados y lo son, como movimientos sociales creativos y pedagógicamente innovadores, que la administración educativa tiene que recibir como el latido de un cuerpo social, dedicado a la enseñanza y que busca la mejora de la calidad de la enseñanza.

La atención del Ministerio de Educación a los M.R.P., repito, en ningún caso puede ni debe dar lugar a interferencia alguna. Eso yo lo he procurado cuidadosamente y las personas con las que he mantenido la relación lo deben saber, escrupulosamente. Y creo que el funcionamiento de las relaciones no ha ido mal, por más que se hayan interpuesto problemas burocráticos.

El acercamiento del M.E.C. a los M.R.P. tiene además una justificación programática, y es atenerse al cumplimiento del programa electoral del Partido Socialista, que dice textualmente:

- “La renovación pedagógica afectará a la formación y actualización del profesorado, objetivos, métodos pedagógicos y programas. Se potenciarán una metodología activa, el trabajo en equipo de los profesores, la práctica escolar innovadora y los Movimientos de Renovación Pedagógica.”

Y como no podía ser de otra forma, esta referencia del programa electoral a los M.R.P. que se potenciarán, dice, viene relacionada con la renovación pedagógica de profesorado. Espero que en muy poco tiempo, y con ello también hago referencia a alguna de las intervenciones que han tenido lugar, podamos presentar por nuestra parte, a las organizaciones sindicales y a los Movimientos, un documento de propuesta de renovación de la formación inicial y en ejercicio del profesorado. Espero presentarlo, repito, en muy poco tiempo, y que podamos examinarlo y discutirlo también a la luz de las conclusiones que se han aprobado aquí en este Pleno.

Para valorar las directrices sobre las que estamos trabajando acerca de esta tarea de renovación pedagógica del profesorado quedaría empezar señalando unos datos:

Dentro del profesorado de E.G.B. un 20 por 100 tiene menos de 30 años: uno de cada cinco tiene menos de 30 años. Algo más de un 6 por 100 tiene menos de 40 años, y alrededor de un 73 por 100 tiene menos de 45 años. Estos datos indican que el perfeccionamiento del profesorado que ya tenemos es fundamental si queremos que haya un impacto en un corto plazo en la calidad de la enseñanza. Porque alrededor de un 73 por 100 de ellos permanecerán por lo menos 20 años más como maestros, o si lo preferís, menos de un 30 por 100 se renovarán lo largo de 20 años.

La formación inicial es importante, pero tiene, este impacto inmediato limitado en la transformación de la educación, porque la incorporación de nuevos profesores al sistema educativo viene condicionada por la previsible expansión del sistema y por la relativa juventud del profesorado, por mucho que la cobertura de necesidades docentes sea inadecuada tanto desde el punto de vista de la estructura de la plantilla de cada centro, como desde el punto de vista de las enormes exigencias de servicios de apoyo.

De todas formas, estas nuevas incorporaciones que se van a producir y que el 1 de septiembre, al entrar en vigor el decreto-ley ha significado un aumento de plantilla de 8.800 plazas, pueden tener un efecto multiplicador. Y hemos de sentar las bases, de todas formas, para una política educativa a medio y a largo plazo. Por ello vamos a iniciar la reforma de esta formación inicial. Esta reforma, y se hacía este comentario aquí hace unos momentos, irá acompañada de una planificación de la oferta de puestos escolares en carreras universitarias cortas, para favorecer una diversificación de estos puestos más acorde con las necesidades sociales, porque no debemos olvidar que los profesores de E.G.B. son uno de los colectivos de titulados con más alto nivel de desempleo.

Las Escuelas Universitarias de formación de profesorado acogen aproximadamente a la mitad de alumnos que hoy tenemos en todo el conjunto de las Escuelas Universitarias de todo tipo. La formación de los profesores está en el nivel universitario desde 1970. Por tanto, hemos de aprovechar la oportunidad que ha abierto la Ley de Reforma Universitaria, para lograr, a través de las posibilidades que va a ofrecer su desarrollo, una formación más plenamente integrada en la Universidad, que responda al mismo tiempo a una exigencia de una mayor adecuación a las necesidades reales del profesorado. Creo que para lograr estos dos objetivos necesitamos un sistema de formación de profesores más coherente, con unos estudios más profesionalizados; que encuentren en la Universidad una ocasión de desarrollarse en temas de docencia y de investigación. Parecido a los de cualquier otro tipo de estudios.

El desarrollo próximo de la normativa universitaria en cuanto a áreas de conocimiento, en cuanto a configuración de los departamentos y la flexibilidad, que es probablemente lo más importante, de los planes de estudio de los currícula será la ocasión para favorecer una formación de profesores más enraizada en las estructuras universitarias.

Hemos estado manteniendo dos sistemas diferentes de formar profesores: uno para preescolar y E.G.B. y otro para Enseñanzas Medias. Y la única justificación que se puede aducir (y es bien pobre e inaceptable), es su propia historia particular. Aunque ambos estaban y están en la Universidad, lo han estado de forma muy distinta con desigual peso y con desiguales posibilidades, separados entre sí. Esta situación ha sido desfavorable para el profesorado de E.G.B. y esta diferenciación institucional no tiene sentido. Por ello, vamos a impulsar la creación de una institución, dentro de las posibilidades previstas en la Ley de Reforma Universitaria, que coordine los recursos docentes existentes, fundamentalmente los departamentos y sus enseñanzas, que fomente la profesionalización de los estudios, que impulse la investigación específica y que desarrolle los currícula particulares para responder a las necesidades que tiene cada tipo de profesor y que aquí se han estado exponiendo.

Dentro de esta institución unitaria, manteniendo los niveles actuales en cuanto a tiempo de escolarización que son de los más prolongados en Europa, los profesores de E.G.B. cuyo título equivale al primer ciclo universitario, encontrarán la oportunidad de proseguir su nivel de formación a través de los restantes ciclos universitarios centrados en la educación. Y a través de esa misma institución, los aspirantes a profesores de Enseñanza Media adquirirán los créditos específicos de formación pedagógica, necesarios para obtener el título correspondiente equivalente al segundo ciclo o licenciatura, y que les habilitará para ejercer la docencia.

Considero además, que sin una formación teórico-práctica suficiente y adecuada, no podemos tener profesores competentes. Y por ello, al lado de una mejor adecuación de los currícula a las necesidades del profesor, en la reforma se fomentarán y se ordenarán las prácticas que capaciten al futuro profesor para su ejercicio profesional, de forma que su docencia sea una prolongación coherente de su formación general y pedagógica y junto con estos cambios, lógicamente, en el sistema de acceso y de prácticas las pruebas tendrán que cambiar haciéndose más racionales de lo que son hoy día.

De todas formas, como ya he señalado antes, el eventual impacto inmediato de esta reforma sobre el sistema educativo será limitado, y por ello resulta tanto más fundamental la política de actualización y perfeccionamiento del profesorado en ejercicio. Un profesorado que, ya decía antes, por lo general, es muy joven.

La renovación pedagógica y el perfeccionamiento de los profesores han de ser reclamados por ellos mismos, fundamentalmente. Vamos a procurar que una política de estímulo en este sentido sirva para aumentar la conciencia de la necesidad de esta renovación y para promover la renovación ya existente.

En muchos, en demasiados profesores, y lo sabéis mejor que yo, existe desde hace muchas décadas, o se ha ido afianzando a lo largo de muchas décadas, un estilo profesional muy individualizado, muy individualista, poco proclive a la discusión pública y a la discusión con los propios compañeros. Y de ahí la importancia que los M.R.P tienen para cambiar las raíces o la conciencia de este aislamiento profesional que no favorece en nada la renovación pedagógica.

Por tanto, es necesario estimular y recoger las iniciativas de los propios profesores porque son el termómetro más fiel para diagnosticar sus necesidades, para favorecer su intercambio y para lograr grupos estables de trabajo cercanos a los puestos de trabajo, para que la innovación no se quede en acciones concretas y aisladas que además exigen un alto esfuerzo y además un importante desgaste personal.

Las instituciones que en España han estado trabajando en este campo no han logrado este objetivo y tal vez porque nunca asumieron en casi nada el papel activo que ha de desempeñar el profesor, concibiéndole como un ejecutante eficaz de una política educativa, más que como elemento activo de la educación.

Países más avanzados de nuestro mismo contexto cultural, han potenciado los centros de profesores en los que se han concentrado los recursos didácticos y personales que ayudan al profesor, al tiempo que ofrecen un lugar para el contacto entre profesionales como los auténticos agentes de la innovación educativa y no como simples receptores pasivos de ellas.

Por tanto vamos a trabajar en esta línea, creando centros de profesores donde ellos sean protagonistas y apoyando las iniciativas serias que se promuevan en este sentido. Esta dimensión horizontal de la renovación pedagógica tiene que ser complementaria y tiene que ir apoyada o ayudada por otra estrategia de promoción de la actualización requerida objetivamente por el progreso del conocimiento, por unos cambios tecnológicos y por los cambios pedagógicos que una escuela renovada necesita, si quiere estar al servicio de una sociedad culta y de una sociedad moderna.

La atención del Ministerio a la formación y perfeccionamiento del profesorado, que va a ser uno de los temas vertebradores de la política educativa a lo largo de 1984, hay que situarla en el contexto general de la reforma de todo el sistema educativo, y puede parecer sin duda una exageración, hablar de reforma del sistema educativo pero así es, porque reforma hay y la va a haber. Un reformista hace reformas y en eso estoy. Reforma de lo que había: provisionalidad, improvisación, vacíos legislativos, marañas normativas, generalmente al servicio de fortísimos grupos de interés, atentas también muchas veces a reclamaciones corporativistas que pierden de vista la perspectiva de la educación y de la promoción de la calidad de la educación en general.

No voy a extenderme demasiado sobre ello, pero la reforma tiene dos pilares normativos por ahora, con dos siglas, LRU y LODE, una de ellas ya en el Boletín Oficial del Estado. Y la reforma tiene otra dimensión, fundamental desde luego para un ministro socialista, y he agradecido lo que todavía no he leído, pero que he oído sobre estos temas, una dimensión que es la Educación Compensatoria. Porque, al hablar de renovación pedagógica y mucho más al hablar de otros temas educativos, no podemos correr nunca el riesgo de olvidar las enormes diferencias que existen en la oferta educativa, tanto social como geográficamente y al hablar de educación, todos tenemos que tener siempre presente que su aspecto fundamental es su carácter de servicio público, que a la vez forma como persona y como ciudadano, y que fomenta, o que no fomenta la igualdad de oportunidades, una real igualdad de oportunidades de los alumnos a los que atendemos, más allá de la desigualdad de su origen social. Atajar estas desigualdades sociales comenzando por la educación era una cita a plazo fijo que teníamos que abordar.

En la política de educación compensatoria se inscribe el inicio del programa de zonas de actuación educativa preferente que comprende campañas de alfabetización, de escolarización de jóvenes de 14 a 15 años, de dotaciones de servicios de apoyo, 300 en 1984, y de Centros de Recursos y cuya puesta en práctica ha comenzado en este curso escolar y ha comenzado con convenios entre el MEC y las Consejerías de Educación de varias Comunidades Autónomas, entre ellas la Consellería de la Generalitat.

Las conclusiones sobre Escuela Rural, sobre Educación Permanente de Adultos, sobre Educación Compensatoria que he oído me parecen extraordinariamente sugerentes y ésta va a ser una de las líneas fundamentales de actuación educativa, por tanto las vamos a estudiar con todo cuidado.

En la Educación Compensatoria, además, hemos de inscribir la política de becas o la reforma de la política de becas, mejor dicho. Una política de becas que ha aumentado su número y que ha aumentado su cuantía, que está congelada desde 1972, en términos reales. Y aumenta su cuantía en términos inversamente proporcionales a la renta familiar, de forma que para un estudiante de nivel de renta baja, la beca universitaria completa alcanzará en 1984 las 220.000,- ptas. Empieza a ser una beca de un cierto decoro, que va a asociar además, el valor, la cuantía de la beca a la evolución del salario mínimo de forma que se evite la devaluación constante como ha sucedido a lo largo de los últimos doce años, que concentra ya las becas en los niveles postobligatorios para compensar el coste de estudiar en vez de trabajar, que va a cortar el carácter que antes tenían las becas, de financiación indirecta de centros privados no subvencionados, y que va también a poner fin a que las becas se concentren a favorecer los estudios de hijos o hijas de familias de renta media y alta, que recibían cuatro de cada cinco becas, anteriormente.

Piedra angular también de esta reforma educativa la van a constituir las Enseñanzas Medias, y también se ha hablado aquí de ellas. El problema es muy complicado, y no es ésta la ocasión de extenderme en todo el mapa de las complicaciones de la reforma, pero sí quiero decir que por esa razón el proyecto va a ser de envergadura, como en todos los demás países y que requiere una perspectiva temporal, como en todos los demás países, y que el programa electoral del Partido Socialista decía: Iniciar la reforma de las Enseñanzas Medias, y vamos a llevar a cabo esta iniciación. Tardaremos en completarla varios años, porque no hay otra manera de trabajar, pero estamos dando por fin los primeros pasos, comenzando a experimentar en treinta y un centros de Bachillerato y de F.P.

¿Cuál es el objetivo? Lo sabéis igual que yo: tratar de acabar con un sistema discriminatorio, que lo es oficialmente cuando los alumnos cumplen catorce años y se encaminan o al BUP o a la F.P. Ambos, y fundamentalmente la Formación Profesional que como se ha dicho aquí es un tema clave en la educación y en general en las necesidades sociales de nuestro país. Estamos andando los primeros pasos en la F.P. No los voy a enumerar todos, pero incluye esta experimentación de que hablo. Incluye además la ley que altera el procedimiento de selección para la inspección de F.P.

La homologación del profesorado de los centros de enseñanzas integradas, que llevaba esperando desde hace cinco años. Una serie de medidas que tal vez, tengan alguna relación con el hecho de que este año la evolución de la matrícula de F.P. ha sido bastante positiva, y esto es muy importante, porque hay que tener en cuenta que había casi 100.000 plazas de F.P. vacías, porque lógicamente los alumnos se resistían a esa discriminación presente y futura que podía significar encaminarse hacia la F.P.

Y el objetivo final, en esta legislatura, es diseñar un ciclo polivalente y obligatorio de los 14 a los 16 años.

Y hay más. Como se ha señalado, estamos trabajando en el anteproyecto de ley de Escuelas Infantiles, estamos trabajando en el anteproyecto de coordinación de la investigación, y en la legislatura vamos a presentar un proyecto de ley de Educación Permanente de Adultos. No quiero, ya lo he dicho, hacer un balance pormenorizado de este primer año de gestión, ni dar más datos de inversiones en puestos escolares, por las que con toda legitimidad se preocupan muchos de los participantes, ni tampoco de la dotaciones de comedores.

Ha habido preocupación por la escuela rural, las dotaciones de comedores que se han triplicado en un año, el compromiso de completar la homologación retributiva del profesorado, y que se va a llevar a cabo este año. Poco se ha dicho sobre el esfuerzo que la sociedad española en su conjunto, no es un mérito de nadie, hizo para dar un salto adelante; un salto, en la dignificación retributiva que para el profesorado de E.G.B. significó una subida del 19 por 100 frente al 12 por 100 de los funcionarios: siete puntos por encima.

Y quiero decir otra cosa que me importa más que todo lo que he dicho hasta ahora. No voy a ocultar ni las insuficiencias que hay, que son muchas, ni las dificultades que tengo que no las voy a rehuir nunca, ni las voy a velar o disfrazar. Lo único que puede decir en un congreso de profesores, asociados a los Movimientos de Renovación Pedagógica, es que no tengo una varita mágica y que no puedo prometer otra cosa más que trabajo. Desde luego, el trabajo no va a faltar en ningún momento, y además ninguno de nosotros creemos en varitas mágicas. Uno no escoge, y lo sabemos todos, ni el ciclo económico, ni la relación de fuerza de un país: Pero sí quiero reiterar que la reforma está en marcha y que va a ser irreversible.

Una reforma que parte de un proyecto globalizador, porque en el sistema educativo, todas sus partes se interrelacionan, y lo exige, por tanto, el entramado del sistema educativo mismo. Una reforma tiene que ser globalizadora. Y el proyecto se tiene también que extender a la trama interna de la educación y no puede ser de otra manera porque tenemos que recordar, y lo recordamos todos los aquí presentes, que la educación ha sido el lugar privilegiado de la ideologización en nuestro país, y yo lo he repetido muchas veces, en estos tiempos.

Cuando la Constitución dice en el artículo 27.2, que la educación "tendrá como objeto el pleno desarrollo de la personalidad en el respeto de los principios democráticos de convivencia", está más que sancionando una situación de hecho, invitando a un cambio programático: el encuentro con la modernidad, que es una frase que a veces repito. Preguntan que por qué hablo tanto de modernidad. Pues porque es necesaria. Este encuentro con la modernidad que pretende la reforma educativa, es también un reencuentro con una tradición respetuosa con el hombre, que es humanista en ese sentido de la palabra, que ha creído siempre, y cree y seguirá creyendo en el uso crítico y adulto de la razón, políticamente abierta, sabedora de que una sociedad moderna es una sociedad compleja y plural en sus condiciones éticas y en las ideológicas. Bien es cierto que en esta tradición no sobran los exponentes españoles, porque aquí ha primado en la política dominante, y en la política educativa, dominante, el dogmatismo de pensamiento, la intolerancia en lo político, la condena al heterodoxo social, el egoísmo y la picaresca sobre la moral pública, y si los exponentes conocidos de esa tradición no sobran aquí, es porque en nuestro país la represión fue mayor que fuera, pero sus exigencias son hondamente sentidas por la mayoría de los ciudadanos españoles.

Los problemas sociales tienen, como también los problemas educativos, múltiples causas y exigen una actuación de un espectro amplio. La experiencia socialista arroja, pienso yo, dos reflexiones importantes: la primera es que los problemas estructurales de una sociedad no se reducen a un problema fundamentalmente de cultura, como ha creído alguna tradición intelectual en España. La otra reflexión es que, por otra parte, la educación no es sin más la guinda de la tarta, porque sabemos que la educación condiciona decisivamente el lugar social de cada cual y de ahí que la lucha contra las desigualdades sociales, pase necesariamente por la lucha contra las desigualdades educativas. La política de educación compensatoria, se ha convertido aquí y en otras partes (aquí con más retraso, porque estamos empezando tan sólo), es un elemento fundamental de la justicia distributiva en cualquier país moderno que se precie.

Quizás sea todo esto la recuperación crítica de una tradición emancipadora y el reconocimiento del papel de la educación en nuestro sistema de clases, lo que suscita, por lo menos por una parte, tantas críticas cuando no iras sobre la LODE. Un proyecto de ley que fue dictaminado por fin ayer, por la comisión de educación del Congreso, y que será discutido y espero que aprobado por el Congreso, antes de fin de año.

A la vista de lo que está ocurriendo, con campañas intoxicadoras y programadas con muchos meses de antelación, con manifestaciones anunciadas, que veremos el fin de semana próximo, con amenazas apocalípticas en una estrategia de la tensión, indudable, uno se pregunta qué es la LODE y cómo se la ve; más aún ante las consideraciones que ha provocado, con toda legitimidad también, pienso yo, entre muchos de vosotros.

Qué es la LODE y, como reflexión lateral también, en qué país vivimos. No voy a responder directamente a ambas preguntas, y además mi respuesta no es más válida que la de ningún otro, pero sí quiero hacer algunas reflexiones.

Por las circunstancias históricas que hemos vivido, resulta que aquí, el sentido común es un extraño que provoca enormes sobresaltos. Yo diría que tenemos que observar estos días, y probablemente tengamos también que hacer una reflexión sobre estos meses pasados, una reflexión sobre cómo proceder para llevar a cabo una política educativa de progreso. Porque la crítica siempre es bienvenida, pero para que sea efectiva, no se puede formular en abstracto. Y tal como están las cosas en el mundo de la educación y más en general en el mundo de la política el principio de realidad o la ética de la responsabilidad, no se pueden arrinconar, ni menospreciar nunca.

Creo profundamente que la LODE es un fundamental paso adelante de la escuela en libertad y en democracia, que es un proyecto de reforma progresista en el marco de la Constitución. ¿Cómo es posible que se la tome, por parte de algunos como una crítica contra la libertad, que haya quien la compare con la invasión de Polonia, o con el modelo educativo de Albania? Pero dejando estas expresiones, que no se pueden tampoco tomar simplemente de forma chusca, sucede que el rechazo por la derecha de la LODE es total.

El último documento que tengo, que es una declaración de consideración, cuya organización no voy a nombrar, dice que impone un único modelo de escuela sin respeto a los derechos de quienes la conciben de otra manera, altera la paz escolar y amenaza la convivencia de todos los españoles, abre el camino para convertir en públicos los centros privados concertados, hace ineficaz el derecho de los titulares a establecer un ideario con carácter propio en los centros al subordinar el ejercicio de este derecho a la libertad de cátedra, vacía de contenido el derecho a dirigir los centros, impidiendo a la entidad titular de los centros concertados la libre elección del director, la selección del profesorado y el ejercicio normal de sus competencias. Y dice que es impropia de un país democrático que debe respetar las libertades. Y esta organización anuncia su propósito de oponerse por todas las vías hasta conseguir que un día sea sustituida por otra más respetuosa con los derechos humanos.

¿Cómo es posible que se la tome como un atentado contra la libertad? Y no me hago esta pregunta ahora tan sólo para criticar a la derecha —y no se me puede a mí criticar de estar callado en este punto precisamente—, sino también para invitaros aquí y ahora, igual que os invité este verano, a reflexionar y a analizar con cuidado la sociedad en que vivimos y examinar en este contexto ahora —mañana será otra cosa, pero ahora—, el proyecto de Ley Orgánica del Derecho a la Educación, y al hacerlo, que atendáis a los siguientes puntos que introduce la ley:

Una escuela pública, diferenciada de la estatal tradicional, que delega en la Comunidad Escolar atribuciones que antes tenía el Estado. Una escuela que se desestataliza, por tanto, y que se abre a la Comunidad Escolar, y por esta misma razón, no se pretende estatizar los centros concertados, ni ahora ni nunca, y tengo la intención de que la LODE dure, no de que sea provisional. Lo que sí pretendo es desfeudalizar estos centros concertados, abriéndolos a la intervención de los padres y de los profesores, y de acuerdo con la Constitución.

Introduce una escuela participativa, que organiza el sistema educativo de abajo a arriba, partiendo de unos Consejos Escolares, que arrancando de la escuela misma, del Consejo Escolar del Centro, y pasando por las Comunidades Autónomas y ámbitos territoriales inferiores y respetando, en estos ámbitos, las competencias legislativas autonómicas, llega hasta el mismo Estado a través del Consejo Escolar del Estado.

Introduce una escuela democrática en la que las atribuciones que concede a la Comunidad Escolar se extienden a la elección del director, a la selección de profesorado en los centros concertados, a la aprobación de la programación general del Centro, a la admisión de alumnos, a la resolución de conflictos, a la aprobación de presupuestos, etc.

Introduce una escuela pluralista, porque reconoce la libertad de cátedra a los profesores y siempre la libertad de conciencia, que se debe respetar en los centros de todo tipo, en armonía con los derechos y las libertades que ampara la Constitución en materia de enseñanza.

Introduce una escuela activa y renovadora que intenta elevar la calidad de la enseñanza en nuestro sistema educativo. Elevar la calidad de la enseñanza. Y al afrontar el derecho a la educación que es el componente básico para promover la calidad de la enseñanza, lo hace por un lado desde la perspectiva de integrar la red de centros públicos y concertados en un único servicio público y por otro lado prohíbe cualquier discriminación en la selección de alumnos. Ello permitirá una distribución racional de centros y alumnos tanto en los aspectos cualitativos como en los cuantitativos. No existirán de esta forma centros ni públicos ni concertados que seleccionen a los mejores alumnos o que tengan un número de alumnos desproporcionado. De esta forma, el éxito o fracaso en un centro será más el fruto del modo de trabajar que la consecuencia de una selección discriminatoria.

La programación por parte de los poderes públicos permitirá racionalizar esta red escolar proporcionando puestos escolares que reúnan los requisitos de calidad, dignidad y decoro, que requiere una sociedad moderna, y este derecho a la programación permitirá asignar mejor los recursos, invirtiendo más en aquellas zonas deprimidas donde por sus características socio-culturales tiene más incidencia el fracaso escolar.

Y, finalmente, dentro del derecho a la educación, la LODE exige la gratuidad como contrapartida del concierto; es decir, que no habrá dinero público para el lucro de un empresario de la enseñanza. Si para la enseñanza gratuita como servicio público al que se ajustan unos particulares, cuyo profesorado será seleccionado objetivamente. No podrá ser despedido por motivos ideológicos, tendrá asegurada la libertad de cátedra, percibirá su remuneración por la administración. La obtención de beneficios será posible para los centros privados de pago, que la Constitución reconoce; pero en este caso, habrán de correr el riesgo del mercado y no tener la garantía del beneficio fácil a costa de recursos públicos.

Elevar la calidad de la enseñanza, entendemos todos que es un objetivo indisoluble de la participación en un marco de libertad; que es otro de los objetivos fundamentales de proyecto de ley, porque las personas se vinculan mucho más a aquellos proyectos en los que participan directamente que a aquellos otros que se le impone. Y si esto es válido para los profesores lo es también para los padres y para los alumnos que son los más interesados en la calidad de un centro. Pero si esta participación se desenvuelve en un marco de convivencia y de libertad, además, se impulsa la creatividad en el seno de un centro. Desde luego lo que no puede concebirse es que la creatividad la desarrolle un profesor que no tiene garantizada la libertad de cátedra.

Y finalmente existen en el Proyecto de Ley una gran cantidad de llamadas a la renovación pedagógica del sistema educativo: la adaptación de los programas al medio en un marco de autonomía, las competencias del Consejo Escolar en materias pedagógicas y didácticas, las del Consejo Escolar del Estado donde habrá representación de los Movimientos de Renovación Pedagógica en cuestiones que abarcan la investigación y la innovación, la formación y el perfeccionamiento del profesorado y otras cuestiones relativas a la calidad de la enseñanza. Las prioridades de los conciertos para las cooperativas y para aquellos centros que realicen experiencias de interés pedagógico para el sistema educativo.

Y voy a acabar ya. Las conclusiones a las que habéis llegado, lo he dicho al comienzo y repito, las voy a estudiar con detenimiento, igual que las vais a estudiar vosotros, asumiendo unos y otros el papel y la autonomía de cada cual, aunque la Constitución y el papel del Consejo Escolar del Estado, y lo he dicho hace un momento, asegurará mucho más los canales de participación; los M.R.P. estarán representados, con representantes individuales, lógicamente, en el Consejo Escolar del Estado, y esto hará posible que vuestras opiniones se

transmitan de un modo concreto en una diversidad de temas muy amplios relativos a la calidad de la enseñanza, a las iniciativas legislativas y también a la política educativa general.

Pero paralelamente a esta relación institucional que se puede abrir dentro de unos meses, sigo abierto, y lo reitero, al ofrecimiento de unas relaciones, cuyo sentido todos tendremos que evaluar con cuidado y con respeto así como sus resultados. Ni interferencias de la administración, ni equívocos sobre el papel de cada cual, con un estricto control de un dinero público que pretende fomentar la renovación pedagógica por el propio profesorado, y para la cual los M.R.P. son efectivamente, un protagonista ineludible.

Muchos de nuestros puntos de vista son comunes y forzosamente hemos de encontrar y encontraremos, si es que existe una lógica en el mundo de la educación —que estoy seguro de que existe— formas de colaboración que contribuyan a potenciar una política de progreso, de cambio y de reforma del sistema educativo. Muchas gracias.

**ANEXO II: DOCUMENTO BASE SOBRE:  
"LA ESCUELA PUBLICA"**

*PRESENTADO POR ACCION EDUCATIVA*

*AL ENCUENTRO DE ESCUELAS DE VERANO Y MOVIMIENTOS DE RENOVACION PEDAGOGICA DE SEVILLA*

*MAYO 1981*

## INTRODUCCION

El modelo de Escuela Pública surge en los años 76-77 con las numerosas y diversas alternativas democráticas elaboradas ante el fracaso de la reforma educativa de la Ley General de Educación del 70 y como respuesta al sistema educativo en su conjunto.

Cinco años después, el modelo de Escuela Pública como alternativa a la actual escuela estatal y escuela privada sigue estando alejado de ser una realidad. El panorama actual de la educación es desolador, siguen:

- Las clases masificadas.
- Los esquemas autoritarios en la escuela.
- Los niños de 0 a 6 años, sin escolarizar.
- Los incrementos de las subvenciones a la enseñanza privada.
- La discriminación entre los docentes y entre los alumnos.
- La centralización del sistema educativo.
- La ausencia de control democrático real en los centros estatales y centros subvencionados.
- El deterioro progresivo de la enseñanza estatal.
- La carencia absoluta de planificación educativa.

Y un largo etc.

La política gubernamental para desarrollar el artículo 27 de la Constitución es regresiva y contradictoria con el propio texto constitucional, ahí tenemos la Ley sobre el Estatuto de Centros Escolares y los proyectos de Ley de Financiación de la Enseñanza Obligatoria y la Ley de Autonomía Universitaria.

El modelo de Escuela Pública tiende a satisfacer las necesidades educativas de la sociedad. Las instituciones democráticas deberán arbitrar los medios necesarios para que el derecho constitucional a la Educación de todos los ciudadanos sea realmente efectivo, compensándose las deficiencias culturales y de desarrollo que existen en la sociedad actual y que el sistema educativo vigente tiende a reproducir.

Desde la perspectiva de la Escuela Pública se contempla el sistema educativo como un servicio público y la enseñanza por tanto no puede ser considerada como fuente de beneficio ni como instrumento de control ideológico o social. La Escuela Pública quiere ser un elemento de cambio de la sociedad, para ello debe oponerse al papel de reproductora de la estructura social, papel que implícitamente le asigna la sociedad.

El modelo de Escuela Pública responde a un concepto de sociedad y de hombre que llamamos democráticos en sentido amplio y que conviene definir. Por otra parte lleva implícita una renovación de todos los aspectos tanto organizativos como pedagógicos del sistema educativo en su totalidad y de cada Escuela en particular.

Este documento, en su primera parte, presenta las líneas para un análisis del hombre y la sociedad que queremos; en una segunda parte enuncia las características de la Escuela Pública y, por último, presenta un esquema de las bases pedagógicas en las que se apoyaría, bases pedagógicas que, creemos, deben ser profundizadas por todos los movimientos de Renovación Pedagógica.

### 1. MODELO DE HOMBRE Y DE SOCIEDAD QUE TIENE COMO PROYECTO LA ESCUELA PUBLICA.

- 1.1. Hombres y mujeres formados de acuerdo con sus potencialidades y con sus intereses individuales, capaces de desarrollarse personalmente conviviendo en una sociedad pluralista en la que no prevalezcan relaciones de dominio y sumisión sino de respeto y tolerancia de unos hacia otros.
- 1.2. Hombres y mujeres comprometidos, capaces de participar en las instancias sociales con un espíritu democrático.

- 1.3. Hombres y mujeres capaces de analizar críticamente la sociedad y transformarla.
- 1.4. Una sociedad que ofrezca a todos los individuos las posibilidades de desarrollar su propia personalidad y sus capacidades en solidaridad con los otros miembros de la sociedad.
- 1.5. Una sociedad que tienda a eliminar las diferencias sociales.
- 1.6. Una sociedad que resuelva sus problemas con la participación pacífica y democrática de todos.

## 2. DEFINICION DEL MODELO DE ESCUELA PUBLICA

Las características irrenunciables que definen el modelo de la Escuela Pública como una Escuela alternativa a las actuales estatal y privada y que ha sido asumido con más o menos matizaciones por amplios sectores de la sociedad española: la mayoría de los trabajadores; centrales sindicales de clase, partidos políticos de izquierda, movimientos ciudadanos etc., son:

- 2.1. **Gratuidad** que presupone una escolarización total y de calidad para todos los niveles de enseñanza, desde preescolar hasta los 16 años. La financiación de la Escuela Pública corresponde al Estado y a las instituciones políticas de las comunidades nacionales y regionales del Estado Español.  
La gratuidad deberá extenderse progresivamente al material escolar y libros y al transporte y comedores en los casos necesarios.
- 2.2. **Pluralista** que eduque para la democracia y en democracia, en la que se dé a conocer progresivamente las diferentes opciones de vida social y ofrezca la metodología necesaria para analizar dicha realidad social. En una Escuela pluralista no se impondrá ninguna concepción religiosa o política; en su seno se respetarán las diversas ideologías y se garantizará la libertad de expresión de alumnos y profesores (libertad de Cátedra para éstos). La Escuela pluralista debe eliminar la confesionalidad de la escuela.
- 2.3. **Planificación y gestión democrática.** La garantía de una Escuela pluralista radica en el control y gestión democrático de la misma.  
La Escuela Pública es por tanto una escuela participativa en sus formas y contenidos, basada en el respeto de unos hacia otros y no en el dominio de unos sobre otros.  
Entendemos por gestión democrática la participación de la comunidad educativa: profesores, personal no docente, padres y alumnos en la gestión, planificación y control tanto económico como de las actividades y tareas de la escuela. La participación en la Escuela implica la creación real de órganos colegiados de decisión y de autonomía para fijar la línea educativa a nivel de cada Centro.  
La Escuela Pública exige la descentralización administrativa del sistema educativo actual. Asimismo requiere la participación de la sociedad en la planificación de la enseñanza a nivel de todo el Estado a través de las instituciones democráticas de la sociedad (municipios, APAS, etc.) y de las organizaciones educativas y sindicales.
- 2.4. **Ciclo único.** Desde los 4 a los 16 años suprimiendo la doble titulación actual y suprimiendo la discriminación que lleva consigo la no obligatoriedad de la enseñanza preescolar ya que los primeros años son decisivos en la formación de la personalidad del niño.  
El ciclo único debe garantizar una igualdad de la calidad de la enseñanza y requiere la puesta a punto de los mecanismos de compensación favorecedores de los sectores culturales oprimidos.
- 2.5. **Cuerpo único.** Para todos los enseñantes. Frente a las divisiones actuales y a la discriminación del profesorado en múltiples cuerpos y sectores con diferencias sustanciales en cuanto a preparación, derechos, retribuciones y obligaciones se aspira a homologar:

- La preparación con titulación similar.
- Homologación de salarios y horarios.
- Acceso único a la Escuela Pública.

### 3. BASES PEDAGOGICAS DE LA ENSEÑANZA PUBLICA

#### 3.1. Una escuela para todos.

- a) **Integradora:** que integre a todos los niños sin distinción de sexo, religión, origen familiar y social, raza, religión, diferentemente dotados desde el punto de vista físico o intelectual.  
En consecuencia desaparecerían las escuelas o aulas cerradas para grupos de niños específicos.
- b) **Compensadora de las diferencias sociales,** una Escuela que acepte las diferencias debidas tanto a dotación genética como a la procedencia social, y trata de ofrecer a todos un mismo grado de integración en la sociedad, utilizando necesariamente medios diferentes y dando más a los individuos o grupos menos favorecidos.
- c) **No selectiva sino formativa,** la escuela tradicional selecciona a los mejores para que pasen a los niveles superiores de enseñanza.  
Una escuela formativa es aquélla que trata de conseguir que cada niño desarrolle el máximo de sus posibilidades.

#### 3.2. Una escuela participativa.

Y esto supone:

- a) Un "**proyecto pedagógico**" elaborado con la participación de todas las personas o grupos implicados en el Centro Escolar: profesores, alumnos, personal no docente, padres, etc. El "proyecto pedagógico" no es algo estático elaborado de una vez por todas sino algo dinámico que se construye con la aportación de todos. Este "proyecto" comparte una unidad de criterios en torno a: el papel del profesor, el de los directivos, lo que es "aprender", lo que es la "ciencia" y las "ciencias", etc.
- b) **El trabajo en equipo** entre profesores, alumnos y padres tanto a nivel de aula como de institución. Se entiende el trabajo en equipo como el método para la resolución de un problema o para la elaboración de un proyecto con las aportaciones de todos. El trabajo en equipo en el aula no es compatible con un "programa de lecciones" sino que exige que enumere problemas y/o proyectos y métodos de trabajo.
- c) **La libre expresión de cada uno,** tanto a nivel de profesores como de alumnos. Una sociedad pluralista necesariamente se refleja en la escuela que está integrada por profesores de diversas ideologías y niños procedentes también de familias de diversas ideologías. La libre expresión de cada uno sólo tendrá como límite el respeto debido a los demás.

#### 3.3. El alumno y el maestro en la Escuela Pública.

- a) El niño, antes y durante la escolarización está inmerso en un proceso de aprendizaje que podríamos llamar espontáneo o no sistemático. El maestro debe valorar este tipo de aprendizaje y aprovecharlo en su quehacer diario siendo vehículo de una sistematización y estructuración total de todo lo que el niño aprende tanto dentro como fuera del ámbito escolar.
- b) Dentro del aula el maestro debe tener en cuenta que también son elementos activos en el aprendizaje de cada niño el grupo de compañeros y, como en el caso anterior, debe fomentar y estimular los métodos que favorezcan este tipo de enseñanza que llamamos horizontal. Este intercambio bien llevado es un enriquecimiento para el maestro tanto a nivel personal como profesional.

- c) A nivel individual el auténtico aprendizaje es producto de la actividad en sentido amplio, del alumno. El maestro debe provocar, estimular y dirigir dicha actividad sabiendo que la suya, explicar, transmitir, etc., no puede sustituir la del alumno. Cuando nos referimos a actividad en sentido amplio queremos decir tanto manual como intelectual, tanto externa como interna.
  - d) La escuela tiene que tener en cuenta la realidad del alumno, su vida de niño y adolescente; tiene que ser para ellos el gran quehacer actual y no vivir únicamente proyectada a construir su porvenir.
- 3.4. Una escuela enraizada de un medio físico, social e histórico concreto.**
- a) El medio físico y social concreto es el objeto de la curiosidad inicial del niño, base del aprendizaje.
  - b) La realidad concreta será sobre la que podrá manipular, observar y experimentar, obteniendo instrumentos de trabajo que puedan aplicar a nuevas realidades.
  - c) Una escuela que parta del medio y ayude a la integración del niño en el mismo, sin cerrarle a otras nuevas realidades.
- 3.5. Una escuela creativa e investigadora.**
- a) Que supere la enseñanza transmisiva y repetitiva, utilizando métodos basados en la elaboración de los conocimientos a través de la investigación.
  - b) Que supere la enseñanza dividida en compartimentos estancos, dando una visión globalizada de las diferentes realidades que permita encontrar soluciones nuevas a los problemas que la vida plantea actualmente y pueda plantear en el futuro.
  - c) Que desarrolle las capacidades de expresión, artística y creadora, a todos los niveles integrando lo racional y lo afectivo, lo intelectual y lo sensible.
- 3.6. Una escuela integradora del trabajo manual e intelectual.**
- a) Que una el trabajo intelectual y manual a todos los niveles evitando la reproducción dentro de la escuela de la división entre trabajadores intelectuales y manuales que produce la discriminación de los últimos.
  - b) Esta integración del trabajo intelectual y manual, debe realizarse buscando fórmulas de inter-relación, superadoras de la división tradicional entre lo teórico y lo práctico.
- 3.7. Una escuela científica.**
- a) Que tenga los recursos suficientes para programar, medir y sacar conclusiones de su actividad.
  - b) Que introduzca los elementos correctores necesarios a partir del análisis de sus resultados.
  - c) Que permita al profesorado una preparación permanente a nivel tanto de conocimientos como de métodos didácticos.

## ANEXO III: DATOS INFORMATIVOS

### ASISTENTES AL PRIMER CONGRESO DE MOVIMIENTOS DE RENOVACION PEDAGOGICA

LUGARES DE TRABAJO	n.º
Escuelas infantiles	17
EGB	283
BUP	32
FP	19
Enseñanzas Integradas	4
Educación Especial	6
ICES	4
Universidad	10
Escuelas Universitarias P.E.G.B.	14
Centros de Recursos	14
Colectivos de Renovación Pedagógica	13
Consejería de Educación	1
Dirección Provincial	3
Inspección General	3
En paro	4
Otros	26

### RELACION DE INVITADOS AL I CONGRESO DE MOVIMIENTOS DE RENOVACION PEDAGOGICA

#### MOVIMIENTOS DE RENOVACION PEDAGOGICA

##### ARAGON

- Escuela de Verano de Aragón (E.V.A.)
  - María Teresa RAMOS. Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de E.G.B.
  - María URREA. Ayuntamiento de Zaragoza.
  - Instituto de Ciencias de la Educación de Zaragoza.

##### ASTURIAS

- Comunidad Autónoma de Asturias:
  - María Juana ESPARTA.
  - Jorge FERNANDEZ.
  - Julio LOPEZ FERNANDEZ.

## **BALEARES**

- Associació Il·lenca de Renovació Educativa (AIRE):
  - Andreu CRESPI PLAZA.
  - Joan LOPEZ I CASSASNOVES.
  - Francisca SALVA MUT.

## **CANARIAS**

- Julio MARDRAGO.
- Toñi MEDINA ALEMAN.
- Juan YANES.

## **CASTILLA-LEON**

- Concejo Educativo de Castilla-León:
  - Isaac GONZALEZ FUENTES.
  - Vicente MATA MONTEJO.
  - Tomás DIAZ.

## **CASTILLA-LA MANCHA**

- Escuela de Verano de Albacete:
  - José Antonio ESCRIBANO MORENO.
- Escuela de Verano de Cuenca:
  - José Manuel MARTINEZ CENZANO.
- Jordanas Pedagógicas de Toledo:
  - Alejandro GOMEZ BONILLA.

## **CATALUÑA**

- Comunidad Autónoma de Cataluña:
  - Angeleta FERRER I SENSAT.
- Ayuntamiento de Barcelona:
  - Teresa SICRE.

## **EUSKADI**

- ADARRA
  - José ZUBILAGA ANZA.
  - Manuel BLANCO TAMAME.
  - José Luis VILLATE

## **EXTREMADURA**

- Escuela de Verano de Extremadura:
  - Juan CHAMORRO GONZALEZ.
  - José RAJO PEREZ.
  - Gloria GONZALEZ.

## **GALICIA**

- Escola de Verao "Jornadas do Ensino de Galiza":
  - Basilio LOSADA. Facultad de Filosofía Universidad Central de Barcelona.
  - Ramón LOPEZ FACAL.
  - María Carmen LOPEZ RODRIGUEZ.

## **MADRID**

- Acción Educativa
  - Carmen PEIRE ARROBA.
- Taller de Pedagogía de Alcorcón:
  - Teresa CASCALLADA CAYASTEGUI.

## **MURCIA**

- Escuela de Verano de la Región Murciana.
  - María Julia ALCOBA SALMERON.
  - Marisa CANOVAS.
  - Juan José GARCIA ARQUES.

## **LA RIOJA**

- Escuela de Verano de la Rioja:
  - María FERNANDEZ FERNANDEZ.
  - Juan José GARNICA DIEZ.
  - Javier GONZALEZ.

## **PAIS VALENCIANO**

- Escola d'Estiu del País Valencià (Valencia):
  - Olga QUIÑONES FERNANDEZ.
- Escola d'Estiu del País Valencià (Elx):
  - Juan Antoni ALBERTI CADENAS.
- Comunidad Autónoma del País Valenciano:
  - Gonzalo ANAYA SANTOS.

## **INSTITUTOS DE CIENCIAS DE LA EDUCACION**

- Marta DUÑACH, ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona.
- Tomás ESCUDERO ESCORZA. ICE de la Universidad de Zaragoza.
- José David GUTIERREZ LOPEZ. ICE de la Universidad de León.
- José Luis LAIZ CASTRO. ICE de la Universidad de Alcalá de Henares.
- José María MAIQUEZ MARCH. ICE de la Universidad Politécnica de Valencia.
- Carmen OLALDE QUINTANA. ICE de la Universidad del País Vasco.
- Montserrat PEREZ. ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona.
- Salustiano RODRIGUEZ VEGA. ICE de la Universidad de Valladolid.
- Mercé SERRAT MESTRE. ICE de la Universidad de Barcelona.
- Francisco SUSINOS RUIZ. ICE de la Universidad de Santander.

## ESCUELAS UNIVERSITARIAS DE FORMACION DEL PROFESORADO DE E.G.B.

- Josep M. BALAGUER.  
*Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de E.G.B. de Sant Cugat del Vallés.*
- María Antonia CARDONA.  
*Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de E.G.B. de Sant Cugat del Vallés.*
- José Luis CORZO TORAL.  
*Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de E.G.B. de Salamanca.*
- Luis María ELIZALDE ALCAYAGA.  
*Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de E.G.B. de San Sebastián.*
- Juana NOGUERA ARROM.  
*Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de E.G.B. de Tarragona.*
- Joaquín PELACH I BUSOM.  
*Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de E.G.B. de Gerona.*
- María Rosario QUECEDO LECANDA.  
*Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de E.G.B. de Bilbao.*
- María Nieves RIVAS JIMENEZ.  
*Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de E.G.B. de Toledo.*
- Calia ROMEA CASTRO.  
*Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de E.G.B. de Barcelona.*
- Manuel J. ROSAS ARTOLA.  
*Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de E.G.B. de Castellón de la Plana.*

## SINDICATOS

- *Federación de Enseñanza de CC.OO.:*
  - Julia ULLOA.
  - Pamela O'MALLEY BONASS.
  - Carola RIBAUDI.
- *Unión Confederal de Sindicatos de Trabajadores de la Enseñanza.*
  - Germán COSTALES COMEZ.
  - Purificación LLAQUET BALDELLOU.
  - Pío MACEDA GRANJA.
  - Manuel MARRERO MORALES.

## COMUNIDADES AUTONOMAS

### ANDALUCIA

- Antonio GUZMAN.  
*Jefe del Servicio de Promoción Educativa y Renovación Pedagógica.*
- Bernardo BUENO.  
*Concejal de Educación y Cultura del Ayuntamiento de Sevilla.*

### CANARIAS

- Ginés DELGADO CEJUDO.
- Luis NAVARRO VALDIVIESO.

## CASTILLA-LEON

- Serafín SANCHEZ SANCHEZ.

## CASTILLA-LA MANCHA

- Antonio PASCUAL COLAS.

## MADRID

- Manuel de la ROCHA.  
*Consejero de Educación y Juventud.*
- María GONZALEZ RUIZ.  
*Profesora de E.G.B.*

## PAIS VALENCIANO

- Baltasar VIVES MONCHO.  
*Director General de Enseñanza Básica de la Comunidad Autónoma.*

## MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA

- Fernando ALONSO MOLINA.  
*Subdirección General de Perfeccionamiento del Profesorado.*
- María Dolores BELLVER MARTIN.  
*Subdirección General de Ordenación Académica.*
- Caridad CLEMENTE.  
*Subdirección General de Perfeccionamiento del profesorado.*
- Carmen da VEIGA FERNANDEZ.  
*Subdirección General de Perfeccionamiento del Profesorado.*
- Isabel GALAN LOPEZ.  
*Subdirección General de Perfeccionamiento del Profesorado.*
- Jesús GARCIA ALVAREZ.  
*Subdirección General de Perfeccionamiento del Profesorado.*
- María del Carmen GONZALEZ MUÑOZ.  
*Subdirección General de Ordenación Académica.*
- Concepción GUGEL JIMENEZ.  
*Subdirección General de Perfeccionamiento del Profesorado.*
- Enrique HERRERO.  
*Ministerio de Educación y Ciencia.*
- Rosa INES GUTIERREZ.  
*Subdirección general de Perfeccionamiento del Profesorado.*
- Milagros LOPEZ-SALVADOR DIAZ.  
*Subdirección General de Perfeccionamiento del Profesorado.*
- Luis MARTINEZ ROS.  
*Servicio de Publicaciones.*
- José Luis NAVAMEL RUESGA.  
*Ministerio de Educación y Ciencia.*
- Ana María OÑORBE DE TORRE.  
*Subdirección general de Perfeccionamiento del Profesorado.*
- Felipe PEDRAZA.  
*Dirección General de Enseñanzas Medias.*
- Feliciano BLAZQUEZ CARMONA.  
*Revista "Vida Escolar".*
- David MARQUINA SANZ.  
*Profesor de E.G.B.*

## **REPRESENTANTES DE LA CONFEDERACION ESPAÑOLA DE ASOCIACIONES DE PADRES**

- Asunción ARAGALL.
- José María GARCIA.
- José María TORRES.
- Raimon PERALES.

