

# Alternativa para la Reforma del Sistema Educativo

## A. INTRODUCCIÓN

### A.1. Justificación del documento

Un sistema educativo desvalorizado, inadecuado a las necesidades sociales, económicas y culturales de la mayoría, que acentúa las desigualdades sociales, con deficiencias estructurales y carencias de medios notables, hace incuestionable la necesidad de su reforma profunda, necesidad puesta de manifiesto por la insatisfacción generalizada ante el fracaso escolar y que alcanzó su punto más elevado con las movilizaciones estudiantiles recientes.

Pero ante una reforma que se exige sea en profundidad, es necesario explicitar los objetivos que pretende cubrir. El planteamiento que suele acompañar a las reformas educativas es el de su adecuación al sistema productivo y al mercado de trabajo mediante un reajuste fundamentalmente técnico de etapas educativas e itinerarios inducidos de los diversos grupos de alumnos por un sistema de credenciales y valoración social de determinados estudios.

Frente a esta posición, la FE-CC.OO. opta por una reforma cuyo objetivo central sea posibilitar una formación integral de la mayoría no sólo en conocimientos sino también en capacidades y aptitudes que les permita asumir de forma autónoma y crítica todo el espacio que les corresponde en la sociedad, una reforma educativa cuyo objetivo, en definitiva, debe ser la beligerancia con la desigualdad social, y que requiere la revisión de leyes como la LODE y la Ley de Medidas para la Reforma de la Función Pública, de los convenios Iglesia-Estado. Su viabilidad, sólo podrá asegurarse si está acompañada de una ley de financiación específica que supere el retraso histórico del gasto público educativo, un cambio de los sistemas de formación inicial y permanente del profesorado, y una descentralización y democratización de la gestión educativa. Para ser eficaz además de viable, necesita reformas y actuaciones conjuntas en otras esferas como cultura, sanidad, política de empleo y fiscalidad progresiva que la enmarquen dentro de un proceso generalizado de mejoras sociales.

La llegada, en octubre de 1.982, al poder ejecutivo del PSOE, y con una mayoría absoluta en el poder legislativo central, abrió a la sociedad española unas expectativas sobre la puesta en práctica de los cambios y modernización que, electoralmente anunciaba y por la que diez millones de votantes habían optado.

Como desarrollo del artículo 27 de la Constitución Española, que establece los principios, en que ha de fundamentarse la Educación en este país, el Parlamento aprobó durante la legislatura anterior la Ley de Reforma Universitaria, que desarrolla el punto 10 de dicho artículo y la Ley Orgánica del Derecho a la Educación, que desarrolla parcialmente otros puntos del citado artículo 27, dejando vigente en parte, la Ley General de Educación.

Si novedosa podía considerarse su iniciativa, más aún lo era la propuesta metodológica que otras Leyes o Disposiciones de su Departamento no habían compartido, como era

elaborar una "Propuesta para debate" donde analizaba la situación educativa y acumulaba y evaluaba la experimentación de los distintos Programas Experimentales y de Renovación puestos en marcha por el Departamento, se exponían a la opinión pública las líneas maestras y las posibles alternativas de estructuración del Sistema Educativo. Tras el debate y "a la luz de las consideraciones que se aporten" se remitiría la Ley al Parlamento.

La Federación de Enseñanza de CC.OO. ha fijado en diferentes documentos a lo largo de estos años sus posiciones sobre los procesos experimentales que el MEC ha iniciado (Reforma del C.S. EGB, Reforma de EE.MM. Plan experimental de EE.II., Proyecto de Integración) y sobre Programas específicos (Compensatoria, Formación del Profesorado, Nuevas Tecnologías, Adultos, etc.). Un primer encuadre de nuestras posiciones en el sentido de un marco general para el Sistema Educativo que proponemos, "Tronco único 0-18", se encuentra en el documento de Carrera Docente aprobado en la Conferencia de Junio de 1.985.

Como resolución del 4Q Congreso de la Federación de Enseñanza de CC.OO. celebrado en Mayo de 1.987, se aprobó la Ponencia "Nuestra posición ante las Reformas", que en su párrafo 34 proponía la celebración de una conferencia extraordinaria sobre la futura reforma del sistema educativo.

Los imperativos temporales de la convocatoria, ¡al fin!, de elecciones sindicales para los funcionarios públicos, en el primer trimestre del curso académico 87-88, han obligado a aplazar su celebración hasta el otoño de 1.988. El presente texto cumple, pues, un doble objetivo.

En la actual legislatura y en su comparecencia parlamentaria de Noviembre de 1.986, el Ministro de Educación, Sr. Maravall, anunció la intención de su Departamento de abordar una reordenación de la educación no universitaria, que quedaría diseñada a través de una Ley de Ordenación del Sistema Educativo.

Por un lado permite fijar, actualizar y completar, nuestra propuesta de sistematización de la enseñanza infantil, primaria, y secundaria con referencia a toda la problemática aneja a su puesta en práctica; por otro lado, permite en momentos culminantes del debate sobre la propuesta-MEC, presentar una alternativa global al mismo, donde aparecen, integradas ante la sociedad, las posiciones que a lo largo del debate en seminarios, mesas redondas, publicaciones, etc., hemos expuesto en cada comparecencia.

Como punto previo debemos realizar tres advertencias metodológicas importantes que permitirán contextualizar mejor nuestras proposiciones. Tal advertencia es necesaria para asimilar la perspectiva de análisis que adoptamos y aclarará lo que para algunos podrá parecer innecesario y a otros la ausencia de pronunciamiento sobre determinados temas.

Primero, el presente documento es la posición aprobada en una Conferencia de la Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras, es decir, es una posición desde el sindicalismo de clase, en consecuencia, necesariamente ha de incorporar un análisis sociopolítico, económico y laboral del proceso, especificando nuestras posiciones en aquellos temas que afecten directamente a las condiciones de trabajo de los docentes.

En segundo lugar, no queremos sustituir a otras entidades sociales, por ejemplo movimientos de renovación pedagógica, cuya contribución en la concreción de aspectos pedagógicos o sociológicos deben ser su campo preferente de debate.

No obstante, estimamos que uno de los ejes centrales de la mejora de la calidad del sistema escolar, objetivo prioritario de nuestra acción sindical, pasa por el desarrollo en la escuela de unos modelos didácticos alternativos a los que, de modo implícito o explícito, dominan hoy la tarea educativa.

Por último, hacer constar que nuestra participación en el debate esforzándonos en su buen desarrollo no presupone nuestro acuerdo con la metodología concreta que lo ha diseñado, en la que encontramos ausencias y defectos, pero que no consideramos procedente especificar en este apartado.

## **A2. Necesidad de la reforma**

Uno de los puntos en los que el consenso es mayor hoy en España entre todas las fuerzas sociales es la insatisfacción ante el Sistema Educativo contemplado en su conjunto. Cuando tal ocurre, la solución política suele ser plantear un debate público que vaya perfilando los contenidos de una "Ley Marco" que defina una nueva ordenación del sistema, incluyendo una filosofía, un marco pedagógico, económico-social y laboral, y un calendario de aplicación. La puesta en funcionamiento del nuevo mecanismo legal superaría las distorsiones educativas anteriores y el nivel de "satisfacción social" aumentaría.

En Europa, tras la Segunda Guerra Mundial, laderota de los fascismos, fruto de la movilización de las fuerzas políticas y sociales, con la consiguiente formación de Gobiernos de reconstrucción nacional, en los que participaron fuerzas de progreso, así como las nuevas necesidades económicas generadas, establecieron nuevos marcos educativos que extendieron el derecho a la educación. Surgieron así la "Educational Act" en Gran Bretaña 1.944, o la "Reforma Langevin-Wallon" en Francia 1.947.

En España hasta 1.970 no se plantea, mediante la Ley General de Educación, la superación de la Ley Moyano de 1.857 que consagraba la existencia de dos itinerarios educativos divorciados: los que hacían una enseñanza primaria preparatoria para un Ingreso en un Bachillerato de siete años que conducía a la Universidad, y los que hacían una enseñanza primaria terminal que se podía prolongar, como mucho, hasta los doce años y posteriormente ampliada a los doce años y posteriormente ampliada a los catorce años.

A finales de los años cincuenta tiene lugar un profundo cambio en la política económica española cerrándose un periodo de autarquía e iniciándose un periodo de amplias transformaciones, favorecidas por la coyuntura económica de los países de nuestro entorno. El turismo, la emigración, la entrada de capital extranjero, etc., permiten la renovación del equipo industrial y consecuentemente la modificación de la población activa, -disminución de trabajadores agrícolas y obreros sin cualificar, aumento de técnicos medios, obreros cualificados y personal de sector servicios-. Estos cambios inciden directamente en los niveles de instrucción necesarios y demandados. A la presión social para satisfacer la aspiración al estudio, protagonizada por las capas populares y los sectores comprometidos en la lucha por las libertades, y a la elevación del nivel de instrucción que el funcionamiento de las empresas industriales de servicios exige, trata la LGE de dar cauce, adecuando el aparato educativo, con una filosofía subyacente de cariz tecnocrático.

La Ley General de Educación, tiene en su haber algunos logros, unos reales, otros sólo de enunciado teórico, no habiendo visto nunca la luz lo que allí se diseñó. Establecer una Enseñanza General Básica, única y obligatoria hasta los catorce años está en su haber. Hablar de evaluación continua y cualitativa, de tutoría, de orientación, de recuperación, de flexibilidad, es también un avance.

Su debe es mucho más extenso. La gratuidad de la EGB abrió el tema de las subvenciones que han supuesto una notable partida en los PGE del MEC en detrimento de

las inversiones necesarias en la red pública. La timidez de inversiones en formación, en recursos materiales, en medios humanos, en infraestructura, etc., han situado a la red pública en un nivel tal que su oferta educativa, necesariamente, tiene que ser de baja calidad.

Socialmente es inaceptable la doble titulación al final de la EGB, que discrimina a un importante colectivo de escolares, obligándoles a tomar un itinerario educativo, la FP 1 y cerrando, en consecuencia, a cerca de un 40% de la población que termina la EGB, la posibilidad de acceder al BUP.

La justificación "meritocrática" de este dato objetivo no se sostiene. La escuela, sancionando educativamente al foral de la EGB, ha reproducido en gran medida la desigualdad social existente. Ha establecido un currículum, unas pautas de trabajo y unos mecanismos de evaluación que sintonizan con las expectativas de los colectivos sociales más favorecidos y en consecuencia, quien estaba en una posición en la "parrilla de salida" peor y le toca un circuito por el que se siente más inseguro, que no le es "familiar", es imposible que llegue bien situado a la meta. O abandonará o llegará con el control cerrado.

Es de resaltar también, entre otros puntos negros de la LGE, el descuido absoluto a la atención educativa previa al ingreso en la etapa obligatoria, la planificación curricular de la FP1, responsable de un alto índice de fracaso/abandono, el academicismo y rigidez del BUP, la inadecuación de programas y objetivos en la EGB, el estrepitoso fracaso en el carácter orientador del COU.

A estos males "internos" o achacables directamente al diseño de ordenación educativa, habría que añadir la valoración que desde el punto de vista laboral se hace de la transición al mismo desde la esfera educativa. El empresariado, a través de sus portavoces, comenta repetidamente la deficiente adecuación entre la formación recibida y las necesidades que ellos quieren cubrir. Los jóvenes, ante la dramática situación de paro, interiorizan también esta visión.

¿Qué se puede esperar que resuelva o supere un nuevo marco legal educativo? En este punto es absolutamente necesario ser rigurosos para no generar falsas expectativas. Hay cuestiones que un ajuste legal podrá conseguir, hay otros que exigirán ajustes legales en otras áreas de acción social, que exigirían otras políticas y posiblemente otros dirigentes.

Cuando se habla de fracaso escolar no debe olvidarse la incidencia que en el mismo tienen la desmotivación de nuestra población escolar ante el difícil panorama que les aguarda al finalizar los estudios. Retrocediendo no más allá de una década, con inferiores recursos educativos, con una metodología promedio en las aulas de corte más tradicional, con relaciones más autoritarias en el recinto escolar, sin embargo, las expectativas de inserción en el mundo laboral, al fin de la etapa educativa, proyectaban un efecto motivador sobre una amplia banda de la población escolar que permitía paliar su insufrible tarea discente de "hacer pupitre".

Actualmente cualquier intento de renovación pedagógica, de reestructuración curricular, de mejora de condiciones de infraestructura en educación, tropezará con el punto explícito o interiorizado en el "subconsciente Colectivo escolar", de la situación laboral de los jóvenes. Se cierra el año 1.987 con una cifra de parados registrados en oficinas de empleo que supera los tres millones. Para retrasar la llegada de esta cifra, por el efecto psicológico que pudiera tener, y por citar datos de mayo de 1.987, se habían excluido del cómputo 800.000 demandantes de empleo, de los cuales 240.000 estudiantes, que prolongan su "status" de tal en espera de obtener su primer empleo.

Para focalizar aún más la gravedad de estas cifras, y utilizando datos sobre tasas de actividad y paro referidos al 44 trimestre de 1.986, contenidos en el informe sobre "Análisis del mercado de trabajo en España durante 1.986" elaborado por el Gabinete Técnico Confederal y la Secretaría de Empleo de la Confederación Sindical de CC.OO., podemos observar el siguiente cuadro:

(ver cuadro)

Los datos encerrados en el mismo deparan una situación sobre el colectivo de los diez primeros años de edad laboral más preocupante aún. Las tasas de paro son más del doble que la media, no pudiendo enjugar más que unos cuantos puntos de ese diferencial, la mayor tasa de actividad que presentan, sobre todo, las mujeres en ese tramo de edad. Como contrapartida, las tasas de cobertura de empleo promedio de esas cohortes supone menos de la mitad de la media global de cobertura, de por sí muy pobre.

Nuestros jóvenes, hoy día ciudadanos de la CEE, sí tienen que envidiar la posición de sus vecinos comunitarios. Nuestra tasa de paro nos coloca en cabeza de la "Europa de los Doce", duplicando la media europea, que hemos hecho subir con nuestra adhesión, en cerca de dos puntos. No obstante, es un dato importante, que debemos conocer y hacer conocer a nuestros jóvenes estudiantes, que en el colectivo de trabajadores de edades comprendidas entre los 30 y los 44 años, la tasa de paro de los que poseen estudios secundarios es la mitad que la media del colectivo, y si analizamos los que poseen estudios universitarios, la tasa de paro se reduce a un tercio, lo que confirma que las credenciales educativas permiten aguantar mejor la crisis en el mercado de trabajo y de ahí que desde esta perspectiva la demanda de más educación se justifique plenamente.

Con una política económica que coloca a la juventud frente a la opción del paro o a lo sumo el empleo precario, puede que el más honrado intento de mejorar el servicio de educación no consiga en la práctica los efectos deseados.

Querriamos referir someramente el contradictorio papel que distintas políticas educativas han asignado a la escuela. Frente a su función de "enmascarar los mecanismos ideológicos en la reproducción de las condiciones de mantenimiento del orden social, legitimando al establecido", como sostendrían Bourdieu y Passeron, tendríamos otras visiones optimistas que considerarían, como los institucionistas españoles, Giner o Cossío, la educación como fase previa y obligatoria de todo progreso político.

Ambas posiciones atribuyen a la escuela una capacidad de maniobra que hoy creemos ha disminuido. En la formación del individuo se ha sumado a la presión familiar, escolar y del entorno próximo, la ejercida por los mass-media, sobre todo la televisión. Según una reciente encuesta del Instituto Oficial de Radiodifusión y Televisión el español medio ve 3 horas y 8 minutos de televisión mientras se dedican por término medio 7 minutos a la lectura. Como dice V. Romano, "si se compara con la relación religiosa, en la que el hombre hablaba con Dios, sin que éste respondiera, la situación actual es justamente la inversa, es la televisión, el nuevo demiurgo, la que habla sin cesar al hombre sin que éste pueda responder, reducido a una postura meramente contemplativa". Por esto es necesario que los postulados sobre los que se asienta una filosofía educativa en la escuela sintonicen, o al menos no sean diametralmente contrarrestados, por la filosofía educativa, difusa, no explícita, que se vehicula en los mensajes televisivos.

En la filosofía educativa del PSOE, articulada en la LODE y que subyace en su "Propuesta para debate" curiosamente se establecen fines de la actividad educativa y se proponen objetivos de las distintas etapas educativas que contradicen prácticas políticas que desde el Ejecutivo se patrocinan, o prácticas sociales que se incentivan. Es contradictorio, por ejemplo, fijar como fin educativo "la formación para la paz, la

cooperación y la solidaridad entre los pueblos" y al mismo tiempo estar operando sobre la sociedad española una presión psicológica forzando un cambio de opinión hasta conseguir el refrendo de una opción de integración en un bloque militar. En este sentido, más coherente es la actitud de quien intenta formar en los valores que practica, que la de quien forma para un modelo de sociedad practicando una política que nos aleja de la misma.

Esa misma falta de coherencia es la que podemos encontrar entre las propuestas educativas no universitarias y la filosofía y práctica de la LRU. Es notable el divorcio existente entre las formas de trabajo que se proponen para la enseñanza secundaria, en la que se valoran como capacidades a adquirir el trabajo en equipo de forma cooperativa, donde la evaluación "debe" tener un valor formativo, donde los Departamentos de Orientación promoverán las actividades informativas y de asesoramiento de los estudiantes para dotarse de criterio propio a la hora de elegir entre las distintas opciones, mientras en su trabajo en los estudios universitarios la competitividad hará primar el carácter individual del mismo, la evaluación es puntual y sancionadora y su acceso a una opción concreta de estudios universitarios será decisión de un ordenador en función de la oferta de plazas y un expediente académico traducido a numérico.

El marco político y social ha evolucionado en nuestro país en los últimos quince años, creándose unos mecanismos de participación en la vida colectiva y un mosaico de nuevas inquietudes y sensibilizaciones en la vida cotidiana a los que la escuela debe dar cabida en una perspectiva de educación crítica. En este sentido, la incorporación al currículo de nuevas áreas como la Educación para la Convivencia, la Educación para la Salud y el Consumo, etc. tienen carácter imprescindible en la puesta al día de la oferta escolar, así como, la imprescindible "toma en serio" de áreas que figurando en el currículum actual han estado postergadas ocupando un papel secundario como el área de la Educación Física o la Educación Musical y Estética.

Desde todo este amplio entramado de contradicciones se configuran hoy dos líneas de exigencias, dos estrategias, cuyo campo de batalla es la forma precisa que tomará el conjunto de las reformas del sistema educativo.

Por un lado, la exigencia de mayor igualdad de oportunidades y de resultados para todos los jóvenes. Aunque la escuela no pueda ser ya considerada como una institución efectivamente meritocrática, y aunque la misma idea central de la meritocracia, es decir, la aceptación de que una sociedad pueda ser profundamente desigual siempre que todos tengan las mismas posibilidades de ir a parar arriba o abajo de la pirámide social, debe ser categóricamente rechazada, no por ello pierde su importancia la configuración del sistema escolar. Primero, por cuanto la educación ocupa una porción cada vez mayor en la vida de las personas, lo que debe llevar a considerarla también en sí misma y al margen de cualquier planteamiento instrumental. En otras palabras, la igualdad educativa es en todo caso parte de la igualdad social. Segundo, porque aunque la posesión de títulos escolares no trae consigo lo que promete, su no posesión sí que priva definitivamente a las personas de oportunidades de vida y trabajo que deben estar a su alcance. Es cierto que la dinámica de la expansión de la educación conduce, en las actuales circunstancias, al subempleo, a que los egresados de la escuela se vean obligados a ocupar, cuando lo consiguen, empleos que no corresponden a la cualificación adquirida. Aunque algunos consideren esto como un error de "sobre-educación" que debería corregirse mediante una selección más rigurosa, nosotros sin embargo lo consideramos una lamentable infla-utilización de las capacidades individuales, un despilfarro de recursos humanos que debe rectificarse mediante una reorganización de la producción que permita a los trabajadores desplegar sus facultades y a la economía nacional extraer el máximo fruto de ellas.

En el otro extremo, los empleadores privados y públicos están interesados en que la escuela ofrezca, junto a una fuerza de trabajo seleccionada y altamente cualificada, tanto para los puestos de trabajo de dirección e intermedios como para una minoría de puestos de trabajo dedicados a la producción directa en nuevos procesos de fabricación flexibles, una mano de obra para la que es más importante estar bien disciplinada e integrarse de manera no conflictiva en el proceso de trabajo que acumular conocimientos y, sobre todo, las expectativas inevitablemente ligadas a ellos. Por otra parte, sin embargo, esperan que la escuela sirva de tampón para el elevado desempleo juvenil. Este conjunto de objetivos podría lograrse mediante una escuela estrictamente dividida, la reorientación de la mayoría hacia las llamadas enseñanzas técnicas y profesionales y la puesta en pie de un gran sector de enseñanzas "ocupacionales", "compensatorias", etc. destinadas simplemente a ser el barbecho de la parte de la fuerza de trabajo para la que todavía no existen empleos, es decir, a mantenerla entretenida. Todo esto, a ser posible, pagado por fondos públicos pero organizado por manos privadas.

Esto es lo que está en juego. De un lado los futuros trabajadores y de otro los empleadores. En cuanto al gobierno, el paso del primer proyecto de reforma al actual representa un desplazamiento mayor de la defensa de los intereses de los primeros a la de los segundos. Resulta especialmente manifiesto en la falta de propuestas nuevas en la etapa básica, en la falta de disposición a garantizar el acceso a todos los que lo deseen al segundo ciclo secundario y la escisión de éste en un grupo de bachilleratos, una confusa y diversa educación "técnica" y una bolsa de enseñanzas ocupacionales que para quienes no accedan a ella sino desde la enseñanza obligatoria será más bien un basurero destinado a albergarles mientras esperan a encontrar empleo. Los enseñantes, como los padres y otros sectores directa o indirectamente implicados en la pugna, tenemos que optar por uno de los dos campos, sin duda el primero y aún asumiendo el esfuerzo necesario.

Cuando el curso pasado se generalizaron las luchas estudiantiles, el desencanto de los jóvenes ante el sistema educativo actual, pero también ante las perspectivas de empleo y realización personal que las estructuras productivas y sociales les ofrecían, pasó a configurarse como una de las características de nuestra sociedad (con el peligro de engrosar el catálogo de lugares comunes o "males inevitables" de nuestra era). Al mismo tiempo el MEC se encontraba atascado en una experimentación de reformas parciales que no conseguía llevar a un planteamiento generalizador y con sucesivos cambios en sus equipos responsables. Tras la firma de los acuerdos con los estudiantes que suponían el inicio de una tregua, terminó por plantear una salida que consiste en el planteamiento de una reordenación del sistema educativo en términos globales y con innumerables faltas de concreción en sus propuestas, abriendo un periodo de debate de dos años en total. Así la discusión pasa de una denuncia de las deficiencias constatables día a día por alumnos, profesores y padres al terreno de las grandes discusiones sobre temas "importantes" que permiten resolver "de raíz" los problemas. El peligro que se corre con esta actitud es la de generar unas expectativas que, salvo que una asignación de recursos importantes y una planificación cuidadosa lo remedien, no sean correspondidas por las realizaciones, aumentando a largo plazo el grado de frustración.

Resumiendo, es incuestionable la necesidad de una propuesta seria y coherente de Reforma en nuestro Sistema Educativo. Tal Reforma debe actualizar metodologías y currículos, debe transformar el modelo de escuela, material y formalmente, debe abordar la problemática específica de todos los agentes educativos, pero debe necesariamente insertarse en un proceso de cambio en otras esferas de la vida social, en el sentido de un sincronizado avance en la superación de las desigualdades que en lugar de reequilibrarse

llevan una vía de incremento y consolidación. La premisa básica de nuestra propuesta de escuela es la de una escuela beligerante ante la desigualdad social, en consonancia lógica con nuestra propuesta de acción sindical.

## **B. VALORACIÓN DEL “PROYECTO PARA LA REFORMA DE LA ENSEÑANZA” PRESENTADO POR EL MEC EN JUNIO 87**

Aunque algunas de nuestras críticas generales y particulares se encuentran en los apartados correspondientes de esta alternativa que presentamos al proyecto ministerial, pretendemos en esta sección sistematizar el conjunto de valoraciones y críticas globales que nos merece la propuesta presentada por el MEC en junio de 1.987.

### **B.1. Problemas básicos del sistema educativo y respuestas planteadas**

En la primera parte de la "Propuesta para debate" se hace referencia a cinco problemas esenciales del sistema educativo cuya solución conjunta lleva a la propuesta de su nueva ordenación.

#### **a) Escuelas Infantiles:**

Es positivo considerar la educación infantil como etapa educativa fundamental en la formación de todo individuo. Hay, sin embargo, serias deficiencias y ambigüedades a la hora de concretar su estructuración. En primer lugar se puede llegar a deducir una consideración de esta etapa centrada en la preparación de los tramos siguientes (primaria y secundaria - párrafo 6.2), no concediéndole el valor intrínseco que debe poseer. La referencia a áreas de experiencia apunta en esta dirección. En segundo lugar la subdivisión de dos ciclos 0-3, 3-6, que desde un punto de vista psicopedagógico pudiera ser defendible, lleva implícita graves riesgos de discontinuidad en la propuesta ministerial. Podemos asistir a una ampliación de la escolaridad que abarcara al conjunto de los niños de 4 y 5 años y la extendiera a los 3 años, anexionada a los actuales centros de EGB que en un futuro se verían disminuidos de alumnado en el tramo superior 13-14. En este proceso la etapa 0-3 quedaría supeditada a la capacidad de iniciativas tanto privada como de entidades públicas diversas. Además, con la propuesta de un profesorado con titulación diversa, se da una imagen de ausencia de ordenación. En definitiva se produciría una especie de EGBización de los 3-6 y se mantendría la precariedad y desconexión en los 0-3.

Conseguir una educación infantil consistente exige garantizar las condiciones de continuidad en recintos, profesorado y metodología en el conjunto de la etapa educativa así como su articulación que no supeditación con los tramos siguientes.

b) La educación primaria es sin duda la etapa fundamental cuanto al aprendizaje y desarrollo básico. Todos sabemos que el alumno que no supera este nivel tiene difícil recuperación en etapas educativas posteriores. El MEC no plantea novedades para esta etapa y deja en la indefinición temas esenciales como son la atención individualizada, el refuerzo, los especialistas.

#### **c) Desarreglos curriculares en la 24 etapa de EGB.**

Creemos adecuado estructurar una primera etapa unificada de educación secundaria obligatoria y plantear un diseño curricular con las características de vertebrador y abierto. Sin embargo, en la propuesta ministerial se contempla un periodo transitorio, sin ninguna



especificación de plazos, en el que se mantendría la actual división de centros, profesorado y horarios, con la consiguiente desconexión entre los dos ciclos de esta etapa. Esta situación que se presenta como provisional y que impide que esta etapa adquiera un carácter global y propio puede terminar haciéndose definitiva si tenemos en cuenta el planteamiento de formación inicial del profesorado que sigue provocando un doblete para la etapa secundaria obligatoria.

El diseño curricular será tema de discusión el próximo curso. Con las mismas o parecidas observaciones generales se pueden justificar diseños muy diversos, y sólo ante proyectos definidos pueden concretarse estos planteamientos. No obstante, es importante señalar el peligro que se corre de optar por una teoría curricular determinada que responde a una corriente pedagógica concreta, concediéndole el carácter de norma a la que posteriormente se deban adaptar todos los diseños curriculares. En el diseño del currículum existe el peligro adicional de que sean finalmente las grandes editoriales las que terminen "cerrándolo", transformando su original apertura en algo formal.

d) Doble titulación a los 14 años.

La extensión de la escolaridad obligatoria hasta los 16 años era un compromiso electoral del PSOE en el 82 y reiterado en el 86 por incumplido. El anuncio de su logro hacia el 96 es positivo aunque no produce alborozo por su tardanza. Sin embargo el proyecto ministerial mantiene su indefinición respecto a la "doble titulación" a los 16 años, al admitir la prescriptividad "excepcional" del certificado que se le expida al alumno al llegar a la edad en que puede abandonar el sistema educativo. Admitiendo la posibilidad de dos repeticiones de curso nos encontraremos con alumnos que a los 16 años habrán completado la Educación secundaria obligatoria, pero también con otros, y en número no despreciable dados los índices de fracaso escolar actuales, que no habrán superado el último e incluso el penúltimo curso de esta etapa. Si se les concede una credencial distinta que a los primeros, habremos vuelto a la doble titulación que se pretendía superar, sólo que retrasada dos años. Si se les concede a todos la misma credencial que supondría la posibilidad de acceso sin distinciones a la Enseñanza Secundaria Post-obligatoria, los problemas se acumularían en su primer curso dada la diversidad de condiciones en que llegarían los alumnos y el que esta etapa en dos años tenga que ser capaz de, por un lado, atender a toda esta diversidad y por otro, ser terminal a la vez que preparatoria para estudios universitarios. Así pues la eliminación de la doble titulación al foral de los estudios básicos, de la que somos partidarios, introduce una problemática que el MEC no contempla, y que requiere, por un lado un cambio cualitativo en la función de los departamentos de orientación de los centros, pero también los mecanismos de compensación (que no enseñanza "compensatoria" al margen) para que el propio sistema educativo atienda a las diferencias que necesariamente se producen en los ritmos individuales del proceso de aprendizaje. No prever y articular estos mecanismos puede llevar a un abandono generalizado a los 16 años, precedido de varios cursos de desinterés de un porcentaje no despreciable de jóvenes.

A lo largo del debate, y no precisamente en los foros de discusión, en los que sigue manteniendo su calculada ambigüedad, sino a través de la prensa "El País" 16.2.88. Suplemento de Educación), el MEC ha ido concretando su propuesta que quedaría en una titulación de Secundaria Obligatoria para los que superan esta etapa y un certificado de escolaridad a los dieciséis años para los que abandonen y que supondría su salida del sistema educativo para pasar a manos del INEM. Este temor se ha visto confirmado explícitamente, con la publicación de la propuesta ministerial sobre educación técnico-profesional. La opción en definitiva se concreta efectivamente en postergar a los 16 el problema que hoy se plantea a los 14 (agudizando el problema pues su vuelta al sistema

se presentaría todavía más problemática). Con ello parecen más conformes, porque a esa edad se puede legalmente trabajar, olvidando que legalidad y realidad son términos algo alejados en un Estado con el 50% de paro juvenil.

e) Academicismo y falta de terminalidad del BUP

Resulta positiva la concepción de la Enseñanza Secundaria Post-obligatoria con el doble carácter de terminal y preparatoria, pero en la propuesta ministerial queda aplazado el bachillerato artístico y en general no se articula una propuesta que integre toda una serie de enseñanzas de nivel medio como pueden ser las Escuelas de Artes y Oficios y Conservatorios que seguirán en una situación de marginalidad respecto al esquema central del sistema educativo, a pesar de la creciente importancia que adquieren este tipo de enseñanzas.

Los problemas actuales de masificación (dobles y hasta triples turnos) en los centros de BUP tampoco encuentran tratamientos en las propuestas ministeriales que parece más bien proclive a esperar que el tiempo, con el descenso de cohortes demográficas solucione la cuestión. La extensión de la escolaridad obligatoria debe hacerse en condiciones que no supongan un refuerzo de la actual masificación, sino que permitan la desaparición de los dobles turnos y la disminución del número de alumnos por aula que se deja a merced de la evolución demográfica

f) Devaluación y rigidez de las enseñanzas de F.P.

La unificación del BUP y F.P. en unas enseñanzas comunes en la Enseñanza Secundaria Obligatoria y la nueva regulación de la Enseñanza Secundaria Técnico-Profesional haciendo más eficaces sus contenidos representan avances respecto a la situación actual. Es necesario insistir en que la adaptación de estas enseñanzas a las necesidades laborales y su conexión con el mundo del trabajo no debe suponer que las administraciones educativas traspasen sus responsabilidades en este tipo de enseñanza a la empresa, con el riesgo de permitir formas disimuladas de subempleo.

En este mismo sentido hay que asegurar que una formación, que en parte será de un carácter marcadamente técnico y especializado, tenga el contrapeso de una continuidad en la formación integral y especialmente en aquellas materias que permitan una percepción autónoma y crítica de las relaciones laborales.

Las actuales prácticas en alternancia deben ser objeto de una profunda crítica y revisión, ya que no se puede permitir que bajo el señuelo de un futuro puesto de trabajo se encubran formas de subempleo, o de sustitución de puestos fijos por mano de obra barata y en condiciones precarias. Las empresas que se benefician de una formación que reciben sus futuros trabajadores y que contribuye a aumentar la productividad de su fuerza de trabajo, deberán contribuir económicamente a esta formación.

De todas formas la respuesta a si una transformación adecuada de las enseñanzas profesionales conseguirá revalorizarlas socialmente probablemente haya que buscarla no directamente en el sistema educativo en sí, sino en las expectativas de trabajo que se les ofrezcan a los jóvenes al terminar sus estudios. Mientras el paro juvenil siga en unas cotas tan elevadas seguiremos asistiendo a un subempleo de titulados superiores e intermedios que desplazarán a aquellos con titulación inferior.

En este terreno sólo una política de marcado carácter social y que tomara como eje la lucha contra el paro tendría efectos positivos.

## **B.2. Deficiencias del proyecto ministerial**

Al posibilitar el debate sobre la necesidad de una reforma del sistema educativo, el MEC intenta centrar la discusión en torno a la crítica de su proyecto. Pero a poco que profundicemos surgen los verdaderos retos del cambio educativo: ¿cuál va a ser su financiación y si va a suponer una ampliación del peso del servicio público o de las subvenciones? ¿Se va a transformar o no la formación inicial del profesorado? ¿Se darán pasos hacia una gestión administrativa descentralizada y una participación más democrática?, en definitiva, ¿cuál es el modelo del cambio de sistema educativo, un reajuste técnico o un cambio de las bases que lo sustentan? Estos temas no abordados en el proyecto MEC son los que denominamos deficiencias.

a) Todavía no se han hecho públicos los resultados de la experimentación llevada a cabo estos años en el ciclo superior de EGB y los primeros cursos de EE.MM. Sólo disponemos de algunas publicaciones parciales que no permiten dar una visión pormenorizada de las experiencias. Comentar que en el CIDE están para consulta los resultados de las evaluaciones técnicas de las Reformas, no es hacerlos públicos. Lo que la sociedad espera del MEC es su valoración de la experimentación y en el marco de su política educativa, donde los elementos de evaluación técnica serán datos que justifiquen o apoyen sus decisiones. Es esencial conocer qué lectura hace el MEC de esas evaluaciones. Aunque se citan las experimentaciones varias veces, parece como si se hubiera dado "carpetazo" al proyecto y comenzáramos un nuevo proceso, con la consiguiente sensación de desencanto en muchos de los profesores, padres y alumnos que comenzaron con ilusión. La ausencia de un marco de experimentación trae como consecuencia que ésta no suponga mejora ni modificación de las condiciones en las que se va a abordar la reforma del sistema educativo.

Al ministerio se le plantea una situación difícil a la hora de entusiasmar a los colectivos de padres, profesores y alumnos en el nuevo proyecto de reforma. Tantos años de retraso en su puesta en marcha así como el sucesivo incumplimiento del programa socialista han desgastado su credibilidad. Una propuesta como la que hace en 1.987 pero hecha en el 82 habría contado con el respaldo generalizado de amplios sectores. Sin embargo, a pesar del "nuevo estilo" en el lenguaje pedagógico, utilizando muchos de los conceptos defendidos por sectores progresistas de la enseñanza, incluidos MRPs, la falta de más compromisos concretos en el texto puesto a debate, ha hecho del escepticismo la tónica general de las respuestas.

b) Las propuestas contenidas en la "Propuesta para debate" adolecen en general de falta de concreción, tanto en la cuantificación de los recursos materiales y humanos que están previstos para llevarla a término, como en los ritmos de aplicación de la serie de medidas que se necesitan desarrollar, y en la priorización de recursos en unos y otros campos según la fase del proceso. El argumento de que es una propuesta abierta al debate y que la cuantificación es sólo posible después de que termine éste no exime al MEC de una propuesta de planificación adjunta al proyecto, única forma en que el conjunto de fuerzas sociales que actualmente lo analizan puedan valorarlo desde posiciones concretas sobre su viabilidad y objetivos terminales y no basadas en juicios de intenciones generales. Además, no articula el sistema educativo en su conjunto, dejando al margen la enseñanza universitaria, en una muestra de su concepción elitista de ésta.

c) Reformas que no se acometen.

1. Formación inicial del profesorado. La reordenación del sistema educativo y sus etapas exige su revisión en profundidad. El MEC dividía en dos bloques claramente diferenciados, incluso haciendo confluir en una misma etapa a profesores con formaciones muy dispares. Insistir en una mayor formación pedagógica y práctica para unos o de contenidos

específicos para otros pero manteniendo la actual división entre Escuelas Universitarias y Facultades específicas no producirá una modificación sustancial.

A pesar de la importancia que en teoría se concede al profesorado y su formación para posibilitar la reforma educativa, se renuncia a esta ocasión de oro coincidente con la reestructuración de los estudios universitarios para revisar la estructuración de la formación inicial dándole el rango de licenciatura que permitiría además el que después fuera más fácil el paso de profesionales de unas etapas educativas a otras permitiendo que sus capacidades individuales fueran mejor aprovechadas.

El MEC, al no plantear la perspectiva del Cuerpo único, mantiene la concepción categorizada del sistema educativo en la que aparecen como más importantes las etapas secundarias que "requieren" una formación inicial más larga y un profesorado de superior cualificación. Se produce pues la minusvaloración de la etapa infantil y primaria con la consiguiente inversión en el orden de prioridades. Todo el sistema educativo tiene igual importancia y por tanto la especialización no ha de implicar profesores con status diferenciados.

Al tratar el tema del profesorado tampoco entra el proyecto ministerial a analizar la situación de los profesores "provisionales", "en expectativa de destino" e interinos, que constituyen un porcentaje nada despreciable de cada claustro y que permanecen no más de un curso en un centro, durante más de un lustro, en abierta contradicción con la necesaria estabilidad de los equipos docentes "cohesionados". En esta misma línea, destaca la ausencia de una reflexión sobre el deterioro general de las condiciones laborales y retributivas del conjunto del profesorado, y la ausencia del "detalle" de una mención a la discriminación del profesorado de la enseñanza privada respecto al de la pública.

2. Participación de los agentes educativos en la gestión de los centros escolares. Tras la aplicación de la LODE se han podido ya contrastar deficiencias generales en este terreno. Sería una buena ocasión la promulgación de una Ley de Ordenación del Sistema Educativo para corregir la situación favoreciendo una mayor participación que va a ser necesaria si se quiere que los agentes educativos asuman su parte de compromiso en el desarrollo positivo de las reformas.

3. Descentralización administrativa no sólo de las autonomías con competencias sino descendiendo al nivel de distrito escolar, lo cual permitiría un aprovechamiento máximo de los recursos disponibles y una planificación ajustada a las necesidades educativas concretas de cada zona que exige un conocimiento minucioso de estas necesidades.

4. Doble red escolar. La ampliación de las edades de escolarización obligatoria plantea el problema de ampliación de conciertos con la enseñanza privada. El MEC no aborda este tema, dejando abierta la incógnita de cómo se asumirá la mayor demanda de plazas escolares.

Sin embargo, y como explicamos más detalladamente en el apartado de "Financiación de la Reforma", Maravall sí ha expuesto claramente ante los observadores de la OCDE que estudiaban la Reforma su decisión de ampliar los conciertos, es decir, de ampliar las cantidades dedicadas a financiar la enseñanza privada. Subyace en este planteamiento la idea de presentar la doble red como algo incuestionable por estar recogido como principio en la LODE, y para cerrar el círculo vicioso, a la LODE como inamovible porque recoge el principio de la existencia de una doble red.

d) Todo sistema educativo necesita unos mecanismos permanentes de evaluación global del propio sistema. Su ausencia en el desarrollo de la LGE ha demostrado con qué retraso

pueden llegar a acometerse remodelaciones, incluso reestructuraciones que, como en el caso, por ejemplo de la Formación Profesional, se detectaron poco después de su aplicación. Dejar esta evaluación externa meramente a la inspección no soluciona el problema dada su desconexión, limitado ámbito de actuación y falta del concurso de todos los agentes sociales implicados en esta necesaria evaluación.

e) Proceso de debate del "proyecto ministerial". La estructuración del debate a base de seminarios generales, en los que cada entidad expone sus posiciones y el MEC no avanza en la concreción de las suyas, la falta de una difusión de estas posiciones para su contraste en los ámbitos escolares de base, y la escasa motivación al debate de claustros, APAs y colectivos estudiantiles en los centros, están haciendo que la discusión del proyecto ministerial aparezca como una cuestión de expertos, en la que hace falta tener un caudal de información y preparación exhaustivas para emitir una opinión. Se pierde así todo el caudal que la experiencia cotidiana y el contraste con la vida real de los centros podría aportar a la búsqueda de las mejores soluciones a través de una participación generalizada de profesores, padres y alumnos. Hay que añadir además que aún estamos a la espera de los documentos sobre Formación Permanente del Profesorado, además del retraso con el que se ha producido la propuesta sobre Educación Técnico-Profesional.

No podemos dejar de mencionar aquí la inconsistencia de algunos datos estadísticos planteados por el MEC. Como ejemplo: en la página 50 de la propuesta se da una cifra de 157.598 profesores de EGB y Preescolar en el curso 1.985-86 y en la página 51, para el curso siguiente, 86-87, la cifra correspondiente es de 192.901, siendo la fuente en ambos casos el Gabinete de Estadística del MEC. No parece creíble un aumento de 35.303 profesores de este nivel en un sólo año (por mucho que en el primer dato no se incluya al profesorado de centros españoles en el extranjero -en BUP hay una disminución, en las mismas condiciones, del 85-86 al 86-87). Pero lo más grave no es la fiabilidad de las estadísticas, sino la ausencia absoluta de un estudio social de las puras cifras. Por ejemplo, ni tan siquiera está planteada la pregunta de cómo están distribuidas las tasas de fracaso y abandono escolar desde un punto de vista de pertenencia a una determinada clase social, o de ubicación en un medio urbano o rural, y éstas no debieran ser precisamente las cuestiones de menor importancia para un gobierno llamado "socialista".

Además es necesario señalar:

- La propuesta ministerial ha planteado plazos muy cortos para su implantación, no contemplando la necesaria actualización previa del profesorado. Creemos que se deben poner los medios materiales, económicos y organizativos para que los profesores asuman la nueva concepción educativa que supone la Reforma.

- El proyecto no asegura una distribución de las dotaciones económicas y materiales que impida que se produzcan desigualdades a la hora de la optatividad. Esto podría suponer diferencias entre zonas centrales y periféricas que contribuirían a mantener o incrementar las desigualdades sociales.

- Tampoco asegura las necesarias dotaciones de profesores que permitan abordar, con garantías, las tareas de apoyo y recuperación continua de los alumnos.

- La diversidad curricular puede ocultar una opción prematura que implique la aceptación de una jerarquía en la división social del trabajo. En este sentido es necesario conseguir un equilibrio entre la diversidad y el carácter comprensivo.

Finalmente, referirse a la educación técnico-profesional supone aludir al papel educativo que juegan la tecnología, el trabajo o los estudios que tienen una concreción profesional inmediata.

Si esto es así, entendemos que el papel formativo de "lo" técnico-profesional tiene que estar forzosamente incorporado al conjunto del proceso educativo o, lo que es lo mismo, al conjunto de la población estudiantil. En consecuencia, no podemos entender que se le considere como un apéndice, un aspecto segregado del sistema, un apeadero de ciclo para un segmento, seguramente importante, de estudiantes.

Desde esta perspectiva no puede ocultarse que la programación de los módulos profesionales en la propuesta ministerial responde a intereses ajenos al desarrollo educativo de los alumnos. Los módulos profesionales que se nos ofertan van a significar un lugar de ubicación de los estudiantes que dejan y para los que la sociedad y la política económica del Gobierno son incapaces de proporcionar un trabajo. Serán pues un sistema de integración social en precario con el que intentar disimular el paro juvenil. Y este grave problema debe ser tratado adecuadamente: propiciando los cambios necesarios en la organización de la producción y en la distribución de la riqueza, y rechazando los parches y diseños verbalistas que pretenden ocultarlo.

### **C. FACTORES A ANALIZAR EN TODA PROPUESTA DE ORDENACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO**

La dificultad de perfilar una propuesta de Ordenación une al propio contenido de la temática que aborda el encontrar una estrategia que sea válida para el análisis y la exposición de la misma, de modo que la propuesta visionada en su conjunto sea exhaustiva, sea integrada, no una yuxtaposición de sub-propuestas, sea coherente, es decir, no entrañe contradicciones, sea enmarcadora es decir, establezca un cuadro en el que se insertara la propuesta y qué ajustes se exigen de ese cuadro para que ésta pueda ser operativa.

Vamos a iniciar el desarrollo de la propuesta estableciendo una relación que pretendemos lo más correcta posible de factores que por incidir en las condiciones en que se produce la escolarización, deben ser objeto de reflexión en todo intento de reforma educativa de progreso. A continuación expondremos una estructuración posible del sistema educativo haciendo hincapié en aquellos aspectos más significativos del análisis de factores que realizábamos en la primera parte. En tercer lugar trataremos de hacer una aproximación del coste de la implantación y mantenimiento del diseño de reforma, indicando una temporalización de las actuaciones a realizar a través de un calendario de aplicación. De este modo obtendremos una sistematización del modelo de escuela pública unificada en el que anidará nuestra propuesta de Reforma del sistema educativo.

Dentro de este desarrollo de nuestra alternativa nos parece conveniente adelantar dos cuestiones que puedan ayudar a comprender mejor el sentido de algunos planteamientos y afirmaciones contenidos a lo largo del apartado C. Son el esquema de ordenación del sistema educativo de los 0 a los 18 años y una referencia al Distrito Escolar que tratamos detalladamente en el sub-apartado "Acciones re-organizativas de la Administración Educativa: Distrito y Servicios". El esquema de ordenación está contenido en un cuadro adjunto. En cuanto al Distrito Educativo adelantamos que, con el fin de acercar la Administración a los recintos y problemas educativos, proponemos la creación de una red estatal de Distritos Educativos de tamaño adecuado con una oferta completa de Servicios en todos los tramos del ciclo único 0-18 en la Escuela Pública Unificada. Una de sus funciones principales sería la de servir de marco para diseñar el mapa escolar de construcciones y reordenación de centros de diversos tramos educativos en consonancia con las necesidades de puestos escolares.

## **C.0 Esquema de ordenación del sistema educativo**

(ver cuadro)

### **C.1. Obligatoriedad y gratuidad**

El artículo 27 punto 44 de la Constitución establece que "la enseñanza básica es obligatoria y gratuita", en sintonía con el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

La LGE establece el carácter gratuito y obligatorio de la EGB y para quienes no prosigan los estudios en niveles educativos superiores, una formación profesional de primer grado también obligatoria y gratuita. La puesta en práctica de ese precepto legal trajo como consecuencia la creación del sistema de subvenciones a la enseñanza privada muy superior al que ya existía, sin que ello significara la gratuidad.

La LODE generaliza la gratuidad a través del sistema de Concursos educativos, consolidando, paralelamente a la red pública, la red privada y la subred concertada, de propiedad privada y financiación pública con control social.

La propuesta que presenta el MEC a debate prolonga la escolarización obligatoria hasta los 16 años, dando cumplimiento, con más de cinco años de retraso, a una promesa electoral.

Al entrar a definir nuestra posición, queremos sentar varias premisas:

a) Los conceptos de gratuidad y obligatoriedad no deben ir necesariamente unidos en lo que se refiere a escalas temporales de aplicación.

b) Creemos conveniente explicitar qué cubre el concepto de "Enseñanza Básica" del artículo 27.4 de la Constitución, desde nuestro punto de vista.

c) En los conceptos de gratuidad y obligatoriedad, al tener una referencia temporal en el itinerario educativo de los escolares, debe cuidarse siempre que su prolongación sea coherente con la estructura del sistema educativo, de modo que signifique una garantía de obtención de credencial educativa y no un mero embalsamamiento de alumnos.

d) Nuestro concepto de gratuidad es más amplio que el tradicionalmente manejado por el MEC. La gratuidad debe cubrir no sólo el coste del puesto escolar, en condiciones de calidad, sino también aquellos gastos inherentes a la utilización del servicio educativo, es decir, con carácter universal, la gratuidad de libros y material escolar, y, en función de la situación individual que haga necesaria su utilización, la gratuidad de los servicios de comedor y transporte.

Comentando lo señalado en primer lugar, y respetando, por un lado el derecho a la posibilidad de que la educación en la primera infancia se desarrolle en el marco familiar, por otro, el derecho a la incorporación a un puesto de trabajo al alcanzar la edad mínima necesaria para ello, estableceríamos la enseñanza obligatoria entre los tres y los dieciséis años de edad. En lo referente a la gratuidad, ésta debe cubrir todo el ciclo único educativo, desde los 0 a los 18 años.

La obligatoriedad desde los tres años va a suponer la superación de una situación funcional discriminante en la España rural. El proceso de esta superación es un reto en el que hay que volcar recursos humanos y materiales.

Actualmente con una obligatoriedad legal desde los seis años tenemos una escolaridad generalizada desde los tres años en determinados estratos geográficos y sociales, mientras en la España rural las condiciones de escolarización concentrada no favorecen una incorporación temprana a la misma, que tampoco es potenciada en escuelas de funcionamiento necesariamente unitario por lo reducido del núcleo de población.

La actuación positiva para la superación de esta discriminación une al adelanto de la obligatoriedad un modelo estructural que posibilita un funcionamiento unitario de la escuela infantil, que atendería hasta los 8 años "in situ" al alumnado de núcleos reducidos de población, pasando en la enseñanza primaria a ofrecer servicios con una planificación que tuviera ya en cuenta la posibilidad de concentración escolar cuando las circunstancias lo exigiesen.

En este sentido, nuestra premisa b) recogería la contradicción que se va a operar en la etapa 0-3 años, donde se están produciendo unas "enseñanzas básicas", que la familia irrenunciablemente puede querer llevar a cabo. Al ser una realidad que de la atención a esta etapa pueden derivarse situaciones de incremento de descompensación inicial, es responsabilidad de la Administración Educativa ofertar con generalidad y gratuidad la posibilidad de que profesores colaboren con la familia en esta etapa educativa con formulaciones flexibles que más adelante se especificarán, cuidando que se neutralice la descompensación.

Pensamos que este apoyo debe ofrecerse sólo a las familias en aquellos casos de marginalidad geográfica o social; el Sistema Educativo no tiene porqué primar a familias que no envíen de forma voluntaria a sus hijos a la oferta pública: estos recursos deben verse en otras necesidades del Sistema.

En el otro extremo del ciclo único, y por el propio carácter básico que atribuimos a estos estudios, ya de carácter propedéutico hacia estudios postsecundarios, ya de carácter terminal con valor de tránsito hacia el mercado de trabajo, la gratuidad debe extenderse a toda la enseñanza secundaria.

La premisa c) llama a establecer la necesaria sincronía entre la propuesta de prolongación de la escolarización obligatoria y la estructuración del sistema educativo. ¿Qué sucedería con aquellos alumnos que a los 16 años no han terminado la Enseñanza Secundaria obligatoria y deciden incorporarse al mundo laboral o simplemente dejan la escuela? ¿Qué fija el fin de la obligatoriedad, la superación de la primera etapa de secundaria o la edad? Si lo primero, se plantearía un problema de colisión con el derecho al trabajo si un joven, al cumplir 16 años, abandona la escuela y se incorpora a un oficio. En este sentido, propondríamos combinar la edad límite de obligatoriedad con la garantía de haber obtenido una credencial educativa general, suficiente, única y no discriminatoria, como se especificará al describir nuestro modelo de evaluación del sistema educativo.

El incremento temporal de atención educativa, con carácter obligatorio o/y gratuito, nos lleva inmediatamente a plantear los mecanismos de cómo extender el servicio de educación.

Deben distinguirse dos programas diferenciados de actuación para ello, con el criterio general de que el carácter de Servicio público de la educación exige dar respuesta a esas necesidades desde las administraciones públicas, sin dejación de responsabilidad.

1) Los tramos del Tronco común 0-18 no obligatorios es decir hasta los tres años de edad y la segunda etapa de educación secundaria, serían ofrecidos en gratuidad por la red pública, que garantizaría la escolarización en la misma de la demanda existente, previendo



para ello la infraestructura necesaria, cuya programación y coste se analiza en el apartado E.

2) El periodo obligatorio, desde los 3 a los 16 años, tendría carácter gratuito en la red pública y en aquellos centros privados acogidos al sistema de conciertos, que, a la entrada de la nueva ordenación del sistema educativo, habría que reformular avanzando en las condiciones y garantías de estricta aplicación de los supuestos contenidos en el artículo 48.3 de la LODE, teniendo muy en cuenta por tanto los flujos de oferta y demanda que el mapa escolar de cada Distrito Educativo evidencie. Como principio general se trataría de cubrir el tramo obligatorio desde los efectivos de la red pública, más el diferencial de concertada necesaria en cada Distrito Educativo.

La integración de cualquier centro que optase a ello en la red pública, las medidas necesarias para el cambio de titularidad y la integración de su profesorado, será analizado en el apartado E. 1.e). Las condiciones de acceso al Cuerpo Único, del profesorado de enseñanza privada, que individualmente, o por una situación de crisis sectorial derivada de la ordenación, optasen al mismo serán analizadas en el apartado C.7.b).

## **C.2. Comprensividad / Opcionalidad curricular**

Partiremos de unas orientaciones básicas que han sido aceptadas por la C.S. de CC.OO. sobre la reforma educativa: "el carácter no selectivo, ni discriminatorio del sistema escolar" y "la profundización del carácter comprensivo de la enseñanza obligatoria".

Así pues, ante la disyuntiva planteada por el MEC de "atender a la diversidad" o "un currículum tipo tronco común hasta los 15 ó 16 años", nosotros proponemos un sistema comprensivo, mientras dura la enseñanza obligatoria. Este sistema, aunque pueda tener ciertas desventajas, desde un planteamiento cerrado, es, por ahora, la mejor manera de evitar, en la medida de lo posible, la contribución de la escuela a la discriminación de los alumnos, primero académicamente y luego socialmente.

Pero este planteamiento no rechaza la diversidad ni los intereses particulares; por el contrario pensamos que el sistema comprensivo, puede ayudar a respetar las diferencias y a ampliar la escasa igualdad real de oportunidades, siempre que vaya acompañado de varias condiciones que nosotros proponemos:

a) El sistema comprensivo, debe englobar todas las áreas de aprendizaje que sean básicas para una formación integral, evitando así la parcelación del conocimiento. Esto supone variar el concepto de materias básicas, ampliando la comprensividad, en un currículum que abarque áreas que hoy día se consideran optativas y que son la base de los procesos de aprendizaje en todos los sentidos.

De igual modo las áreas o campos de conocimientos deberán sustituir a la idea de asignaturas cerradas, ya que entendemos que las materias y actividades que las desarrollan no son fines en sí mismas, sino medios para alcanzar una formación intelectual, técnica, artística y humana, es decir una formación integral.

b) La renovación pedagógica de programas y métodos es condición indispensable, pues sin ella fracasaría estrepitosamente el mejor de los currícula (Hay que insistir en que reforma educativa sin proyecto concreto de formación y renovación del profesorado no es más que una quimera o un simple acto de cinismo).

c) El sistema comprensivo facilitará al alumno una titulación única que le permitirá acceder a otros ciclos de enseñanza secundaria, incluyendo desde los primeros niveles una orientación escolar y profesional.

d) La coherencia del sistema comprensivo, en la etapa de secundaria supondrá la continuidad en un mismo centro y con un solo tipo de profesorado. (Todo el mundo sabe la imposibilidad real de coordinar un profesorado ubicado en distintos tipos de centros y con programaciones totalmente diversas).

e) Disminución del ratio y aumento de la plantilla de especialistas, así como la mayor dotación de espacios libres multiuso, que se adapten a las necesidades y diversidades de alumnos y centros.

f) Ampliación de la participación del alumnado en la educación secundaria y establecimiento progresivo de comisiones paritarias de profesores y alumnos para conectar directamente con la diversidad y los intereses reales del alumnado.

g) Por último aclarar que este amplio concepto de escuela comprensiva incluye los programas de integración de alumnos con determinadas minusvalías, así como los actuales sistemas de educación compensatoria, hoy día meros escaparates y caminos de discriminación.

### **C.3. Características de las orientaciones curriculares**

Ahora está de moda, desde que comenzaron las reformas del MEC, hablar del currículum escolar, término que despista a los enseñantes y es difícil definir con exactitud. Digamos que técnicamente hace referencia a los objetivos, programas, contenidos máximos y mínimos de aprendizaje y a las relaciones sociales que deben organizarse para impartirlos, en base a una metodología, unas técnicas de trabajo, una forma de evaluación, etc. Todo ello a varios niveles: Estado, autonomías, distritos, municipios y centros.

Es responsabilidad de cualquier Estado ordenar lo que pudieran ser todos estos elementos, con una gran concreción genérica en su nivel más alto y cada unidad administrativa y política iría ordenando sus niveles de concreción respectivos, con sus necesarios canales de relación y coordinación, hasta llegar al nivel más bajo: el del propio profesor al frente de su clase.

CC.OO. como sindicato comprometido en la defensa de los intereses de los trabajadores de la enseñanza considera que todo intento de planificar lo que haya de hacerse en las aulas a partir de comisiones de expertos ligados a la administración en cualquiera de sus niveles, central o autonómico, constituye una forma de expropiación del trabajo de los profesores en lo que se refiere a la configuración de su intervención docente.

A tal efecto proponemos que las administraciones central y autonómica restrinjan su intervención en el tema del currículum al establecimiento de unas líneas generales, a modo de orientaciones curriculares, en las que se señalen cuáles son los conocimientos y actitudes que el sistema educativo debe tratar de garantizar en cada una de las etapas o niveles educativos en los que se estructura el sistema.

Nuestra posición como Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras no puede ser la de definirnos por un modelo concreto y totalmente preciso de diseño curricular y de metodología, pero sí debemos tomar posición sobre algunas de sus características generales y condiciones de partida que lo conviertan en un elemento posibilitador de una transformación progresista de la enseñanza.

#### **Orientaciones curriculares: criterios generales**

Las orientaciones curriculares base deben contemplar la posibilidad de diseños curriculares concretos elaborados en base a fundamentos teóricos diversos y no pretender

imponer una como pauta obligada. Pasar del currículum por objetivos al de desarrollo de aptitudes y actitudes parece adecuado, entendiendo que los objetivos no deben plantearse como terminales sino en una secuencia acorde con los procesos individuales de maduración, necesariamente diversos en sus ritmos.

La característica de vertebrador de todas las etapas educativas y de apertura en el sentido de permitir concreciones desde los niveles de Comunidades Autónomas hasta el proyecto de centro deben tener el contrapeso de la articulación por ciclos dentro de cada etapa (concediendo entidad curricular al ciclo y no al curso) y de garantizar unos presupuestos básicos comunes que aseguren que la apertura no redunde en una reproducción de currícula acoplados a la diversidad de aspiraciones sociales de partida.

Es importante señalar aquí que no se trata de que se fije un currículum tipo por parte del Estado, que posteriormente deberá adaptar cada Comunidad sino que éstas deben participar en esas orientaciones generales, así como es preciso articular los mecanismos para que en cada nivel "inferior" al de Comunidad de concreción, estas instancias participen en los niveles "superiores" de orientaciones curriculares. De lo contrario nos encontraríamos con un modelo de orientaciones, que por concreciones sucesivas de las instancias centrales a intermedias, llegaría prácticamente cerrado al nivel de centro escolar.

Otro peligro sería que en un reparto de competencias mal entendido la Administración Central fijase puntos sobre un bloque del currículum, dejando que las Comunidades hicieran lo propio en otra parte del currículum que quedaría perfilado casi en su totalidad, dejando a cada centro la iniciativa de formular el diseño de algunas disciplinas, desde el título a sus contenidos, metodología y evaluación al estilo de algunas Enseñanzas y Actividades Técnico-Profesionales, o determinadas materias en la experimentación de la Reformas de EE.MM. (modelo catalán).

Entendemos que la flexibilidad del marco curricular y su apertura deben ir proporcionando por sucesivas concreciones pautas para la elaboración de los proyectos curriculares de centro y aula, como instrumento de trabajo del equipo docente y del profesor en particular. Esas concreciones deben estar equilibradas en lo que se refiere a la extensión e intensidad en la formulación de objetivos de orden intelectual, afectivo, físico, social y moral, a las orientaciones metodológicas, a la propuesta de contenidos y sus marcos y paradigmas organizativos, disciplinas y áreas o campos de conocimiento, a las propuestas y recomendaciones de organización espaciotemporal y evaluación de actuaciones.

Las sucesivas concreciones, prescriptivas o de propuesta, que incluirían los proyectos curriculares, desde el Marco Curricular de las Administraciones Públicas competentes hasta los Planes de Centro y Proyecto Curricular de aula, deben tener en cuenta en su formulación a los actores que operarían directamente con ese programa, ya sean instituciones o protagonistas directos, profesores, alumnos y padres.

Orientaciones curriculares pueden convertirse en meros formalismos que reemplacen la antigua terminología por otra más "moderna", perdiendo toda su capacidad de innovación y mejora de los procesos educativos, si no van acompañadas de condiciones que son imprescindibles para su puesta en práctica:

- Aumento considerable de los recursos materiales de los centros.
- Equipos psicopedagógicos de orientación y apoyo a nivel de centro y de distrito escolar.
- Formación permanente del profesorado e incentivación de cambios de actitudes hacia una metodología más activa.

- Mecanismos de coordinación y control de los proyectos de centro para asegurar su adecuación.

Finalmente es necesario en estas consideraciones generales reflexionar sobre un peligro grave. En la situación actual corremos el riesgo de que sean finalmente las grandes editoriales con enormes medios financieros las que desde la iniciativa privada terminen "cerrando el currículum". Corregir la situación actual en que el libro de texto sigue siendo el eje acaparador de innumerables currícula no será una tarea fácil ni solventable por decreto, pero sí se pueden establecer acciones continuadas de apoyo y coordinación a proyectos alternativos de material didáctico, a innumerables grupos de profesores, de MRPs, que hasta ahora han venido desarrollando sus experiencias con una notable dosis de esfuerzo adicional. Muchos de sus trabajos han sido contrastados como positivos por la experiencia y generar todo un entramado para su difusión e interconexión supondría aprovechar todo un cúmulo de experiencia teórica y práctica nada desestimable.

Pensamos que todo proyecto curricular a nivel de centro, plan de equipo de profesores o de aula, proyecto de actuación de un profesor con 'un grupo de alumnos, debe tener una serie de características.

a) El proyecto curricular debe responder a una propuesta intencional, debe ser compatible con los resultados de la ciencia coetánea y controlable por el método científico.

b) El proyecto curricular no debe entenderse como una norma metodológica que prescriba qué respuesta dar ante cada estímulo. El proceso educativo tiene una dimensión artística y creadora, que colocará a los docentes en situaciones imprevistas en la interacción con el alumnado. El marco intencional puede darle pistas de actuación, pero será la reflexión posterior individual y en equipo la que irá superando dialécticamente las contradicciones y donde cobra pleno sentido la concepción del profesorado como equipo de investigación y no como panel de locutores de un informativo.

c) En la elaboración de proyectos curriculares necesariamente se selecciona y organiza el conocimiento y cuál es en cada momento el conocimiento básico y necesario. Puede ser parcela a la que no quieran renunciar quienes detentan posiciones de poder; incluso la presentación de los contenidos organizativos por categorías estancas no es neutral aunque como tal se haya presentado siempre. Debe ser éste un elemento de reflexión permanente en toda formulación de proyecto curricular desde nuestra perspectiva de beligerancia con las situaciones de desigualdad o marginación social.

d) El proyecto curricular debe ser interesante para quienes van a operar con él, profesores, y alumnos. Debe buscarse la intersección que garantice que por los contenidos y metodología de trabajo elegidos, se consigue el entusiasmo, interés participativo o audiencia que hagan viable el trabajo en el aula sobre el tópico propuesto.

e) En la base del proceso educativo debe colocarse el alumno y su medio conjuntamente. Aquel no llega a la escuela vacío de experiencias y hay que partir de la globalidad del mismo.

El papel de la escuela es ayudar a los alumnos a hacer el análisis crítico del mundo, tal y como ellos lo viven a diario, y no de una realidad construida intelectualmente por los especialistas.

Ahora bien, no estamos por una escuela espontaneista que trabajase al arbitrio de lo que los alumnos dictan sin hilazón de grandes temáticas motivadoras, globalizadoras o de las distintas áreas de aprendizaje. Es decir, todo lo que se trabaje en la escuela, ha de partir de los alumnos y su medio concreto, pero no todo lo que parta de los alumnos se trabajará.

f) El proyecto curricular debe tener en cuenta las trayectorias en que se inserta y en qué momento lo hace. Se dirige a un colectivo con unas condiciones evolutivas determinadas, que debe tener en consideración en lo que tienen en común y en su diversidad. Se dirige a un colectivo que sigue un itinerario educativo en el que operan, en las diversas etapas, proyectos curriculares integrados por Áreas y Disciplinas, por Ciclos, de Centro, que deben estar incardinados en un continuo, dando cuenta de la terminalidad o del carácter propedéutico de las actuaciones.

g) Los proyectos curriculares deben ser sobre todo instrumentos útiles para la organización del trabajo cotidiano de los equipos de profesores. Debe huirse del peligro de la verticalidad en las propuestas de cambio curricular que convierte estas tareas en reservados a expertos o técnicos cualificados. Con ello se forja en el profesor una auto-consciencia alienada que le lleva a considerar tremendamente limitada su propia capacidad creativa y a someterse a un modelo único impuesto.

h) Los proyectos curriculares deben ser instrumentos para la producción y la investigación, dotados de una estructura que les permita ser diversos sin perder el valor instrumental de producir aprendizaje y conocer cada vez mejor cual es la forma en que se realiza el mismo, sirviendo al mismo tiempo como elementos fundamentales a través de los cuales se realiza formación del profesorado en el propio trabajo.

Hay que pasar del trabajo individual y aislado de cada profesor a ir formando equipos de profesores que realizan proyectos comunes, contrastan experiencias, evalúan su trabajo, como una forma enriquecedora de su formación profesional.

La reordenación del sistema educativo debe ser aprovechada para incorporar en el currículum nuevas materias que resultan cada vez más importantes para la formación en la actual sociedad, estudios que no han sido incorporados como educación para la salud, educación para el consumo, etc., otros que han jugado un papel marginal como las enseñanzas musicales, plástica, o materias que aparecen cada vez como más importantes para desenvolverse en una sociedad rápidamente cambiante, desde lenguaje informático hasta iniciación al Derecho, Economía, deben incorporarse a un currículum que pretenda responder a los intereses del alumno.

En otro orden de cosas se están incumpliendo los acuerdos adoptados por los Ministerios de Educación de la CEE reunidos en el seno del Consejo en Luxemburgo, el 4 de junio de 1984, en el que se aprobó una resolución relativa a la enseñanza de las lenguas extranjeras en los países de la Comunidad, en la que se dice:

"Los Estados miembros convienen en promover todas las medidas apropiadas para que el mayor número posible de alumnos adquiera, antes del final de la obligatoriedad de la enseñanza, un conocimiento práctico de dos lenguas, además de la lengua materna".

Dada la próxima apertura de fronteras culturales, laborales, económicas en 1992 y dada la importancia del Francés en el Mercado Común (casi el 80% de los intercambios oficiales se realizan en este idioma), las autoridades españolas carecen de una política coherente y oportuna en materia de idiomas extranjeros, cuando en la mayoría de los países europeos se incluyen dos lenguas extranjeras en la enseñanza secundaria.

En esta línea se propone el inicio de un primer idioma en el 2º ciclo de E. Primaria, la implantación de un segundo idioma con carácter optativo en el último período de educación obligatoria. Asimismo, en los estudios secundarios post-obligatorios, el segundo idioma será prescriptivo en determinadas líneas (filología moderna, determinados módulos técnico profesionales, etc.). Ello implica una normativa clara sobre dotación de plazas en dos

idiomas al menos en todos los centros de secundaria, acompañados de unos criterios específicos de desdoble de grupos.

**Religión.** La reordenación del Sistema Educativo debe ser aprovechada también para poner al día determinados usos o prácticas que por tradición han pervivido ligados a la institución escolar, pero que a la luz de la legalidad y sobre todo en consonancia con el papel que creemos debe desempeñar la escuela, tienen, hoy mal acomodo en los recintos educativos. Nos referimos en concreto a las enseñanzas religiosas católicas o de otras confesiones. La tímida reforma de la opcionalidad, con unos improvisados estudios de Ética, y el trato de favor hacia la opción religiosa mayoritaria no han resuelto el problema.

Una propuesta de educación integral del individuo lógicamente debe tener en cuenta los problemas de trascendencia que a lo largo de la historia y por las distintas culturas se han ido abordando. Las posiciones agnósticas y ateas iluminan muchas de las realizaciones culturales, artísticas y científicas, de todas las civilizaciones, y su consideración debe estar presente en todo análisis crítico serio de las mismas. En nuestro entorno sería imposible entender muchas de nuestras realizaciones en la Literatura, el Arte y la Filosofía sin valorar los componentes cristianos, judaicos o musulmanes que subyacían y se entremezclaban dialécticamente. Sería imposible entender nuestra Historia sin valorar lo que intolerancias en el terreno de lo opinable han generado en momentos críticos de la misma. Sería imposible entender nuestro desfase científico sin valorar lo que miedos colectivos han podido paralizar o postergar. Todo ello debe ser fruto de análisis pero el aprendizaje concreto de una filosofía religiosa determinada, el adoctrinamiento moral, religioso o filosófico, debe quedar al margen de toda propuesta curricular. Nunca la ética puede ser asignatura alternativa a la religión.

En consecuencia somos absolutamente partidarios de que cualquier enseñanza religiosa deje de impartirse en el currículum escolar.

**Coeducación.** A pesar de que la coeducación es hoy indiscutida como un avance irreversible, persisten multitud de actitudes en el desarrollo de las actividades educativas que siguen confiriendo un carácter diferenciado a las alumnas frente a los alumnos.

La escuela que proponemos deberá preparar a las personas para su integración plena en la sociedad en condiciones de igualdad y autonomía.

El sistema educativo no sólo no debe constituir un elemento más de discriminación por razón de sexo, sino que debe considerarse como un instrumento que actúe en favor de la eliminación de dicha discriminación.

En consecuencia, deben establecerse los mecanismos adecuados para el cumplimiento de este objetivo, teniendo en cuenta la incorporación masiva de las mujeres al sistema educativo y por tanto de sus necesidades e intereses.

Estos mecanismos están relacionados con el diseño de los currícula, el material didáctico, la formación inicial y continua del profesorado ( que contribuye a la trasmisión de estereotipos sexistas muchas veces de forma inconsciente en el sistema educativo), la orientación escolar y profesional y la jerarquización de la actual estructura organizativa del sistema educativo que presenta una asimetría evidente en cuanto a puestos de decisión y responsabilidad ocupados por mujeres, ya que éstas representan una proporción muy pequeña respecto del total.

#### **C.4 Atención a la diversidad cultural y lingüística**

Nuestro objetivo global es un sistema educativo acorde con un modelo de Estado plurinacional en la voluntad política de caminar hacia un Estado Federal.

A nivel de articulación del sistema educativo implica un equilibrio entre las competencias de las distintas CC.AA. y las estatales.

Ello exige una legislación estatal de carácter básico y no reglamentarista, compatible con autogobiernos en materia educativa en función de las diversas realidades nacionales, regionales y lingüísticas.

Debe ser nuestro objetivo la compensación de la desigualdad de los servicios educativos de las distintas CC.AA. con un sistema de financiación distinto al practicado por el Fondo de Compensación Interterritorial.

Entendemos que todo alumno tiene derecho a la educación como elemento de integración en la sociedad, insertando la formación del alumno en su entorno social, cultural, económico, político, lingüístico y nacional.

A nivel lingüístico ello supone una decidida voluntad de NORMALIZACIÓN de las lenguas propias hasta conseguir superar las actuales situaciones disglósicas.

La enseñanza de los y en los idiomas propios tiene como objetivo lograr una situación de BILINGUISMO entre las diferentes lenguas propias y el castellano.

Las lenguas deben de ser un medio de comunicación social y de integración cultural y no barreras de discriminación social.

Los objetivos mencionados exigen medidas en distintos ámbitos. En el educativo, algunos de los requisitos necesarios serían:

1) Modificación de los aspectos legislativos que impiden una normalización de las lenguas propias.

2) Marcarse como objetivo común a todas las situaciones específicas un conocimiento suficiente a nivel oral y escrito de las dos lenguas de las comunidades al final de la enseñanza obligatoria.

3) Reciclaje del profesorado que permita abordar los objetivos indicados. Puesta a disposición por las distintas Administraciones de los medios necesarios para lograr la competencia lingüística del profesorado que permita desarrollar la función docente en los dos idiomas.

4) Atención especial a disminuidos en situación de bilingüismo.

5) Potenciar la elaboración de material didáctico en lengua propia mediante estímulos adecuados a nivel de profesorado, de editoriales, de material audiovisual, de software, etc.

6) Disponer de unas orientaciones curriculares a nivel estatal dotadas de la suficiente versatilidad, flexibilidad y opcionalidad para permitir su adaptación y concreción a las características de cada nacionalidad o comunidad.

7) Planificar el ritmo y proceso de Reforma Educativa desde un análisis de la situación real de cada Comunidad.

8) Diseñar a nivel de Comunidad Autónoma, los Planes de Formación y Reciclaje del Profesorado así como los proyectos de investigación e innovación educativa.

9) Evaluar el proceso de reforma a nivel de Comunidad con capacidad de introducir modificaciones en su desarrollo.

## C.5. Modelo de evaluación

Al hablar de evaluación es necesario hacer una referencia a la alteración semántica a que la práctica de uso la ha sometido. Si hoy realizáramos una encuesta entre los sectores sociales que intervienen en los procesos educativos, no es aventurado afirmar que circunscribirían la evaluación al alumnado e identificarían control y evaluación con examen y calificación. Es necesario revisar el significado y alcance de la evaluación para que cumpla en el servicio de educación objetivos acordes con el modelo de escuela pública que proponemos. Cabría distinguir el propio diseño de evaluación que debe establecerse para la puesta en marcha de la Reforma, de los mecanismos de evaluación del Servicio de Educación, una vez que funcione el nuevo sistema. Aquí trataremos de este segundo momento de la evaluación.

**Evaluación Institucional.** La evaluación la entendemos como una actividad sistemática integrada en el proceso educativo con la finalidad de proporcionar de modo continuo información sobre el nivel de cumplimiento de los objetivos del proceso. En este sentido un diseño general debe establecer qué factores deben ser sometidos a evaluación, cual la metodología a aplicar y en quién debe recaer la responsabilidad de efectuarla.

Factores a evaluar serían, entre otros y con carácter permanente:

- a) La infraestructura de centros y la programación de nuevas construcciones.
- b) La situación de recursos materiales y económicos de los centros.
- c) Los programas de formación en ejercicio del profesorado.
- d) Los proyectos educativos y planes de centro, etc.

En esta función de evaluación y en los distintos niveles de realización del análisis, deben cumplir un papel esencial a la hora de concretar las prescripciones de actuación los Consejos Escolares, estatal, autonómicos, municipales, de distrito y de centro.

En consonancia, sería evaluable la actuación de todos los agentes educativos considerada su labor individualmente y en equipo, desde el responsable de un Departamento en la Administración Central hasta el profesor de una unitaria.

En este sentido y con la periodicidad que se fijase, toda propuesta de trabajo en el servicio de la educación, debe incluir un diseño de evaluación de la misma, independientemente de que ese diseño sea combinable con la evaluación que sobre la misma pueda hacer el usuario, control social, o el experto, por encargo administrativo o institucional.

Descendiendo al nivel del centro educativo, el plan de centro y las programaciones anuales contendrán las especificaciones de las orientaciones curriculares, de adaptación al entorno geográfico, histórico, cultural y humano del centro, sin olvidar los intereses y expectativas del alumno y la labor de compensación que para éste ha de tener la escuela entre el mundo conocido y desconocido. Globalmente, será evaluable, pero su resultante es la suma de unas propuestas de trabajo a nivel de subgrupos humanos con mayor o menor flexibilidad, en los que directamente se inserta la trayectoria educativa de cada escolar. Esta tampoco será una excepción a la propuesta general de evaluación, pero evidentemente, ni es la única, ni tiene que sacralizarse, ni convertirse en uniforme. El amplio margen de variabilidad que tienen las pautas socioculturales, socioeconómicas, psicofísicas, etc. hace la escuela más rica. Exige establecer actitudes de respeto hacia ese mosaico de posibilidades y exige crear también aquella. Para ello, es necesario llegar a



individualizar las propuestas de trabajo, para conseguir la efectividad buscada, y la evaluación necesariamente ha de tener en cuenta esa especificidad.

**Evaluación del alumno.** Por lo anterior, rechazamos cualquier aplicación uniforme a un colectivo de una programación. El administrar tratamiento igual a casos desiguales, perpetuaría la situación de los deficientes, o siguiendo la locución latina "summum ius, summa iniuria". A tal administración seguiría una evaluación uniforme y un tratamiento "normalizado" de resultados que nos llevaría a una batería de resultados que seguiría una distribución en campana.

La situación de la trayectoria educativa del alumno, por contra, debe ser esencialmente valorativa de la corrección de la propuesta de trabajo, orientadora de posibles readaptaciones del mismo, continua, para que la realimentación permita actuaciones de rectificación rápida, compartida, en el sentido de que el propio alumno contribuya al propio proceso de análisis evaluador. Estamos de acuerdo con que la evaluación pueda tener elementos orientadores, pero éstos no pueden ir en la línea de establecer exclusiones o valoraciones selectivas, es decir, aceptamos la orientación positiva pero no estamos de acuerdo con la incorporación de elementos orientadores negativos en la evaluación individual en la Escuela Pública Unificada.

El Plan de Centro debe contener un diseño que aborde una planificación del proceso de evaluación de los grupos, de aula o de trabajo, y de los individuos, en todos los casos combinando formas de auto-evaluación y hetero-evaluación, con pluralidad de instrumentos de evaluación y con la posibilidad de organizar flexiblemente las sesiones periódicas de reflexión, de modo que se rompa la inercia actual de montar a partir del ciclo superior toda la parafernalia de exámenes en torno a las sesiones de evaluación y desligada de las distintas formas de recuperación que se deben articular.

**Evaluación en cada etapa.** En la escuela infantil y primaria, y para conocimiento de la familia, deben emitirse informes periódicos que dan una visión global de la trayectoria educativa, con referencia a los procesos de maduración y adquisición de habilidades, conocimientos y destrezas. Además, deberán especificarse las líneas en que conviene incidir o estar atento desde la institución escolar o/y familiar. La promoción de curso sería automática debiendo en el plan de centro en sus revisiones periódicas y en las diversas sesiones de evaluación, de acuerdo con los equipos psicopedagógicos y de orientación y los departamentos o seminarios, concretarse las actuaciones que sean necesarias con aquellos escolares que necesiten esfuerzo o recuperación.

El hecho de que el profesor-tutor lo fuera dentro del mismo grupo durante cada ciclo en la enseñanza primaria podría facilitar la recuperación o reforzamiento de aquellos alumnos necesitados de tales medidas.

En la Enseñanza Secundaria la evaluación, sin perder el carácter de Informe, que la rigidez de un sistema de valoración por conocimientos, actitud y asistencia, como el actual, es incapaz de sustituir, debe también incluir valoraciones específicas sobre el rendimiento en áreas, en la primera etapa de secundaria. No obstante, la evaluación será global y se promocionará automáticamente de curso, aunque esta promoción será voluntaria, siendo factible la permanencia en un curso, durante un año más, por especiales circunstancias.

Al terminar esta primera etapa, el equipo de profesores, con el asesoramiento del Gabinete de apoyo y, en su caso, del Equipo de Distrito, podrá recomendar la permanencia, por un año más del alumno en esta etapa, siguiendo un programa específico de recuperación. No obstante, recibiría la credencial educativa, igual que en la situación ordinaria, que certificaría la finalización de los estudios correspondientes a la primera etapa de Educación Secundaria.

Nos oponemos así a la doble titulación al finalizar la etapa obligatoria. En este mismo sentido no aceptamos un informe individualizado y orientador que propiciara una multititulación que iniciaría una selectividad encubierta que reflejaría como ahora la doble titulación: graduado escolar-certificado, orientando en la práctica hacia determinadas opciones del sistema a gran parte de alumnos procedentes de medios rurales o socioculturales menos favorecidos, pero sí estamos por un informe que tenga carácter orientador, nunca prescriptivo, para el alumno, la familia y los profesores siguientes.

En la segunda etapa de Educación Secundaria, las distintas líneas de la misma se estructurarán en áreas y disciplinas. El profesorado puede ser responsable de un grupo de clase, de un área o de una disciplina, según la estructuración curricular específica de la línea y en el proceso evaluador lógicamente coexistirán valoraciones de área y valoraciones de disciplina que, a su vez, son integrables en un área. Por ejemplo, dentro de una línea llamada "línea de estudios científicos" podría existir un área tecnológica que en la práctica funcionaría como una disciplina multifacética y dentro de una línea "Módulo de formación en Salud ambiental" cabría un área científica que agrupase los contenidos básicos de Física, Química, Biología y Geología necesarios desde un punto de vista interdisciplinar. En este nivel de enseñanza debe existir ya una valoración específica de los niveles de rendimiento en disciplinas y áreas. Esa valoración debe tener carácter globalizador y cualitativo indicando si la superación de los objetivos se ha realizado con buen nivel o con nivel destacable, o si se considera que esa superación no se ha conseguido, especificando las propuestas de refuerzo o recuperación que en cada caso deben seguirse.

Proponemos, por tanto, una evaluación con tres únicas alternativas cualitativas de síntesis. Al mismo tiempo, en cada línea deberían especificarse los procedimientos de compensación que permitieran alcanzar valoraciones globales de carácter positivo sin necesidad de alcanzar todas y cada una de las áreas y disciplinas, ese resultado. En todo caso, debería ser el Grupo de Profesores con el Gabinete de Apoyo y Orientación quienes estudiaran con todo detenimiento qué alumnos deberían repetir el curso y qué alternativa y consejos se ofrecen a consideración.

Una cuestión nos parece clave en este momento plantear abiertamente. Con este procedimiento no creemos que tengan ninguna virtualidad los exámenes extraordinarios de septiembre. Una vez finalizada la actividad lectiva normal e insertada en ella el proceso de evaluación que conduce a la valoración global de rendimiento de cada alumno tendría sentido una "prueba de mínimos" a celebrar por los distintos Seminarios y Departamentos y con la intervención externa que, en su caso, se determinase (servicio de Inspección Técnica, por ejemplo), a la que pudieran optar con carácter voluntario:

- quienes no hubiesen obtenido valoración global positiva;
- quienes no hubiesen sido evaluados por el sistema ordinario de continuidad por cualquier motivo.

Deberán preverse mecanismos que garanticen el recurso por parte de un alumno, disconforme con la manera en que se le ha evaluado ante otras instancias diferentes a las que han precedido a dicha evaluación.

Tales mecanismos serán desarrollados en el Estatuto de Derechos y Deberes de los Alumnos.

Finalizada esa prueba, las vacaciones escolares serían "plenas" para el alumnado hasta el curso siguiente. La prueba de "mínimos" sería la única a realizar fuera del contexto de la evaluación continua y tendría un valor sobre todo de garantía social.

La gratuidad del sistema educativo en la educación secundaria con una segunda etapa que ya no implica obligatoriedad y donde hay unos mecanismos de valoración global que pueden proponer la recuperación de curso debe tener el contrapeso de exigencia de un aprovechamiento a los medios puestos a disposición. Por ello, parece una limitación lógica el admitir una sola repetición por cada curso académico de la línea elegida, de modo que realizada ésta sin éxito, debiera el alumno abandonar la escolaridad ordinaria, permitiendo la continuidad, o posibles reinserciones, a través de diversas formas educativas, que tengan en cuenta los distintos condicionantes educativos y personales.

Los estudios de Enseñanza Secundaria, además de contribuir a la plena formación del individuo, común a todas las etapas educativas, cumplen una función pre-inmediata a la incorporación al mundo del trabajo o para estudios postsecundarios. Deben distinguirse lo que deben ser las credenciales educativas que certifiquen la línea de Enseñanza Secundaria finalizada de las condiciones de acceso a estudios postsecundarios. Al finalizar una línea de Enseñanza Secundaria la credencial educativa dará fe de la denominación de la misma y de su superación por el individuo.

Para los distintos estudios postsecundarios, módulos profesionales de nivel 3, de homologación en la CEE estudios universitarios de grado medio o diplomaturas, estudios universitarios de grado superior, se definiría lo que puede ser una trayectoria anterior idónea, afín o no afín para cada propuesta de estudio postsecundario.

**Acceso a la Universidad.** En concreto para el acceso a la Universidad para cada titulación media o superior se definirán qué líneas y asignaturas definirían la idoneidad, ponderada con la valoración obtenida en ellos, que permitiría el acceso, sin pruebas, a estos estudios universitarios. Para aquellos que no tuviesen una trayectoria idónea, pero con estudios secundarios superados, y si una vez producido el ingreso de idóneos, quedasen plazas para ofertar, se podría realizar una prueba de entrada específica para esos estudios, que, superada, permitiría el acceso a los mismos.

La función orientadora en el campo escolar y profesional de los Gabinetes de Orientación de Secundaria, iría poniendo en manos del alumnado una fuentes de información y unos criterios de decisión que racionalizarían también sus elecciones sin marcar diferencias de tipo sexista y sin las presiones familiares y sociales tendentes hacia un dirigismo o una subestimación de sus posibilidades.

La demanda de formación superior, universitaria, legítima desde la perspectiva individual, y con valor de repercusión social, sería satisfecha además de por los medios presenciales, clásicos y reglados, por un Programa de estudios universitarios a distancia, en aquellas titulaciones para las que fuera posible articular tal sistema, integrando en un Programa General de Educación Recurrente que ofreciese además, cursos de nivel universitario sobre temas diversos con una organización muy flexible en cuanto a duración y acceso.

## **C.6. Función igualitaria de la escuela**

Cuando el MEC en su Propuesta para debate asume la necesidad de corregir el concepto de "educación especial", haciendo ver que todos los niños tienen sus propias necesidades educativas y en línea con este principio plantea la alternativa de un modelo integrador, no podemos dejar de coincidir con estos planteamientos teóricos, con esa filosofía integradora, solidaria y no competitiva que el documento rezuma por todas partes.

El tema central es cómo la escuela entiende la diversidad sociocultural, personal, etc. y cómo le da respuesta en una sociedad democrática.

En primer lugar queremos afirmar que el modelo de actuación ha de ser eminentemente educativo sin obviar la sociedad donde está ubicada la escuela. Esto quiere decir que se ha de favorecer el desarrollo máximo de los alumnos básicamente a partir de la escuela y en la escuela.

Las ideas matrices de la escuela abierta a la diversidad creemos que han de ser:

- Todos los alumnos tienen derecho a desarrollarse el máximo posible y por tanto llegar a los objetivos finales de educación. Todos son educables.

- Estas finalidades de la educación no son otras que conseguir que el alumno llegue a tanta autonomía y auto-confianza que pueda llegar a asumir la dirección de su propia vida, así como a aumentar su comprensión del mundo que le envuelve porque actúe con la responsabilidad de la que es capaz.

- La respuesta educativa ha de producirse en el marco de la escuela ordinaria y de los servicios educativos ordinarios, siempre y cuando responda a las necesidades educativas de los alumnos.

Con esta concepción lo fundamental no es tanto la integración sino que el sistema educativo, en todos los niveles educativos, responda a las necesidades educativas de TODOS los alumnos sea el que sea su grado de especificidad (déficit psicológico-mental y caracterial, sensorial, familiar, social, escolar, etc.). Esto conlleva que no haya una única respuesta educativa para todos los alumnos.

En este sentido y desde la experiencia actual vemos un obstáculo en la no-universalización de la integración. Si bien por su carácter experimental es admisible la existencia de "islas de integración" en la actualidad, su generalización en las dos redes es la única garantía de que no se escalafonen las escuelas en la carrera meritocrática dejando el puesto de cola a las "escuelas de integración".

**Condiciones de actuación.** Las actuaciones de integración y compensación exigen para su puesta en marcha:

1º Sectorización de la atención educativa.

En un Distrito educativo, deben aplicarse los recursos necesarios para lograr una atención completa y crear unas respuestas adaptadas a las necesidades donde estas se produzcan. Es evidente que el sistema educativo necesita de la coordinación y apoyo de los servicios sociales.

2º Dotaciones de recursos humanos y materiales suficientes en todos los centros para ayudar a aquellos alumnos que tengan una necesidad educativa especial y no solo a los diagnosticados como "especiales".

Es necesario delimitar claramente las características de los alumnos susceptibles de ser escolarizados en las diferentes modalidades que el sistema educativo ofrece: Aulas de Educación Especial e Integración Escolar, en Centros Ordinarios y de los que deben hacerlo en Centros Específicos de Educación Especial. La frontera de la escolarización en las diferentes modalidades es dinámica y debería depender de lo reflejado en el Proyecto de Centro que en cualquier caso tendrá que respetar una serie de criterios globales que, previamente deberán plantearse desde la Administración con carácter y aplicación general que no estén basados únicamente en las características "intelectuales" del alumno y que le faciliten el establecimiento de un pronóstico positivo sobre su evolución, desde el punto de vista de socialización y el progreso en los procesos de aprendizaje, respetando el ritmo de éste de forma individualizada. No se debe caer en el error de pensar que la mayoría o

todos los niños deficientes deben y pueden ser integrados, ya que la colocación física, no produce necesariamente éxitos per se, si huimos de la sacralización estadística.

**Insuficiencias de la estrategia actual de equipos.** Para analizar lo expuesto en segundo lugar vamos a comenzar haciendo un balance telegráfico del modo como operan los actuales equipos humanos que actúan en esos campos y que podríamos resumir así:

a) Existen innumerables equipos (S.O.E.V., Equipos Multiprofesionales, Psicopedagógicos, etc.), así como innumerables programas educativos, que al no responder su actuación a una planificación global, malgastan medios y esfuerzos al actuar sobre una misma realidad equipos diferenciados, condicionados además por la falta de coordinación entre las diferentes Administraciones e incluso entre los diversos departamentos e instancias del MEC de las que dependen, impidiendo la puesta en práctica de planes de coordinación en las zonas, entre los servicios que inciden en éstas.

b) Son absolutamente insuficientes. Responden la mayoría de las veces a una política de escaparate o lucimiento de fachada, como si se quisiera dar la sensación de que hay necesidades que formalmente están atendidas.

c) Su actuación, derivada del exceso de población escolar que tienen que atender, se queda la mayoría de las veces en una diagnosis, sin que estos profesionales puedan incluir entre sus funciones las reeducativas y terapéuticas por insuficiencia de recursos humanos y técnicos y fundamentalmente, por el hecho de que la Administración no reconozca estas funciones, para alguno de estos Equipos.

d) Nos oponemos a la práctica actual de equipo de zonas, cuyo ámbito de actuación es tan extenso, que sin cuestionar su buena voluntad y profesionalidad, obliga a que todo su trabajo se quede en asesorar, orientar, motivar, formar, etc., independientemente del esfuerzo que desarrollan los profesionales que realizan este trabajo.

e) Es muy difícil hacer un seguimiento de su trabajo por la dispersión de entidades de las que dependen funcional y/o orgánicamente.

La propuesta a debate del MEC, se orienta en la misma dirección que hasta ahora, con ligeros aspectos positivos, sobre todo en lo que hace referencia a la coordinación y la centralización.

**Alternativas de Gabinetes de apoyo y grupo coordinador.** Nuestra propuesta alternativa pasa por la constitución de un Gabinete de Apoyo en cada centro con un proyecto de actuación que debe contemplar, en sintonía con el Plan de Centro y con el Diseño General del Grupo Coordinador de Distrito de los Gabinetes de Apoyo, las acciones a realizar en las vertientes integradora, compensadora y de orientación, alternativa que abarcaría a todos los centros financiados con fondos públicos.

La población a la que dirigen en un principio su actuación es todo el colectivo escolarizado en el centro. Esta universalización no implica uniformidad y lógicamente se establecerán programas de atención a subcolectivos o individuos del centro.

Los puestos del Gabinete de Apoyo estarán catalogados en el mismo y dada la especificidad de su función se exigirá un perfil para su desempeño que contemple una formación inicial y permanente idónea.

**Composición.** La composición de los Gabinetes de apoyo sería variable en función del tamaño del centro, de los niveles que imparta y de particularidades de su ubicación. Lógicamente en educación infantil y primaria, así como en los centros especiales, las acciones serán esencialmente compensadoras y de integración mientras que el carácter orientador tendrá mayor peso específico en la secundaria. El catálogo del Gabinete de

Apoyo debe incluir como mínimo un psicólogo infantil, un pedagogo o maestro especialista en Educación Especial y un logopeda, que en secundaria sería sustituido por un orientador escolar y profesional.

**Funciones.** Los Gabinetes de Apoyo de los centros tendrían las siguientes funciones:

- Acción preventiva los primeros años de escolarización.
- Detectar trastornos en el proceso de aprendizaje, ya sean de tipo instructivo o conductuales.
- Intervención terapeuta, fundamentalmente en el área de lenguaje (logopedia), para tratar deficiencias de tipo orgánico y funcional, así como la atención específica a aquellos niños que no hayan conseguido un dominio lector-escritor adecuado.
- Orientación sobre todo en los últimos años de escolarización obligatoria.
- Coordinación de los tutores y cooperación con ellos.
- Seguimiento de la escolarización de los niños socialmente más deficitarios, así como gestionar demandas asistenciales.
- Escuela de padres orientada a conseguir unas líneas coherentes educativas en la escuela y la familia.

Los Gabinetes de Apoyo de un Distrito Educativo serían coordinados por un Grupo de Coordinación con sede en la Oficina del Distrito, que tendría como funciones diseñar un plan de actuación zonal que aprobaría el Consejo Escolar de Distrito, recogiendo y apoyando las experiencias positivas ya existentes, responsabilizándose de su puesta en marcha, de su articulación con los Planes de centro respectivos, y prestar asesoramiento, apoyo y, en su caso, formación a los miembros de los Gabinetes de Apoyo. El Grupo Coordinador estaría formado por profesionales con experiencia y titulaciones adecuadas que obtendrían este destino temporal por concurso de méritos.

### **Mecanismos Compensatorios**

1.- Los centros educativos deben atender a toda la diversidad de alumnos, sin clasificar de antemano a los niños por el tipo de insuficiencias -sean socio-culturales, económicas, psíquicas, físicas, sensoriales, etc.- que presenten. Por lo tanto, necesitarán de los recursos adicionales humanos, materiales y económicos que permitan garantizar la lucha contra la desigualdad.

2.- Estos apoyos a los centros educativos permitirán diversificar la oferta educativa, que optativa o no, propiciará la exigencia de actuaciones pedagógicas diversas ante la diversidad de niveles educativos y necesidades sociales.

## **C.7. Equipos docentes**

Los equipos docentes que integrarán el profesorado de la Escuela Pública Unificada deben tener reguladas sus condiciones de formación, acceso, movilidad y situaciones administrativo-económicas en el marco del Estatuto del Profesorado. En esta parte del documento vamos a explicitar las propuestas que debería incluir el mismo en el marco de nuestro proyecto global de reforma. Dividiremos esta sección en cinco apartados:

- a) Formación Inicial.
- b) Acceso.

- c) Condiciones administrativo-económicas.
- d) Movilidad
- e) Formación en ejercicio o Formación Permanente.

La propuesta que se realiza trasciende lógicamente determinados marcos legales que la propia práctica está demostrando insuficientes o disfuncionales. Por tanto implicaría su ejecución la modificación total o parcial de contenidos de la LODE, LRU, LMRFP, etc.

#### **a) Formación inicial**

Tal como señala el Documento de Carrera Docente de mayo de 1.985, entendemos que la forma que adopta la formación del profesorado refleja la concepción educativa de las clases dominantes. A una concepción jerárquica de la sociedad corresponde una formación desigual para los enseñantes, que los discrimina situando en una posición inferior al grupo que habrá de responsabilizarse de los niveles educativos a los que accederá la mayoría de la población y en otra superior a los formadores de las minorías que cursarán una enseñanza secundaria concebida como paso al último escalafón de la jerarquía educativa, la universidad.

Este es un modelo que ya no responde a la realidad social del país, y sin embargo es el que se perpetúa en el documento ministerial de Proyecto para la Reforma. Porque entendemos que la educación no debe servir de base para discriminaciones sociales defendemos que toda la labor docente merece una misma consideración y requiere una alta preparación. La FE-CC.OO. ha incluido siempre entre sus principios la lucha por un Cuerpo Único de enseñantes con una misma titulación.

Nuestra concepción de un Cuerpo Único de enseñantes se basa en una formación de nivel universitario superior de cinco años de duración con distintas especialidades. Esto supone la creación de títulos específicos, con nivel de licenciatura, en educación y pedagogía organizados en tres bloques distintos según el objetivo nuclear de los estudios:

- A. El núcleo es el ciclo educativo, su metodología y didáctica global.
- B. El núcleo es el área o la disciplina, y su didáctica.
- C. El núcleo es una actuación pedagógica diferenciada o teórica.

A. La formación de los licenciados profesores de EE.II. y de la Enseñanza Primaria, comprendería:

- Un período de formación básica pedagógica para cuya impartición se usarían los recursos de las actuales EE.UU. de Formación del Profesorado.
- Un período de prácticas docentes realizado en un centro colaborador completado por enseñanzas de técnicas instrumentales y organización escolar.
- Un período de especialización teórica y práctica, científica y pedagógico-didáctica que se impartiría, al menos parcialmente, en las Facultades de las distintas disciplinas.

B. La formación de los licenciados que habrán de impartir enseñanza secundaria y ciertas áreas de primaria comprendería:

- Un período de formación científica realizada en las distintas Facultades Universitarias o Escuelas Técnicas.
- Un período de especialización didáctica que se impartiría en colaboración con las Facultades de Ciencias de la Educación que incluiría enseñanzas de didáctica general y

psicopedagogía así como didácticas específicas. Estos estudios se simultanearían con la realización de prácticas en centros colaboradores.

En todos los casos el periodo de practicas tendrá al menos un año de duración.

C. La formación de estos especialistas en Pedagogía teórica o aplicada se realizaría en las actuales Facultades de Ciencias de la Educación, reforzando las componentes prácticas de la formación, con inclusión de actividades en centros docentes de las distintas etapas. Es necesario definir el marco en el que debe desarrollarse la formación, lo cual exige la integración y renovación de las instituciones que actualmente se dedican a ello. Dicha renovación conlleva la reforma de los currícula y estructura de las EE.UU. de Formación del profesorado y de las Facultades de Ciencias de la Educación y Pedagogía. La creación de departamentos de Didácticas Específicas en las distintas Facultades establecería un canal de integración de éstas con las EE.UU. y las Facultades de Ciencias de la educación. La constitución de Facultades de Educación y Pedagogía a partir del conjunto de los departamentos antes descritos con el establecimiento de una red de centros colaboradores en los que los futuros enseñantes realizarían las prácticas docentes sería el marco referencial de la formación inicial para el Cuerpo Único.

La integración de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado en Facultades de Educación y Pedagogía implica la puesta en marcha de mecanismos de integración de su profesorado, por los cuales los catedráticos de estas Escuelas pasarían a ser profesores titulares de universidad y los actuales profesores titulares que carecieran de la titulación adecuada se incluirían en calidad de profesores asociados, arbitrando los mecanismos, años sabáticos por ejemplo, que permitieran, a quien lo deseara, adquirirla.

## **B) Acceso**

Tomando como base el Documento de Carrera Docente de la Federación de Enseñanza de CC.OO., el procedimiento de acceso que proponemos es el de concurso de méritos en el que se valoren especialmente las prácticas realizadas en el proceso de formación inicial. Nuestra propuesta de acceso es desde el nuevo modelo de Formación Inicial.

Estas prácticas, a desarrollar en los centros colaboradores, serán supervisadas por los profesores de los centros de formación y por los tutores de formación de los centros colaboradores. A su término, el aspirante en prácticas presentará una memoria-balance de su actividad que evaluará una comisión en la que participen representantes del Consejo Escolar de Centro y del Distrito y de la administración, especialistas en la materia, y los tutores de los centros de formación y de los centros colaboradores. Se valorará el trabajo realizado en el período de prácticas, la memoria y la programación.

Junto con esta evaluación de las prácticas se podrán considerar también otros méritos como trabajos científicos o pedagógicos, certificados de realización de cursos de carácter didáctico, expediente académico, etc.

Los concursos de méritos se convocarían anualmente en el ámbito de cada Comunidad Autónoma para cubrir las plazas previstas por especialidades, áreas o asignaturas, más un cupo excedente en cada una de ellas para previsión de desajustes y cobertura de bajas y sustituciones.

Una vez establecido el nuevo sistema de formación, no valdrá una titulación genérica como la actual para acceder a una determinada plaza, sino que se requerirá el correspondiente certificado de especialización pedagógica.

Las características del acceso a los centros privados concertados se equiparán a las de los centros estatales. Por ello, la comisión de contratación de cada centro, a la hora de



confeccionar el baremo de méritos para seleccionar a los distintos aspirantes, se basará en los criterios establecidos para los centros públicos.

Para resolver la situación de paro de aquellos maestros y licenciados actuales que no han accedido al primer empleo, proponemos una doble vía de actuación. Por una parte, la provisión de matrículas gratuitas y ayudas económicas para aquellos que deseen adaptar su titulación actual a la nueva formación requerida para el acceso al cuerpo de profesores; por otra, la aplicación de partidas del Fondo Social Europeo al reciclaje hacia nuevas profesiones de cuantos afectados opten por esta posibilidad.

En el caso de otros profesores en paro, profesores de centros en crisis, proponemos el establecimiento de un cupo de plazas en los concursos de méritos, que en las primeras convocatorias tendría que ser muy amplia para aquellos que no acceden desde los centros de formación. En el baremo de estos aspirantes se valoraría, junto con las cuestiones antes mencionadas, la experiencia docente.

Estos aspirantes habrán de seguir un periodo de prácticas al final del cual se evaluará la memoria y la programación realizada.

### **c) Condiciones administrativo-económicas**

Siguiendo la lógica temporal hemos planteado en la parte A, el esquema de formación inicial, para abordar en B los mecanismos de acceso a la docencia. Vamos a tratar ahora la situación administrativo-económica del Cuerpo Único de profesores de la escuela pública unificada. Lo que decimos será válido también, en lo que a régimen retributivo se refiere, para los centros concertados que no optan por su integración en la red pública, como consecuencia de la homologación salarial que desde los P.G.E. debe asumirse.

El Cuerpo Único de profesores debe caracterizarse por una titulación superior, como condición de acceso, de uno de los tres bloques que describíamos en el apartado de Formación Inicial, un procedimiento de acceso descrito en B y unas condiciones administrativas y económicas que desarrollaremos en este apartado. Fundamentalmente nos referiremos a la ubicación del profesor en su puesto de trabajo y las condiciones retributivas del mismo. La movilidad geográfica y los cambios de destino funcional los trataremos en el apartado siguiente, dejando para el último lo relacionado con Formación Permanente del Profesorado.

En este apartado concretamos y avanzamos en la propuesta de cuerpo único que figuraba en el documento de Carrera Docente ya mencionado. Para lo no tratado aquí esa será nuestra referencia. Como es patente, las condiciones del cuerpo único no son las comunes entre el profesorado actual. Esto exigirá un esfuerzo de adaptación e inserción de las situaciones presentes en la futura. La Adicional XV de la Ley de Medidas para la Reforma de la Función Pública avanzaba en la simplificación del esquema orgánico del profesorado de EGB y EE.MM, pero al mismo tiempo era tímida a la hora de completar racionalmente el marco y encorsetaba cualquier proyecto de promoción docente. Es claro que nuestro proyecto entra en contradicción con aquella disposición legal. Dedicaremos también un tiempo a describir las acciones transitorias de aplicación al profesorado actual.

Una primera condición para este modelo organizativo de los efectivos docentes es la catalogación de puestos de trabajo docentes y de apoyo a la docencia. La catalogación de efectivos en cada Distrito Educativo debe dar noticia de los mismos globalmente y por los centros de destino, educativos y/o de la oficina del Distrito. La catalogación de efectivos del MEC y Comunidades Autónomas con competencias sumarán a la yuxtaposición de sus

correspondientes Distritos Educativos los efectivos con destino en los servicios centrales de Educación.

Todo profesor, una vez realizado el acceso, obtendrá una plaza de catálogo del perfil que ajuste a la modalidad a que ha accedido y que estuviese vacante. Será una plaza "en propiedad" mientras no obtenga otra por concurso voluntario de traslado. Por tanto las situaciones de propiedad provisional o expectativa quedan suprimidas.

El catálogo de puestos de trabajo debe estar en sintonía con la propuesta de Formación Inicial y con la estructura y ordenación del sistema educativo, articulando la catalogación en los tres bloques en que organizábamos la Formación Inicial para acceso al cuerpo público podríamos establecer:

A:

Profesor de Educación Infantil.

Profesor de Enseñanza Primaria.

Profesor de Educación de Adultos.

B:

Profesores de las distintas Áreas y Disciplinas que integran la Enseñanza Secundaria.

C:

Logopeda, Pedagogo, Terapeuta, Profesor del Aula de Educación Especial, Orientador escolar y profesional, Psicólogo infantil.

Los profesores actuales, con destino definitivo en su centro, quedarían incorporados a los puestos del nuevo catálogo en su propio centro o en un centro de su Distrito Educativo mediante una distribución que tuviera en cuenta combinadamente antigüedad, experiencia en el puesto, formación inicial y permanente, trabajos científico-didácticos. En una segunda fase se abordarían a través de concursos generales de traslado voluntario, restringidos a nivel de Distrito. En tercer término quedaría la vía de los concursos generales que en esta fase tendrían periodicidad anual.

En el documento que recogía nuestra alternativa de estatuto del profesorado y carrera docente (1985), defendíamos un sistema de retribuciones simple, con un número reducido de conceptos y que permitiese conservar la unidad de planteamientos reivindicativos del colectivo docente. Frente a los proyectos de jerarquización administrativa y retributiva que han pretendido implantar las autoridades educativas, nuestra posición sindical ha sido la de defender la igualdad de retribuciones dentro de cada cuerpo, la progresiva reducción del abanico salarial de los mismos sin detrimento de ningún colectivo, la reducción de la jornada lectiva como mecanismo compensador de las tareas de gestión y de coordinación pedagógica y el incentivo colectivo-económico y horario a los centros.

Las conclusiones de la Conferencia sobre la carrera docente (1985) y del IV Congreso (1987) son las que continuarán orientando nuestra práctica sindical en la cuestión retributiva, junto con la defensa de la homologación con los funcionarios no docentes de categorías equivalentes.

La cuestión retributiva y la de la seguridad social (con respecto a la cual se hace imprescindible una nueva ley que garantice pensiones de jubilación dignas, en consonancia con las retribuciones en activo y una mejora de las demás prestaciones) no son temas secundarios en una reforma del sistema educativo. Es más, consideramos esencial para la reforma la revalorización profesional y social de los docentes que pasa necesariamente por

una mejora significativa de sus salarios y de sus condiciones de trabajo. Por ello, pensamos que no es posible la reforma sin una solución satisfactoria del actual conflicto de los profesores de la enseñanza pública.

No tiene mucho sentido concretar aquí nuestras posiciones sobre retribuciones para el momento en que exista el cuerpo único. Previamente hay que realizar las importantes transformaciones que preconizamos en este y anteriores documentos. Sin embargo, no podemos dejar de señalar un principio básico que se deriva de las exigencias de formación inicial que planteamos, de la valoración que nos merece el ejercicio de la docencia en cada etapa o ciclo y de los análisis y resoluciones de nuestra federación sobre dicha cuestión.

El profesorado del cuerpo único ha de tener una retribución igual, excepto en la diferencia que se deduce del concepto trienios, en función de la antigüedad.

La estrategia sindical para conseguir este objetivo, que implica un importante incremento salarial adicional al actualmente pedido, ha de ser forzosamente gradual no pudiendo ir nunca en detrimento de ninguno de los actuales cuerpos docentes.

#### **d) Movilidad**

La movilidad vamos a tratarla bajo tres prismas diferentes.

- 1) Movilidad geográfica no funcional.
- 2) Movilidad funcional interna.
- 3) Movilidad funcional externa.

Por movilidad geográfica no funcional entendemos la posibilidad de que un profesor, ocupando una determinada plaza de catálogo de un centro, pase a ocupar plaza homónima en otro centro del mismo nivel. La regulación de las condiciones para tal movilidad debe hacerse en el Estatuto del Profesorado, teniendo en cuenta la movilidad inter e intra-autonómica, la periodicidad de las convocatorias, la duración mínima de estancia previa a la solicitud de nuevo traslado, los traslados en equipo o colectivos con opción de renuncia, los baremos que deben regularlos, etc.

Por movilidad funcional interna entendemos el destino específico que, además del docente de catálogo, puede acumular un profesor como resultado de la conformación de los equipos que van a dirigir la ejecución del plan de centro aprobado por el Consejo Escolar. En concreto la referencia sería el destino del Director, Jefe de Estudios, Secretario, Coordinador de Ciclo, Coordinador de Orientación, etc. cargos todos ellos de carácter electivo y duración limitada, aún cuando es reivindicación de nuestro sindicato, posibilitar las direcciones colegiadas, dejando la tarea burocrática en manos del personal administrativo del que se dotaría suficientemente a cada centro.

Por movilidad funcional externa se entiende el acceso a puestos de catálogo de tipo distinto al que se posee en la actualidad, que puede significar cambio de materia o de etapa educativa, acceso a Servicios de Apoyo a la Educación o a Formación Inicial.

Para el acceso a puestos de catálogo de otra denominación sería menester adquirir la formación y titulación necesaria, a través de cursos específicos impartidos en los centros correspondientes. El acceso a estos cursos se facilitaría a todos los profesores interesados mediante una amplia oferta de licencias por estudios que se concreta en las acciones transitorias en el apartado al efecto. Una vez alcanzada la titulación necesaria a través de concurso general de traslados se obtendría el nuevo destino.

Para el acceso a servicios de apoyo a la Educación, léase grupos coordinadores de los Gabinetes de Apoyo, Grupos de Inspección y Asesoramiento Técnico-Docente y Plantillas de Centros de Profesores de los Distritos Educativos estableceríamos en cada caso como proceso de selección el concurso de méritos, con una necesaria reforma en los baremos que valore realmente la formación, la experiencia, la reflexión teórica y el proyecto de actuación. El acceso a este tipo de destinos debe tener un límite temporal para evitar el carácter vitalicio y esclerotizador e incluso en algún caso, por ejemplo los CEPs, podría estudiarse la combinación de fórmulas de dedicación a tiempo total con fórmulas de liberación parcial de clases en las plantillas de los mismos.

El acceso a centros de Formación debe contemplarse como una opción posible y realista, dado el carácter de estos centros, para profesores que unan a la titulación adecuada, la experiencia docente y la trayectoria profesional que las Universidades, en el marco de su autonomía, perfilen. Estas tareas, que se podrían desempeñar según los casos como Profesor Titular o Asociado, podrían tomar la forma de colaboración temporal, a tiempo parcial o total, o de modo permanente implicando una integración en los cuerpos docentes universitarios.

### **e) Formación Permanente**

#### **INTRODUCCIÓN**

La continua reconstrucción del conocimiento científico y la permanente revisión conceptual del currículum escolar son las premisas de las que debe partir cualquier alternativa al sistema de perfeccionamiento de los profesores en activo. Los formidables procesos de cambio impulsados por la revolución científico-técnica plantean, cada vez más, una nueva función de la educación formal y del profesor como principal agente de la socialización de conocimientos y actitudes. De ahí que la formación permanente se haya convertido hoy día en requisito insoslayable para el desarrollo profesional de los docentes. En tal sentido, la formación del profesorado puede y debe entenderse en una doble dimensión: como imperativo social de nuestro tiempo y como derecho colectivo de los profesionales de la enseñanza. En cuanto imperativo social, los nuevos diseños de formación del profesorado que defendemos, propugnan algo más que una mera respuesta adaptativa a la realidad social existente. El proceso de formación del profesorado ha de ser integrado en la perspectiva global de cambio escolar y, por consiguiente, ha de hacer posible la recomposición individual y colectiva de la conciencia crítica de los trabajadores de la enseñanza. Así pues formular un nuevo modelo de formación permanente no puede reducirse a los componentes técnico-económicos necesarios para la cualificación instrumental del profesorado, sino que equivale a facilitar mecanismos para un desarrollo más autónomo, creativo y crítico de la profesión docente. Frente a la llamada "descualificación" del profesorado, cada vez más marginado de las decisiones que competen a su actividad práctica, reivindicamos un modelo de formación que devuelva al profesorado su responsabilidad en el desarrollo del currículum y en la gestión del propio sistema escolar. Por ello, hablamos de la formación del profesorado como un derecho colectivo de la profesión docente, como un prerrequisito para el desarrollo profesional y el cambio escolar.

#### **LA SITUACIÓN ACTUAL**

Evidentemente la dotación de conocimientos del actual profesorado en ejercicio se resiente de graves insuficiencias, especialmente de una formación inicial universitaria de marcado carácter academicista, que históricamente ha estado desvinculada de la práctica

profesional. De otro lado, las carencias no menos evidentes de los sistemas de formación permanente han hecho del perfeccionamiento una actividad episódica y voluntarista.

El proceso de reformas del sistema educativo -en todos sus niveles- está abriendo nuevos horizontes, en muchas ocasiones inciertos. Efectivamente, no parece claro que la L.R.U. ofrezca en su desarrollo demasiadas posibilidades a la urgente necesidad de entender la formación del profesorado como un todo unitario, desde la universidad hasta la escuela y de acuerdo con la perspectiva de cuerpo único que defendemos. Tampoco resulta muy alentadora la reorganización de los estudios universitarios. De otra parte, los proyectos de la reforma de los niveles de educación infantil, primaria y secundaria suponen necesidades de formación que todavía no han sido cubiertas por la nueva política de formación puesta en funcionamiento desde el MEC y las Comunidades Autónomas con transferencias educativas plenas.

Las políticas de formación del profesorado están sufriendo una profunda transformación en los países mas desarrollados. Del tradicional esquema tecnológico e instrumentalista, según el cual el profesor era considerado como sujeto pasivo de diseños de formación elaborados y ejecutados por expertos, se está pasando, a la vista de su ineficacia para cambiar la práctica, a modelos de formación en los que se realza el papel del profesor. Así pues, los cambios en la teoría y en la práctica de la formación del profesor apuntan hacia una redefinición de los principios, métodos e instrumentos institucionales de la cualificación profesional de los docentes.

## PROPUESTAS

Por nuestra parte, el replanteamiento de la teoría y práctica de la formación de los profesores en ejercicio ha de unirse a la ineludible necesidad de reforma del sistema educativo y a nuestro proyecto de transformación de la escuela (Escuela Pública).

Esta formación debe satisfacer las siguientes necesidades:

- Necesidad de adaptación a los cambios e innovaciones científicas y culturales.
- Necesidad de actualización de los conocimientos psicopedagógicos y didácticos.
- Necesidad de paliar las carencias o deficiencias de la formación inicial tanto en el campo científico como psicopedagógico.
- Necesidad de adquisición de formación y titulación necesaria para la movilidad funcional externa o el acceso a puestos de trabajo de otra denominación.
- Necesidad de adquisición de formación y titulación para alcanzar el diseño final del profesor del Cuerpo Único.

Ante la importancia, por todos reconocida, de la formación permanente de los profesores para la reforma del sistema educativo y la mejora de la calidad de la enseñanza, proponemos la elaboración, por todas las entidades directamente implicadas, de un Plan Nacional de Formación Permanente del Profesorado que sería discutido posteriormente por el conjunto de los profesores. Este Plan tendría como líneas generales las siguientes:

- Las administraciones educativas son responsables de la adecuada financiación de las crecientes necesidades de perfeccionamiento de los docentes. Pero son éstos, con sus organizaciones sindicales y desde sus propios centros de trabajo, quienes tienen que hacer realidad un nuevo modelo de formación del profesorado.

- El plan debe estar fundamentalmente orientado hacia el reconocimiento de que la formación de los profesores debe ser realizada mediante la reflexión teórico-práctica sobre su trabajo cotidiano de aula.

- Los recursos humanos y materiales deben también orientarse a favorecer los apoyos necesarios de los profesores de aula, para que de forma creciente se vayan comprometiendo en las tareas de desarrollo curricular, fuente principal de su auténtica formación continua.

- En él deben contemplarse todas las actividades de las diversas entidades intervinientes (MRPs, CARs, CEPs, FOPI, Facultades, etc.) como un todo integrado con un sentido global en la línea que hemos establecido.

- También se establecerán las condiciones de todo tipo que deben contemplarse para las actividades de formación continua como son: formación dentro del horario de trabajo, creación de la red necesaria para la atención al conjunto del profesorado, criterios de selección de monitores, acceso y puestos de dedicados a la formación del profesorado, reconocimiento homologado de la realización de actividades.

- Así mismo serán establecidos los mecanismos de gestión democrática de las actividades a todos los niveles, así como los recursos materiales y humanos para la realización del Plan,

Con objeto de lograr el cumplimiento de las condiciones antes expuestas y sin ánimo de descender a detalles sobre los contenidos del nuevo modelo, proponemos el siguiente marco de orientaciones:

a.- Formación Centrada en la escuela

Los programas y acciones de formación del profesorado en activo deben tomar como punto de partida las necesidades de los centros con unidades básicas de la realidad educativa. Es preciso entender los centros escolares como agentes y destinatarios preferentes de los programas de formación, superando el tradicional uso privado e individualista de los procesos de formación. Ello requiere una profunda modificación tanto del funcionamiento interno de los centros como de las condiciones actuales en que estos se relacionan con las instituciones dedicadas a la formación permanente.

b.- Formación Orientada a la innovación y el desarrollo del currículum

El perfeccionamiento del profesorado ha de crear las condiciones para convertir al profesor en un investigador reflexivo sobre su propia práctica, capacitándole para la intervención y adaptación del currículum a las necesidades específicas de su contexto profesional y social. De ello se han de derivar procesos formativos que entiendan la innovación educativa como proyectos colectivos de recomposición de los componentes teórico-prácticos de la profesión docente.

c.- Formación diversificada, continua y progresista

La formación del profesorado ha de concebirse como un proceso continuado de crecimiento teórico-práctico a lo largo del ejercicio de la profesión. Aunque los procedimientos no deben sustituir a los fines, ni unos ni otros pueden partir de esquemas dogmáticos universalmente válidos. Entendemos la progresividad de los procesos formativos como el desarrollo, cada vez más profundo, de la cualificación profesional por encima de criterios meritocráticos.

d.- Formación adaptada a los contextos socioculturales

La formación permanente se hace socialmente relevante cuando responde a los problemas de la comunidad en la que se inserta la escuela. Ello implica, por una parte, una descentralización de recursos y ofertas y, por otra, una adaptación de los contextos culturales.

e.- Formación para superación de las deficiencias más acusadas del sistema escolar.

Más allá de otras consideraciones, la Administración educativa está obligada a poner especial acento en las variables en procesos formativos que mitiguen algunas de las variables intervinientes en el fracaso escolar. Las necesidades de recualificación y especialización son uno de los aspectos estratégicos que requieren un esfuerzo especial y una negociación con la representación sindical de los profesores.

f.- Formación como componente de las condiciones laborales de los trabajadores de la enseñanza.

Es urgente la consideración jurídica del perfeccionamiento como un derecho y un deber de los profesores. Por tanto, la formación ha de combinar el carácter voluntario con el obligatorio, pero en ambos casos no debe entenderse como un simple sobretrabajo, sino como un elemento más de la jornada de trabajo. Del mismo modo, se deben clarificar sistemas de incentivación de la innovación y el perfeccionamiento por encima y al margen de cualquier concepción jerarquizante. Es necesario, así mismo, arbitrar procedimientos de acceso a la formación y a la investigación, entendidas como una educación permanente del profesorado, mediante los años sabáticos, las licencias por estudios, los intercambios con otros países, las liberaciones parciales para desarrollo de proyectos, etc.

#### INSTITUCIONES Y RECURSOS PARA LA FORMACION PERMANENTE

En los últimos años se han dado una diversidad de experiencias, más o menos institucionalizadas, de formación permanente: la creación y difusión de la red C.E.P. en el territorio MEC y otras comunidades Autónomas, los CAR en el País Vasco y los programas o planes unitarios en Cataluña. A todo ello hay que unir los espacios de perfeccionamiento e innovación de renovación pedagógica.

Para nosotros ambas vías no son excluyentes.

Por lo que se refiere a la formación institucional, es responsabilidad de la Administración, ampliar significativamente la inversión de recursos públicos. La promoción de instituciones para el perfeccionamiento debería tener, entre otras, las siguientes orientaciones:

- Potenciación de centros de formación descentralizada y gestionados democráticamente por los profesores. Desde el propio centro escolar hasta los centros de recursos del profesorado ha de encontrar posibilidades para su perfeccionamiento y para la participación en los diseños de formación. Los CEP y otras instituciones similares deben combinar su autonomía y control democrático con la profesionalización de los equipos técnicos adscritos a los mismos.

- Creación de "redes sociales" para la recogida de información, que abastezcan de información e iniciativas a los propios centros encargados de la formación permanente. La participación social debería impulsarse desde los consejos escolares, a sus diferentes niveles territoriales, hasta las iniciativas asociativas relacionadas con el mundo de la educación.

- Coordinación e implicación de las distintas instancias de la administración educativa (Inspección, equipos de apoyo a la escuela, programas ministeriales, etc.) en las políticas territoriales de formación, de modo que se produzca un óptimo aprovechamiento de los recursos materiales y humanos de las zonas y distritos educativos.

- Vinculación de los centros y programas de formación con todos los niveles del sistema educativo, procurando establecer nuevos tipos de relaciones entre la Universidad y la formación, investigación y practicas de los docentes. En lo esencial, esto supone un

acercamiento y sincronización de los sistemas de formación inicial y los de formación permanente del profesorado adscrito a los mismos.

- Desarrollo e incremento de la dotación de recursos humanos y materiales a los CEP o centros similares, con vistas al cumplimiento de sus funciones.

Independientemente de la formación institucional desarrollada por los CEP o centros similares, somos partidarios de que la Administración educativa favorezca las iniciativas surgidas del propio profesorado, al margen del marco institucional, que hagan posible el influir de corrientes creativas e innovadoras. Ello no impide que afirmemos rotundamente la responsabilidad fundamental de la Administración en la creación de una red de centros específicos para la formación del profesorado y la dirección y realización de programas educativos al servicio de las necesidades más prementeras del sistema educativo.

## **C.8. Espacio y tiempo docentes**

### **A. El recinto físico docente**

El espacio (y el tiempo) escolar han de estar en función del proyecto educativo del que se dote la comunidad escolar.

Concebimos el centro escolar, en primer lugar, como edificio educativo:

- inserto en el plan cultural y educacional del distrito a través de los consejos escolares municipales y de Distrito;
- centro de Educación permanente;
- centro de animación socio-cultural;
- centro de reunión;

garantizando con personal adecuado que la ampliación de su utilización no suponga un deterioro acelerado de las instalaciones.

En segundo lugar, cada etapa debe tener su propio recinto educativo:

- no se trata tanto de edificios distintos como de espacios separados y adaptados a cada edad: mobiliario, accesos, patios de recreo,...

La idea de ciclo se refuerza si las etapas educativas se imparten en un único lugar (plan pedagógico, trabajo en equipo).

Debemos de abandonar el "gigantismo arquitectónico", sobre todo para la educación infantil: espacios para menos de cien alumnos donde les sea más difícil perder sus puntos de referencia.

En tercer lugar debemos romper con la exclusiva división en aulas propia de la pedagogía de la clase magistral.

El centro debería disponer de rincones específicos para talleres diversos, la creación de enlaces entre varios grupos de trabajo, por medio del empleo de paredes móviles, de muebles rodantes y ligeros (espacios recogidos para el trabajo en seminario o pequeño grupo, aulas magnas para conferencias o actividades de gran grupo, etc.). Lugares insonorizados para que las actividades ruidosas tengan también su lugar; suelos blandos y lavables, puntos de agua y tomas de corriente suficientes.

Debe disponer, además, de comedores escolares en condiciones adecuadas



El centro debe adaptarse a la polivalencia bibliotecas, laboratorios de ciencia, medios audiovisuales, idiomas, talleres de plástica y formación profesional (los actuales centros de BUP y FP deben readaptarse en esta dirección).

El lamentable estado de las condiciones de seguridad e higiene de los centros actuales (enrejados de ventanas, ausencia de salidas de emergencia, pasillos y escaleras que actuarían de chimeneas en caso de incendio, servicios con deficientes condiciones sanitarias...) hace imprescindible un plan de mejoras inmediatas en las construcciones escolares existentes y su incorporación a las futuras, atendiendo de forma permanente a los avances que en este campo se producen.

**Ordenación de centros.** La ordenación de centros docentes se realizará en el marco de cada Distrito Educativo en función de las necesidades de escolarización actuales y previstas, combinando adecuadamente los recursos ya existentes con el objetivo de que existan centros específicos y adaptados a cada tramo educativo, infantil, primaria y secundaria.

La planificación de plazas escolares incluiría centros de primaria (0-8), de secundaria obligatoria (12-16), de secundaria completa (12-18), de segunda etapa de secundaria (16-18) para ramas específicas que por su compleja dotación necesitan concentrar el alumnado, así como de primaria y secundaria obligatoria conjunta (8-16) que, especialmente en zonas rurales, asegurarían la oferta educativa en el tramo obligatorio sin necesidad de desplazamientos excesivos de los alumnos.

Dada la muy diversa oferta de plazas escolares y condiciones de dotación en los centros urbanos en comparación con los cinturones industriales o las zonas rurales, el plan de construcciones escolares debe prever una atención prioritaria a las zonas geográficas y a las clases sociales más desfavorecidas en consonancia con nuestro principio de beligerancia con la desigualdad social.

## **B. El esquema temporal**

1. En el diseño de distribución de tiempos es necesario racionalizar las pausas y la secuenciación de las materias de forma que no resulten unos horarios establecidos en función de criterios no pedagógicos sino de ritmos adecuados de trabajo del alumno.

2. La ruptura grupo-aula que planteamos al referirnos al recinto docente debe alcanzar también al horario.

Las clases no tienen por qué ser de 1 hora. En determinadas actividades preparar las materias y luego recogerlas se llevará la mitad del tiempo. Por ello, la organización temporal debe estar en función de la actividad a desarrollar (30'- 2 horas).

3. En cuanto a la distribución del calendario escolar, las vacaciones están excesivamente concentradas en tres periodos. Resultaría mucho más adecuado acortarlas introduciendo semanas de descanso en el centro de cada trimestre lectivo.

4. Entendiendo que la jornada continuada es una justa aspiración del profesorado y que no tienen por qué coincidir los horarios de profesores y alumnos (la realización de toda una serie de actividades "complementarias" es tan importante para la educación global como las materias "académicas") debemos plantear siempre el tema especificando las condiciones que consideramos imprescindibles para la puesta en práctica de la jornada continuada:

- Disminución del número de alumnos por aula.
- Modificación de los contenidos educativos.

- La diferencia entre el horario del profesorado y de los alumnos debe ser empleada por aquél en su perfeccionamiento y en la renovación metodológica y de actividad.
- Creación de actividades complementarias para los escolares financiadas en cuanto a recursos materiales y humanos (instalaciones y monitores) por la Administración Pública.
- Asegurar que los edificios escolares permanezcan abiertos para uso educativo y cultural de la zona.
- En todo caso la implantación de la jornada continuada debe hacerse a nivel al menos de distrito educativo y nunca centro a centro, pues sería imposible de garantizar las condiciones anteriores.
- Los términos concretos en que se produzca la regulación deben ser fruto del acuerdo entre padres, profesores y alumnos que colaboren en el diseño y puesta en práctica de la propuesta, controlando que efectivamente la Administración cumple las condiciones que se hayan establecido.

## **C.9. Enseñanza democrática: participación y gestión en el centro**

### **1. Introducción**

Los males que padece el sistema educativo, especialmente el elevado índice de fracaso escolar y el deterioro de la calidad de la enseñanza han producido un creciente enfrentamiento entre los diversos agentes educativos como consecuencia de un análisis superficial de sus causas. Un sector de padres culpa a los profesores de una deficiente dedicación o/y "rendimiento" docente, y éstos, por su parte, transfieren el origen de las deficiencias al ambiente familiar poco "cultural" y a la situación generalizada de crisis social, tratando a los padres con una cierta reticencia, y llegando a considerarlos como intrusos cuando demandan su coparticipación en los centros educativos. Finalmente, son muchos los estudiantes que terminan por "sufrir" resignadamente su paso por el sistema educativo como un mal inevitable. Curiosamente la Administración, quizás porque se le presupone incapacidad consustancial para resolver enfrentamientos, conseguía mantenerse en un discreto segundo plano recurriendo a promesas de modificación a medio plazo. Esta situación se ha modificado por las movilizaciones de estudiantes y profesores.

Es evidente la necesidad de transformar esta situación, creando un nuevo clima de colaboración de todos los agentes implicados en la educación. No es simplemente una cuestión de buena voluntad, requiere exigir a la Administración por una parte las transformaciones en la organización de los centros que permitan democratizar profundamente los mecanismos de participación y por otra, la asignación de los recursos materiales y humanos que posibiliten que la gestión democrática no quede en puro formalismo. En esta doble dirección va dirigida nuestra crítica a los resultados ya evaluables de la aplicación de la LODE y la articulación de nuestra alternativa de funcionamiento de los centros escolares. La asignación de recursos se aborda a lo largo de otras secciones. En ésta abordaremos el marco democrático que debe presidir las relaciones entre los individuos y colectivos que integran la comunidad escolar y la elaboración y gestión de su plan de acción.

### **2. LODE: Análisis de sus consecuencias**

Han transcurrido dos años desde que en el último trimestre del año escolar 85-86 se eligieron por primera vez los Consejos Escolares de los centros públicos y privados de

acuerdo con la normativa de la LODE. Resulta un plazo prudencial para analizar cuáles han sido las consecuencias de la aplicación de esta Ley Orgánica del Derecho a la Educación y sin ánimo de ser exhaustivos sí queremos señalar las más importantes:

1. Se ha consolidado la doble red pública-privada de centros escolares a través de la reglamentación del régimen de conciertos, es decir, de la financiación, con dineros públicos, de centros de titularidad privada. El carácter de servicio público de la enseñanza queda así mediatizado por la presencia de poderosos "propietarios particulares" de centros que no renuncian a seguir ejerciendo presión de todo tipo para mantener sus privilegios e intentar imponer sus modelos educativos y que consideran la iniciativa pública en el campo de la educación como subsidiaria.

2. Se ha formalizado la participación de los tres sectores (padres, profesores y alumnos) en la gestión de los centros privados mediante mecanismos de un cierto control exterior ajeno a los titulares.

3. Profesores, padres y alumnos no disponen de mecanismos de control de sus representantes en los Consejos Escolares (obligatoriedad de dar cuenta de su gestión, capacidad de revocación,...) y en la práctica estos representantes terminan por dar su opinión personal en vez de la del colectivo que representan. Los curiosos mecanismos de sustitución de vacantes o renunciadas y la ausencia o poca funcionalidad de medios que permitieran el conocimiento de la gestión de los representantes invitan a la baja participación y a la inhibición en los procesos de decisión sobre aspectos importantes de la puesta en marcha y seguimiento del plan de centro. Así se ha llegado a la paradoja de que, frente a unos mecanismos de gestión del centro formalmente más abiertos, sale reforzado el papel del director y su equipo, cuyas decisiones sólo podrían ser criticadas en segunda instancia.

4. No se debe silenciar aquí la cuota de responsabilidad de la Administración Educativa que en la práctica ha restringido enormemente la ya estrecha franja de competencias del Consejo Escolar causando con ello decepción en los sectores más dinámicos y renovadores de la enseñanza.

5. En el caso del profesorado hay que señalar, además, la restricción que supone que profesores "provisionales y en expectativa" no puedan optar a cargos directivos y el que las fechas de celebración de elecciones (último trimestre del curso) supongan cierta inhibición o desinterés por parte de aquellos profesores que a las pocas semanas dejarán el centro.

### **3. La gestión democrática en los centros escolares.**

A continuación expondremos las transformaciones que se deben producir en la organización de los centros que permitirían avanzar en su gestión democrática y crear un clima más participativo y humano.

#### **A) Claustro**

El objetivo de toda política de personal debe ser el logro de equipos docentes estables y bien preparados. Junto a ello es indispensable asegurar una distribución horaria que facilite la coordinación por departamentos y áreas de contenidos y metodología, así como los mecanismos que hagan posible que el profesorado participe colectivamente en la elaboración y seguimiento del plan de centro.

Estas tres líneas de actuación conllevan:

1. Solución inmediata de la situación del profesorado "provisional" y "en expectativa de destino". Con un porcentaje tan elevado como el actual de profesores que no pasan más de un curso en un centro será imposible cualquier idea de estabilidad en los equipos docentes.

2. Organización horaria que permita la coordinación de departamentos y de áreas, debiendo asumir éstos una mayor responsabilidad a la hora de planificar el trabajo en común. Hoy en día está asumido el principio no explicitado de que "cada cual hace en su clase lo que le parece más oportuno". Romper esta dinámica no será sólo una cuestión de decretos y normas que regularicen la obligatoriedad de la coordinación. En este terreno es necesario proponer iniciativas de grupo intentando incorporar departamentos y áreas a proyectos colectivos. Estos proyectos necesitan el apoyo de la administración para que no se transformen en reductos de voluntarismo. Apoyo no significa limitarse a "dar el visto bueno" sino fundamentalmente: a) apoyo técnico, especialistas y medios; b) facilitar medios de coordinación con grupos de otros centros del Distrito Educativo; c) asegurar la posibilidad de difusión general de las experiencias una vez que estén comprobados los resultados positivos.

3. Elaboración conjunta del Plan de centro que hoy en día es, en general, o bien una suma de papeles inconexos o un trabajo exclusivo de la dirección. Para que el plan de centro no quede en un formalismo, es necesario incidir en su proceso de elaboración a través de comisiones que abordaremos al tratar del Consejo Escolar, pero también estableciendo la revisión periódica, al menos trimestral, de su grado de cumplimiento y adecuación.

## **B) APAs y participación de padres**

El objetivo general debe ser asegurar la colaboración de profesores y padres en la educación global de los alumnos, rompiendo la situación generalizada de, cuando menos, recelo. Para ello se requiere:

1. Reconocimiento real de las APAs y colectivos de padres como agentes educativos imprescindibles en la vida de un centro. Esto significa que las APAs deben contar con subvenciones que les permitan desarrollar sus actividades, que no son precisamente las de actuar de subsidiarias de la administración educativa, organizando clases extra de idiomas, educación física, viajes fin de curso, etc. Este curso se llevan casi la mitad de las subvenciones las confederaciones estatales de Asociaciones de Padres, el resto se reparte entre todas las federaciones regionales quedando las APAs "de base" totalmente marginadas de esta distribución de subvenciones. El PSOE sabe que con esta política de ayudas favorece una acción burocratizadora de las organizaciones de padres y dificulta una participación real de la base del conjunto de padres.

2. Participación efectiva en la elaboración del plan de centro y en su seguimiento. Se debe procurar y facilitar el que las APAs consulten al conjunto de padres, asegurando que las discusiones y elaboraciones abarquen a colectivos crecientes y no se queden reducidas a los representantes en el Consejo Escolar o a la Junta Directiva.

3. La participación de padres está reglamentada actualmente en los centros y en los organismos de ámbito estatal: Consejo Escolar del Estado. Es imprescindible asegurar su participación en todas las instancias intermedias, distrito educativo, municipio, comarca, autonomía, etc., que se articulen.

### **C) Participación de alumnos**

La participación de los alumnos es importante no sólo desde un punto de vista formativo, por el aprendizaje de los mecanismos democráticos, sino desde un punto de vista de política educativa, al incorporar la visión del sector de la comunidad educativa que en último término justifica la existencia de la institución escolar. La participación debe propiciarse desde la Escuela Infantil e ir adquiriendo distintas formalizaciones a lo largo del itinerario educativo. No debe ser esencial la diferencia entre el "corro" de la Escuela Infantil, la reunión de clase de la Enseñanza Primaria y los mecanismos más sofisticados de participación directa y delegada en Secundaria como asambleas y representantes. Probablemente el temor a su crítica "irreflexiva" y a propuestas "extremistas" (que en la práctica no resultan ser tales) ha hecho que su participación haya quedado reducida al puro formalismo. Transformar esta situación requiere dotar al colectivo de alumnos de toda una serie de mecanismos de los que hoy carece. En concreto:

1. Aumentar la proporción de su representación en el Consejo Escolar de centro en la enseñanza secundaria y concederles el mismo papel a sus representantes que al resto de los consejeros.

2. Institucionalizar el Consejo de representantes formado por todos los delegados de clase que deben servir de elemento de transmisión en doble sentido entre el conjunto de estudiantes y sus representantes en el Consejo.

3. Establecer la "Carta de Derechos y Deberes del Estudiante" en la que deben quedar recogidos el derecho de asamblea de curso o de centro, mediante la determinación de cupos anuales de horas al efecto y para cuyo uso bastará la comunicación al tutor o al jefe de estudios respectivamente y el derecho de huelga en los supuestos y con los mecanismos que fije la Carta que deberá ser negociada entre las Administraciones competentes en materia de educación y las organizaciones estudiantiles y con el Informe del Consejo Escolar del Estado. Asimismo deberá contemplar las vías y procedimientos de reclamación a actuaciones académicas y administrativas.

4. Creación de una comisión de convivencia en el seno del Consejo Escolar de cada centro con profesores, alumnos y padres y cuya primera tarea sería la de elaborar las Normas de Convivencia, velar por su posterior cumplimiento y entender en casos de conflictos.

5. Ampliar la participación de alumnos en el establecimiento de programas y diseño de metodologías, especialmente los de los últimos cursos de cada ciclo educativo, estableciendo para ello los nexos necesarios con los distintos departamentos. Así mismo se debe dotar de locales y de medios económicos a las asociaciones de alumnos para que puedan funcionar.

### **D) Consejo Escolar**

Para dotar de una mayor funcionalidad y eficacia al Consejo Escolar es necesario:

1. Establecer los mecanismos necesarios de control de los representantes de los sectores para que éstos sean portavoces de las opiniones de sus representantes. En concreto: necesidad de exponer su gestión al menos trimestralmente ante sus representantes y capacidad de revocación mediante convocatoria de una nueva elección.

2. Acortar los plazos de duración del mandato de los representantes. El proceso de elección de un centro es lo suficientemente poco costoso como para poderlo repetir más a

menudo y sobre todo en colectivos como padres y alumnos rápidamente cambiantes o entre el profesorado en gran número de centros públicos.

3. Reglamentar convenientemente el procedimiento de elección de los Consejos Escolares en los centros concertados y en EPA, homologando al máximo al reglamento de los centros públicos. El modo como se eligieron los Consejos Escolares de Centro en los centros concertados, con ausencia de reglamentación, ha vaciado de contenido a los mismos. En algunos casos se intentó adaptar el reglamento existente para los centros públicos y, en otros, se adoptó un reglamento elaborado por la patronal.

4. Articular comisiones de trabajo en su seno. En centros grandes, el Consejo Escolar es demasiado numeroso como para ser operativo en la elaboración de propuestas, lo cual suele conducir a que sólo el director o a lo sumo el equipo directivo, presente propuestas articuladas limitándose los demás a los retoques. Por ejemplo la Comisión de Convivencia, la Comisión de Elaboración del Plan de Centro, la Comisión Económica, la Comisión de Actividades Extraordinarias y Complementarias, etc.

5. Establecer la posibilidad de equipos directivos colectivos que permiten la distribución de las tareas de sus miembros en función de las necesidades concretas y no de funciones preestablecidas, con diseños alternativos al funcionamiento jerárquico vertical.

6. Incluir dentro de sus fines la apertura del centro escolar al entorno, de forma que, con recursos humanos y técnicos adicionales, se conviertan en dinamizadores de la cultura en su entorno.

El conjunto de medidas que planteamos las entendemos tanto para los actuales centros públicos, como los concertados, en coherencia con nuestro proyecto de red pública integrada financiada con fondos públicos.

## **C.10 Educación de adultos**

En una primera parte se desarrollan los presupuestos de filosofía y política que encierra nuestra propuesta de Educación de Adultos. En una segunda parte se aportan una serie de alternativas a las condiciones materiales y formales y a los medios que operan en este campo de actuación educativa

### **1ª parte**

1. La educación de adultos tiene como objetivo prioritario la contribución al desarrollo de la comunidad.

Entendemos el desarrollo de la comunidad como procesos integrales producidos en el ámbito de lo económico, político, social y personal. Estos procesos tienen que ser el resultado de la participación colectiva. Participación para la transformación y dinamización de las estructuras sociales de la comunidad.

En este contexto se hace imprescindible determinar el contenido del concepto de desarrollo, en relación con el modelo llevado a la práctica, y desde la perspectiva de un sindicato de clase.

2. Hay que acabar con la concepción actual de que la educación finaliza en la juventud (etapa 0-16 años), concepción consagrada en el sistema educativo reglado actual.

La formación de la persona se desarrolla a lo largo de toda su vida, tiene un carácter permanente y, por tanto, la educación de adultos es un derecho que todo ciudadano debe exigir. Con esta perspectiva de Educación Permanente formulada incluso por organismos

internacionales (UNESCO, OCDE, etc.) es como debe acometerse la reforma del sistema educativo, aun a riesgo de discriminar negativamente al trabajador menos cualificado.

3. La educación de adultos debe de jugar un papel transformador más amplio, y no limitarse al carácter compensador que actualmente la constriñe.

La formación del adulto atenderá todos los aspectos que se deducen de la concepción integral de la persona que vive en sociedad: formación básica, participación social, desarrollo individual, laboral, etc.

La educación de adultos, desde la perspectiva más amplia de la intervención social y de las políticas de asistencia del Estado del Bienestar Social, es un instrumento más para conseguir una sociedad más igualitaria. No se debe caer en el error de considerar toda intervención social bajo el prisma de la educación de adultos.

La política de empleo y la formación ocupacional (concebida en los términos del INEM) son aspectos distintos de intervención en el medio.

4. Acercar la educación de adultos al individuo supone partir del ámbito más próximo, el ámbito local.

En el proyecto de base territorial, partiendo de la dimensión local de la Educación de Adultos deberá articularse la actuación en otros ámbitos de formación integrándose en un ámbito genérico, que trascendería por un lado de la localidad y, por otro, de aspectos únicamente educativos.

Es en esta perspectiva como debemos entroncar con la actividad que como agente social desarrolla el sindicato.

5. La formación de adultos debe partir de las necesidades reales de los ciudadanos, y no de modelos de oferta preconcebidos, garantizando una respuesta a las necesidades y los impedimentos para su formación integral.

Estas necesidades pueden ser demandadas o sentidas (no expresadas ni demandadas). Para detectar estas necesidades hay que dotarse de instrumentos de análisis (diagnóstico) de la situación en la localidad.

Esta detección de necesidades debe producir un proceso de concienciación de la población adulta protagonista de su propia formación.

6. Un diagnóstico (no sociológico) nos enfrentará a un sin fin de necesidades de la población adulta. Es necesario optar, teniendo en cuenta criterios tanto cualitativos como cuantitativos (número de personas afectadas), dada la escasez de recursos.

Se debe presentar una alternativa de clase ante las necesidades que deben ser prioritariamente atendidas: ocio, analfabetismo, formación para el trabajo, etc.

Alternativa que debe estar en función de conseguir que faciliten la igualdad de oportunidades para los más desfavorecidos.

## **2ª parte**

La educación de adultos debe integrarse en la perspectiva más amplia de la Educación Permanente. La educación de adultos debe considerar como un objetivo prioritario el desarrollo integral de la persona en su comunidad. El campo educativo a que nos referimos comprende procesos educativos formales y no formales, prolongación y reemplazo de la escolaridad inicial, aprendizaje profesional, etc.

La educación de adultos debe atender prioritariamente, en la perspectiva de la beligerancia ante la desigualdad social, a dotar a todos los ciudadanos de un mínimo cultural común, incluidos los instrumentos básicos (lectura-escritura y representaciones simbólicas), que les permitan desenvolverse libremente en sociedad.

Su articulación con el tramo de educación inicial debe ir orientado por los principios de compensación y facilitación de los itinerarios formativos y las vías de acceso y salida del sistema educativo reglado. En este sentido, ya es hora de reclamar junto a los programas de alfabetización, otros de prevención del analfabetismo, de transición a la vida activa y alternancia estudio-trabajo.

La educación de adultos atiende a procesos de aprendizaje profesional y formación orientada a trabajos específicos, al trabajador que quiere promocionarse en el trabajo y al que lo necesita profesionalmente, por cambio de ocupación o procesos de reconversión laboral.

También es cierto que la educación de adultos no es un remedio ni prevención contra el paro. Habría que determinar más claramente las relaciones entre políticas de empleo y formación.

La educación de adultos atiende a procesos de participación social y cultural de la persona que vive en comunidad. Es importante resaltar lo lejos que están las grandilocuentes declaraciones teóricas de PSOE gobierno en torno a este tema, y la práctica que se concreta en la destrucción y dispersión de comunidades (como la de Riaño) y las dificultades puestas a la participación vecinal y en las comunidades educativas.

La animación de las demandas educativas en las comunidades locales está en manos de iniciativas sociales y de iniciativa privada lucrativa.

Remover los obstáculos y dificultades para el acceso a la educación está en relación con los itinerarios educativos y con una política de información y documentación al servicio de las comunidades locales; y controladas por los propios ciudadanos, así como con el principio de crítica y transformación social que debe guiar a la educación de adultos que reclamamos.

Todos estos campos educativos conllevan otros tantos agentes educativos, a cada cual más diverso y dependiendo de las más variadas instituciones públicas y privadas.

No sólo el MEC hace educación de adultos. El Ministerio de Trabajo a través del INEM, y otros ministerios como Agricultura, Sanidad y Consumo, Justicia, Defensa, etc. desarrollan procesos de educación de adultos. Las Diputaciones provinciales, a través de sus servicios de acción social, y los Ayuntamientos tienen competencias en el campo de la animación sociocultural, e incluso, como en el caso de las Universidades Populares, crean un modelo institucional propio. A estos debemos sumar la formación profesional en las empresas, a través de los Departamentos de Formación; las academias e instituciones privadas. Y por último los colectivos privados sin ánimo de lucro, instituciones religiosas, asociaciones profesionales y sindicatos.

Toda esta ingente cantidad de agentes educativos responde a una realidad de falta de coordinación, supervisión, evaluación y planificación coherentes. Y responde al estado de desvertebración de la educación de adultos en nuestro país. Hablar de ordenación en este sector es pura incoherencia, y en las perspectivas actuales deberíamos apostar por la creación de un **Instituto de Educación de Adultos**, que a semejanza del de la mujer, reúna a la mayor parte de instituciones y colectivos del sector, y con un equipo cohesionado y con objetivos claros trate de impulsar unas acciones de concienciación en el sector, tanto de usuarios, como de formadores, en orden a esa futura vertebración.



## LUGARES EDUCATIVOS

Los lugares educativos en esta situación son múltiples y diversos. Los edificios van desde el Centro de E. de Adultos del MEC calco aproximado del Centro público de EGB hasta la reunión en torno a una mesa camilla en tareas de alfabetización rurales, o en Asociaciones de Vecinos, pasando por las Universidades Populares en locales del Ayuntamiento o las Casas de Cultura con un avanzado diseño arquitectónico. La dotación y el entorno de aprendizaje también son diversos como puede suponerse.

Es importante que los edificios estén abiertos al entorno, y a otras actividades de intervención social. Deben ser compartidos con otros servicios sociales y de alguna manera gestionados cooperativamente por usuarios y equipos docentes.

Debemos denunciar desde aquí la política de infradotación de los lugares educativos, dependientes del MEC, y su inadecuación a las características psicopedagógicas del adulto.

## COLECTIVOS DE USUARIOS

Al intervenir socialmente la educación de adultos debe dar respuesta a las necesidades de los diversos colectivos sociales de una comunidad. Y en este sentido debe luchar contra todo tipo de marginación, contra la insolidaridad y contra el corporativismo.

En este sentido el modelo de oferta indiscriminada e institucionalizada (alfabetización, certificado, Graduado Escolar, etc.) que ofrece el MEC es un paso más en la marginación social. Junto a programas de intervención remedial hay que desarrollar un proceso progresivo de desinstitucionalización, y trabajar con toda la gente, concienciando al resto de la comunidad y toda la sociedad.

Hay que realizar procesos de animación de la demanda formativa, al tiempo que se organiza la comunidad, como recurso principal, y garantía de la expresión de verdaderas necesidades no tan fácilmente manipulables. Hoy día la indefensión del ciudadano medio ante los medios de comunicación de masas, y su tradicional invertebración, junto al débil asociacionismo, hacen muy difícil en nuestro país elaborar un modelo de respuesta en la educación de adultos.

En este caso, hay que activar la denuncia pública del MEC, pues aún no ha desarrollado los órganos de participación en los Centros de E. de Adultos como se prometió en los artículos 11.2 y 41.3 de la LODE.

## EQUIPOS DOCENTES

Los equipos docentes en la educación de adultos deberían responder tanto a la idea del cuerpo único, como a la diversidad de programas respuesta que se debe ofrecer a los usuarios.

En este sentido habría que pensar en docentes con titulación de EGB, licenciados, maestros de taller, técnicos diversos, agentes locales, de desarrollo, animadores socio-culturales, asistentes sociales, etc. como perfiles profesionales que intervienen en la educación de adultos.

Esta diversidad de formación inicial reclama un complemento formativo específico en Educación de adultos, sobre todo de corte metodológico distinto al de la EGB y EE.MM.

Y sobre todo un planteamiento de trabajo interdisciplinar, multiprofesional, lo que supone unos incentivos de formación permanente adecuados y unos programas de formación de formadores alentados por una misma institución que puede ser el Instituto de Educación de Adultos.

Es pues, muy importante, el desarrollo de medidas contra el corporativismo y el subempleo profesional, o regular el tema del voluntariado social, arbitrando el paso de los que quieran al estatus profesional de todo educador de adultos.

La supervisión por el Consejo Escolar del Estado y el Consejo de la Formación Profesional de los programas de formación y la cualificación profesional de los monitores y los formadores de adultos debería reivindicarse, sobre todo para prevenir el despilfarro público como ocurre en los cursos de formación ocupacional que reparte alegremente el INEM entre las instituciones privadas sin la más mínima garantía.

#### EDUCACIÓN DE ADULTOS COMO SERVICIO SOCIAL

Todo esto supone entender la educación de adultos desde una perspectiva diferente: la de servicio social.

Y dentro de esta perspectiva, como un servicio social más, habría que determinar y reglamentar claramente no sólo los agentes educativos corresponsables de la misma, sino también la coordinación y actuación con otros servicios sociales de ámbito nacional, autonómico, regional y local.

Así mismo habría que optar por una respuesta más preventiva y menos inmediata e ir dirigido no sólo a los ciudadanos en estado de necesidad, sino al conjunto de los ciudadanos.

Desde aquí denunciamos la inconsecuencia del MEC, al crear la Subdirección General de Educación Permanente y dotarla de un pobre contenido: un servicio de E. de Adultos para dar títulos de graduado escolar, y un servicio de E. a distancia, que además da títulos de bachiller.

Este trabajo conjunto de la educación de adultos con otros servicios sociales se debe realmente llevar a la práctica en la acción de base.

Y para ello la mejor referencia para el desarrollo de proyectos comunes de intervención social es el ámbito del territorio local.

Superar el modelo de centro escolar que arrastra el MEC supone elaborar un nuevo modelo de distrito educativo, que tenga en cuenta a la población y al territorio, sus recursos, sus necesidades y su estructuración social.

En este sentido hay que hacer una fuerte crítica a la pobreza de planteamiento de los 13 epígrafes dedicados a la E. de Adultos por el MEC en el proyecto de la Reforma. Plenos de puro voluntarismo, y olvidando la realidad de la aplicación de la LODE y la Ley de Base de Régimen Local, incluso llega a plantear, la progresiva asociación de los actuales centros de EPA con centros escolares ordinarios. Se supone que el MEC querrá escolarizar a los adultos permanentemente.

#### CURRÍCULUM

El currículum de la educación de adultos no puede ser más variado y diverso en función de la diversidad de necesidades de los ciudadanos inmersos en procesos de desarrollo.

Pero, si nos centramos en el mínimo cultural común, o aún más en la formación instrumental básica que exige el nivel socio-económico de nuestro país, llegamos a la conclusión de que las orientaciones pedagógicas vigentes desde 1.974 están hoy obsoletas. Estas orientaciones, una adaptación del currículum de EGB a partir de la LGE de 1.970, están hoy cuestionadas por el proceso de reforma curricular iniciado.

Para desarrollar un nuevo currículum optaríamos por trabajar un sistema modular con una parte instrumental básica: lectura-escritura, cálculo, expresión simbólica (gráfica, musical); y unos módulos complementarios y flexibles que cubrieran los mínimos culturales comunes a las comunidades o colectivos a los que vaya dirigido, y en una cierta medida, elaborado con los propios usuarios y, por último, unos módulos completivos, determinados por las necesidades específicas del grupo de usuarios (formación para el trabajo, para la participación social, para el ocio, etc.).

Este tipo de currículum debe apoyarse en un sistema de homologación crediticio y que permita por una parte hacerse su propio itinerario educativo, y por otra acceder a la acreditación social o reconocimiento de más capacidades y conocimientos socialmente productivos.

Hay que reconocer como positivas, aunque insuficientes, las medidas legislativas adoptadas por el MEC para convalidar la experiencia laboral, junto a los años de escolaridad obligatoria certificados, a fin de conseguir el título de Graduado Escolar a efectos laborales.

## RECURSOS

Los recursos que existen atendiendo a los diversos agentes educativos son multivariados y su rentabilización exige un planteamiento orientador hacia el usuario y coordinador de esfuerzos. Y sólo teniendo elaborado un mapa educativo local o territorial podría empezar a rentabilizarse adecuadamente.

La diversidad de titulación y servicios prestados por los técnicos de educación de adultos hace difícil cumplir con el planteamiento de a igual trabajo igual salario, a menos que todo se coordinara o informara desde el Instituto de Educación de Adultos y se administrara desde el ámbito local.

En cuanto a recursos económicos hay que destacar la ingente cantidad de dinero que se destina, por el PNFIP, a la f. ocupacional, y la infradotación de los programas dependientes del MEC.

Atendiendo a los programas dependientes del MEC, el 50% del presupuesto se dedica a **Convenios** y **subvenciones**, totalmente discrecionales y sin ninguna garantía de continuidad, aunque es positivo el hecho de haber acercado con este modelo la E. de Adultos a las zonas rurales, el 50% restante se emplea en capítulo 2 (gastos corrientes y desplazamientos) del que el 70% va a la educación a distancia y el 30% a la educación e adultos presencial, a través de los centros de EPA. La situación actual se caracteriza por los problemas a resolver: 1) la mala utilización de los recursos actuales, 2) la escasez de estos recursos para hacer frente a programas respuesta.

Está por hacer una evaluación de recursos paralela a la elaboración del mapa de la educación de adultos, en el país.

La formación en las empresas es un tema a revisar, pues es notorio el empleo de recursos en cuadros medios y de dirección, desatendiendo la formación del trabajador sin cualificar. A veces utilizando subvenciones públicas para financiar redes de ventas de sus productos y otras prácticas semejantes.

## CONCERTACIÓN

La política de concertación en este campo educativo, y en lo que depende del Ministerio de E. y C. va en la línea de los convenios y subvenciones discrecionales que antes comentábamos. Capítulo este que ha aumentado notablemente en los años de Gobierno PSOE.

Es necesaria la clarificación de esta política, así como su institucionalización, si se cree conveniente sobre todo en convenios con Ayuntamientos, Diputaciones y otras instituciones públicas, pues la situación laboral y condiciones de trabajo de los formadores dependientes de estos presupuestos alienta las condiciones de explotación más arbitrarias, contratos temporales, selección a dedo, ausencia de seguros en muchos casos, etc.

#### EVALUACIÓN INSTITUCIONAL

La ausencia de un plan de evaluación de programas y proyectos de E. de Adultos, así como la gestión por el MEC, a través de la estructura de centros similar a los de EGB, hace desconocida la rentabilidad y efectividad de los mismos.

Hay que apoyar y profundizar el intento, a través de E. compensatoria, de la elaboración de unos instrumentos de evaluación de programas, mediante la contratación temporal de un equipo de técnicos.

#### LEGISLACIÓN

La actual es obsoleta y, en algunos casos, su aplicación supone un freno para el desarrollo de la E. de los Adultos concretada en forma de proyectos-respuestas en el ámbito local comunitario, y coordinados en programas y planes de ámbito superior. En el caso del MEC, la famosa orden de 23 de noviembre de 1.981 (BOE 2-XII.1.981) y su desarrollo posterior, no hace sino poner obstáculos a este desarrollo de la E. A.

### **C.11 Educación reglada no convencional**

En este apartado queremos definir nuestras posiciones sobre una serie de actuaciones en las que, desarrollándose enseñanza reglada, ésta se produce en circunstancias especiales, turnos de noche, a distancia, por radio, etc. Este apartado, con el anterior de Educación de Adultos, reúne una oferta educativa que globalmente definiríamos como de Educación permanente y que, por tanto, ha de tener la suficiente flexibilidad organizativa para permitir entradas en el sistema y salidas temporales como reinserción fácil. Aquí escribiremos la oferta correspondiente a las enseñanzas del Tronco único. El marco general de Educación permanente se completaría con las ofertas de cursos monográficos y programas reglados de nivel universitario, en el marco de la UNED o institución similar, que conformarían el menú educativo íntegro para el individuo como demandante educativo a lo largo de toda su vida.

La propuesta a debate del MEC no se detiene en la mención de los estudios nocturnos. En la actualidad estos se ofrecen en algunos centros públicos de Enseñanzas Medias, aunque la actuación administrativa va en línea de su extinción, transformándolos en vespertinos para duplicar artificialmente la capacidad del centro creando el "Instituto de tarde". El alumnado del nocturno se ve en la necesidad de cambiar de centro o pasar al régimen de Enseñanza a Distancia.

Bajo nuestro punto de vista los nocturnos han cumplido y deben seguir cumpliendo un papel socialmente válido de posibilitar enseñanza presencial a trabajadores. Es cierto que han sido recipiente de excedente de alumnado de diurnos que ni trabajaban ni tenían edad laboral para ello, pero este hecho lo único que justifica es la necesidad de racionalizar y controlar su funcionamiento.

En consecuencia consideramos la selección en la red de centros de secundaria de aquellos que han de ofrecer los estudios de secundaria post-obligatorios en régimen nocturno. Como mínimo en cada Distrito Educativo debería garantizarse la enseñanza en un centro y con un panel de líneas suficiente.

El alumnado que podría acudir a estos centros sería aquel que efectivamente lo exigiese por su situación laboral o por especiales situaciones socio-familiares. La ósmosis hacia estos estudios de quienes, estando en diurno, se incorporasen a un trabajo con horario incompatible, estaría garantizada.

La adaptación curricular en estos estudios exigiría una reformulación de materias y horarios y una flexibilización administrativa que permitiera la matriculación sólo en aquellas materias que efectivamente se pudieran cursar en función de la disponibilidad personal. Para ello sería esencial la función orientadora en la fase inicial del curso.

Transcendiendo del ámbito legal educativo consideramos indispensable que desde la legislación laboral se reconozca la peculiaridad del status del trabajador-estudiante, incorporando medidas que permitan la utilización de paquetes horarios significativos para formación, del tipo de las "150 horas" italianas, o el derecho al trabajo a tiempo parcial en periodos que exijan una mayor dedicación al estudio, subvencionando al interesado las horas que se dejan de percibir por esa reducción.

Paralelamente a la oferta presencial en régimen nocturno, se ofrecería un servicio de educación del que aquí analizamos su actuación en el Tronco único 0-18. En concreto una enseñanza primaria a distancia, EPAD, y enseñanza secundaria a distancia; ESAD.

El colectivo al que se dirige sería todo demandante de más de 16 años que reuniera alguna, al menos, de estas condiciones:

- Dificultad de acceso a los estudios post-obligatorios que se ofrecen en el correspondiente Distrito Educativo.
- Residencia en el extranjero.
- Internos en instituciones penitenciarias.
- Enfermedad o minusvalía.
- Motivos laborales.
- Servicio militar o prestación social sustitutoria.

Esta enseñanza va dirigida a alumnos adultos con unas características que los diferencian del alumno común de estas etapas educativas y con metodología específica que se apoya en materiales multimedia.

Necesariamente el currículum precisa adecuación a este colectivo que, en general, abandonó hace tiempo el sistema educativo formal y su reincorporación cumple el papel de una segunda oportunidad. En este sentido los objetivos terminales de cada etapa, primaria, secundaria obligatoria y secundaria post-obligatoria podrían alcanzarse, no necesariamente en una estructura rígida de disciplinas que reprodujera las de un centro ordinario, sino con una organización en módulos o unidades formativas que, según las condiciones de partida de cada alumno, se recorrerían mediante un itinerario adaptado a cada individuo.

Ni que decir tiene que esto exige una labor de orientación académica previa que establezca un diagnóstico de situación y un plan de actuación individualizado, pero que permitiría reconocer académicamente una realidad de hecho, que muchos potenciales alumnos han podido alcanzar objetivos terminales de cada etapa a través de su experimentación laboral o social, su experiencia de vida.

La puesta en marcha de la nueva ordenación académica exigirá que en un periodo transitorio amplio desde los servicios de educación a distancia se diseñen y oferten cursos

modulares que permitan la homologación de las credenciales educativas antiguas, certificados y graduado, a la general "ciclo 12-16" en el nuevo sistema.

La organización del EPAD y ESAD contaría necesariamente con unos servicios centrales dirigidos fundamentalmente a tareas de diseño curricular, coordinación didáctica y diseño y control evaluador, y una red de servicios periféricos que garantizara la existencia en cada Distrito educativo de una extensión de enseñanza a distancia como punto de referencia próximo al alumno, centro de recursos, tutoría de apoyo y orientación.

Los profesores de este servicio de educación a distancia necesitan una formación específica que los dote de recursos para su actuación pedagógica con un colectivo adulto y una metodología especial. La atención debe darse desde los Programas de Formación. Dentro de la catalogación general de puestos en el Cuerpo único de profesores, deberían perfilarse con carácter propio estas plazas superando la actual temporalidad y aleatoriedad en la adquisición de estos destinos.

Los convenios con determinadas instituciones que realizan educación a distancia, Radio ECCA, Convenio de Sierra Pambleque, M<sup>a</sup> Inmaculada, etc. deben ser sometidos a una evaluación que mida su nivel actual de funcionalidad, en la perspectiva de que la oferta de educación a distancia, con los apoyos necesarios, debe y puede ser garantizada desde la Administración Pública Educativa, teniendo en cuenta, desde el punto de vista sindical, la situación laboral de los profesores afectados mediante fórmulas de integración a los servicios públicos de análogo contenido.

## **D. PROPUESTA DE ORDENACION ACADEMICA:TRONCO UNICO 0-18**

### **D.1 Educación infantil**

#### **Definición y delimitación de la Escuela Infantil**

La Educación Infantil es el primer nivel educativo, acoge a niños de 0 - 8 años y ofrece un conjunto de experiencias favorecedoras de su desarrollo, que no sustituyen a las recibidas en la familia sino que las complementan. Esta etapa tiene un valor educativo que le confiere entidad propia (borrando los planteamientos asistenciales de los primeros centros que dieron acogida a estas edades), que exige una estructuración y orientación pedagógica adecuadas a las necesidades específicas de estas edades y en la que se garantizará la unidad metodológica y la formación inicial específica.

La educación infantil será gratuita y conveniente, aunque no obligatoria desde los primeros años, para paliar, en la medida de lo posible, la falta de igualdad de oportunidades. El carácter obligatorio se fija desde los 3 años de edad, cuando el alumno, a través de procesos de interiorización, puede acceder al manejo y desarrollo de las técnicas instrumentales.

Consideramos la etapa 0-8 en su globalidad, pero proponemos distinguir, desde el punto de vista psicopedagógico (no económico ni administrativo), varias subetapas o ciclos, con el fin de formular objetivos educativos específicos y plantear una organización de la etapa adecuada a sus características, por ejemplo: ratios, horarios, espacio, etc.

#### **Peculiaridades de la escuela infantil**

La escuela infantil tiene unas peculiaridades propias en las cuales nos vamos a detener y que dan origen a su estructura y posterior organización.

### **A) Peculiaridad sociológica**

- La Escuela infantil está inserta en una comunidad determinada, a la cual conoce y con la cual se comunica. Esta interacción continua da su carácter propio a cada escuela con un aprovechamiento de todas las posibilidades que ofrece el medio como fuente inagotable de conocimientos y como imprescindible recurso didáctico.

Mantenerla coherencia y comunicación entre familia, escuela, barrio, etc. es el medio de mantener integrada la experiencia vital en la historia personal de cada niño.

- La participación de los padres dentro del proceso educativo es otra de las peculiaridades de la educación infantil. Los padres son parte integrante de la Escuela Infantil. Una comunicación auténtica y real entre maestros y padres, proporciona elementos sustanciales para la elaboración de estrategias de actuación educativa, ofrece al niño una imagen de acercamiento y relación entre las personas que se ocupan de su cuidado, dando un carácter de confianza, familiaridad y seguridad al ambiente escolar; así mismo influye positivamente en la concepción que el niño va adquiriendo de su universo personal.

### **B) Peculiaridad en el desarrollo biopsíquico.**

1. En el aspecto físico: el proceso de crecimiento es tan notorio que no hace falta describirlo, nos entra de bebé y sale de niño, lo que nos obliga a ser conscientes de lo importante que es en esta etapa el bienestar general del niño y de una manera especial el seguimiento de su salud.

El niño desde que nace está impulsado a crecer, es un proceso interno pero siempre que el medio esté provisto de las condiciones adecuadas para ello y el educador ejerza su función dándole seguridad y afecto.

### **C) Peculiaridad pedagógica**

- En los primeros años de vida del niño hemos necesariamente de hablar de una pedagogía global.

Durante los primeros años hay una estrecha relación entre los aspectos motores, intelectuales y emocionales. Toda actividad aparentemente motriz o sensorial tiene siempre una vertiente emocional e intelectual.

Bajo esta premisa de globalidad podremos hablar de la necesidad de crear un medio educativo que responda a:

- Las necesidades de cada momento del desarrollo, adaptadas a los intereses del niño y su curiosidad por descubrir el mundo a través de: las propuestas del niño, acontecimientos fortuitos y experiencias del educador.

- Una pedagogía que no estuviera marcada por el cúmulo de instrucción y contenidos y de un excesivo y novedoso vocabulario. Son por el contrario dos grandes áreas las que deben configurar nuestro programa: OBSERVACIÓN, EXPERIMENTACIÓN Y EXPRESIÓN que implican en estas edades el verbo vivir y otros muchos como comer, llorar, dormir, reír, cantar, dar, recibir, mirar, preguntar, crear, etc.

### **El modelo de escuela infantil**

Es muy fácil escuchar, cuando se habla con la administración, que la Escuela Infantil es educativa pero que tiene además una vertiente asistencial. Históricamente hay que reconocer que sí, que lo que se llaman guarderías eran muchas veces sustitutorias de las familias, pero actualmente no ocurre este fenómeno. El sujeto de la Escuela Infantil no es la madre trabajadora, trabaje o no la madre. Lo que por ahora sí es diferente a otros ciclos

de enseñanzas es el horario que se ha dado en llamar laboral y que no es sustancial a la Escuela Infantil. Creemos que con un cambio de mentalidad de la sociedad se podría reducir en beneficio de los niños, pero hoy por hoy lo tenemos que solucionar del mejor modo posible, a saber, con una jornada escolar con tutoría específica y con una atención suplementaria en la apertura, lejana totalmente de la asistencia, ya que la asistencia sería suplir a la familia en casos como lavar a los niños, dietas suplementarias, visita médica, etc.

### **Objetivos generales de la etapa 0-8 años**

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

- Satisfacción de las necesidades primarias: alimentación, sueños, higiene.
- Conocimiento y dominio del cuerpo a la vez que desarrollo de la psicomotricidad fina y gruesa.
- Actividad y estabilidad motórica.
- Creación de hábitos de higiene, alimentación y reposo.
- Educación sensorial (caricias, juegos, ritmos).

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

- Que el niño vaya construyendo su identidad personal con una imagen positiva y ajustada de sí mismo.
- Que el niño conozca su entorno físico y natural y viva su interacción con él de forma afectiva, placentera y creativa.

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

- Fomentar su autonomía en todos los campos (comida, juego, cuerpo).
- Dominio del lenguaje (expresión, comprensión, articulación).
- Dominio de la lateralidad y conceptos espaciales.
- Adquisición de conceptos numéricos y de su capacidad lógica.
- Capacidad de expresar sus experiencias y vivencias.
- Desarrollo y estimulación de su capacidad creadora.
- Desarrollo de su espíritu investigador, fomentando la curiosidad científica a través de métodos naturales y de su integración crítica en el medio.

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

- Desarrollo de la autonomía y libertad personal.
- Que el niño viva sus relaciones con otros niños y adultos de forma libre y satisfactoria, experimentando sentimientos de pertenencia y arraigo en un grupo social y cultural, necesario para el desarrollo progresivo de su participación autónoma y creativa en la sociedad.

### **Organización del centro**

**Espacio:** diseño en función de las necesidades personales y educativas de los niños. Debe contemplar los aspectos de higiene, ventilación, iluminación, adecuación térmica y acústica, orientación y aire libre, así como los de seguridad y posibilidad entre los miembros del grupo.



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.

**Programación:** deben contemplarse tanto los objetivos generales del grupo como los límites específicos de cada edad. Creemos que la programación debe ser flexible en las actividades y tiempos de duración y contrastarse continuamente con la evaluación.

**Profesorado:** hacia el cuerpo único de enseñantes, proponemos en este sector:

- a) Formación inicial. Universitaria de 5 años.
- b) Formación permanente, mediante el trabajo en equipo en primer lugar y posibilidades concretas de la Administración. Estabilidad del equipo educativo.
- c) En esta etapa se mantendrá también, con carácter de colectivo a extinguir, un conjunto de profesores o educadores que no necesariamente tengan formación universitaria de cinco años. Se facilitarán unos estudios que les habiliten para el mantenimiento de su actual puesto de trabajo.

Esta titulación no podrá comportar discriminación laboral o económica y no conllevará la existencia de auxiliares educativos, figura que debe rechazarse taxativamente.

En esta etapa habrá también un conjunto de personal no docente, cocineros, limpiadores, médicos, enfermeros, etc., que tendrá unas tareas específicas.

d) Los actuales estudiantes o titulados en FP2 (Jardinería de Infancia) y similares deben orientarse hacia otras actividades de asistencia a la primera infancia: ludotecas, animación, atención en centros hospitalarios, horarios especiales que permitan (en el mismo edificio escolar) cubrir el paréntesis entre el horario laboral de los padres y el escolar.

### **Ratio administrativa**

0-1 años: 5 niños/grupo

1-2 años: 10 niños/grupo

2-3 años: 15 niños/grupo

3-4 años y en adelante: 20-25 niños/grupo

con independencia de la organización flexible que cada centro considere, respetando siempre los criterios psicopedagógicos

### **Jornada escolar**

- Como anteriormente se ha dicho, generalmente los niños se acoplan a los horarios de los padres. Esta necesidad sociológica no supone en absoluto que estemos de acuerdo ni que sea lo más beneficioso para el niño, por lo tanto es obligación del maestro reivindicar para éste una jornada escolar reducida de acuerdo con las necesidades de su edad.

Sin entrar en discusión si dicha jornada debe durar cinco o seis horas, incluso siete, nos parece importante decir de qué momentos consta, y qué satisfacciones del niño debe cubrir.

Podemos decir sin temor a equivocarnos que dicha jornada constará de: aula, recreo, sueño y comida.

El horario debe contemplar jornada normal o prolongada, para aquellos niños con problemas asistenciales.

**Aula:** hábitat donde el niño se encuentra con su grupo y maestro, es su gran referencia en la escuela. Allí el niño tiene sus pertenencias: abrigo, bolsas de cambios, sus juguetes, sus trabajos, etc., es aquí donde el niño es observado y de una manera especial ejerce el maestro su rol.

**Recreo:** espacio abierto, lugar de esparcimiento donde generalmente se efectúa una actividad libre que conlleva también la presencia del maestro.

**Comida:** dada la globalidad con que el niño vive todas las situaciones no podemos desligar la comida como algo aparte, sino que es bueno que el niño cubra esta necesidad en su medio natural como debe ser la Escuela Infantil.

**Sueño:** por las mismas razones que lo anterior el niño debe satisfacer sus periodos de sueño en la escuela en edades tempranas. El niño pasa el día alternando periodos cortos de sueño y vigilia que a medida que el niño se hace mayor se va distanciando hasta que aproximadamente a los tres años solo duerme la siesta.

### **Puntos conflictivos en la educación infantil**

1. Globalidad de la etapa y fragmentación. Estando de acuerdo en que hay razones pedagógicas (evolución del niño) y económicas (compensación de gastos entre unas edades y otras), no es menos claro que hoy por hoy lo que se viene proponiendo consiste en alargar, por abajo, la EGB potenciando la segunda solución que es, en principio, la menos acertada. Hay que defender la globalidad y hacer propuestas que terminen con la fragmentación.

2. La cualificación laboral de las personas que trabajan en el sector es hoy un elemento de enorme complejidad ya que la situación de partida, lo que existe, se caracteriza por tres elementos:

- Falta de formación académica específica en las escuelas de formación del profesorado.
- Diversidad de titulaciones y ausencia de las mismas de forma simultánea en muchos de los trabajadores actuales del sector.
- Experiencia docente y derechos laborales adquiridos que debemos recoger para avanzar con los más interesados en una verdadera alternativa.

3. Aprovechamiento de los recursos existentes en una doble vía:

- La de ordenar el sector pasando a la consideración de etapa educativa y por tanto del MEC.
- Desarrollando una red pública en la que las dependencias administrativas no se superpongan y compitan por una población infantil escasa en algunas zonas, mientras existan grandes demandas sin atender en otras.

4. El tema de la financiación y la dependencia administrativa hay que contemplarlo desde la consideración actual, lo que nos plantea la necesidad de contemplar al menos dos redes: una pública cada vez más extensa, con una calidad adecuada y reconocida que sirva a la educación de los niños y evite la discriminación de un inicio del período obligatorio de peores condiciones de aquellos con menos recursos. Y otra privada que tendrá que financiarse con recursos propios, pero cuya apertura y funcionamiento deben estar

sometidos a unas mínimas condiciones aseguradoras, en principio, de que en dichos establecimientos se reúnen los requisitos adecuados (locales, patios, cualificación del personal, etc.) para desempeñar eficazmente sus funciones docentes.

## **D.2. La enseñanza primaria**

Es ésta la etapa de la MADUREZ INFANTIL, donde coexisten un grado fuerte de relación social, un alto equilibrio emocional y una tendencia al entusiasmo y al interés por las cosas exteriores (auto-determinación y seguridad en sí mismo). Vamos a exponer resumidamente las bases psicopedagógicas de esta etapa del desarrollo infantil que quedaría estructurada en dos ciclos de dos años. Esta etapa educativa se caracteriza a nivel conductual por una ampliación de la organización social. Desaparece el lenguaje egocéntrico, aparecen las "pandillas" y las normas de grupo. Comienza la capacidad de planificación y surge a nivel moral un sentimiento nuevo: el "respeto mutuo". A nivel de pensamiento, su intensa curiosidad conduce a una avidez por la acumulación de datos que al final de la etapa irán organizándose con una estructura lógica característica. Por todo ello la Etapa Primaria tiene una enorme importancia, dado que puede afianzar las desigualdades de origen o bien favorezcan la igualdad de oportunidades.

Sobre esta base psicopedagógica que resumidamente hemos descrito podemos establecer una formulación posible de los objetivos de esta etapa:

- Trabajar la cooperación como cauce para la socialización, desarrollo de hábitos democráticos y para el desarrollo afectivo.
- Partir de los intereses personales del niño en relación con los demás del grupo.
- Fomentar la autodeterminación y la seguridad en sí mismos: fomentando la propia auto-organización espacio temporal en torno a los trabajos y los juegos.
- Desarrollo de la manipulación sensorial a partir del medio cercano que le rodea. Implica el desarrollo de capacidades y destrezas: técnico-manuales, físicas, de expresión, comunicación...
- Dominio de instrumentos y técnicas necesarias para abordar cualquier tipo de aprendizaje, dentro y desde su realidad cercana.
- Fomentar las capacidades de observación, relación entre los objetos y acontecimientos, de reflexión, sistematización, memorización e imaginación como cauce del desarrollo del espíritu de investigación científico y como medio para el desarrollo intelectual.
- Conseguir el máximo desarrollo intelectual como un aspecto básico de la educación integral.

Para la implementación de los mismos vamos a hacer especial referencia a la organización espacio temporal en que la vida escolar de esta etapa debe desarrollarse, los mecanismos organizativos de la misma, una propuesta metodológica y una mención al profesorado.

1. El espacio ha de ser un lugar con amplias posibilidades para trabajos diversos e integrado en la vida del medio. Habrá de ser un lugar de trabajo, a la vez comunitario, cooperativo, especializado e individual, por lo que deberá componerse de:

- a) Salas comunes donde los niños puedan reunirse para todos los trabajos colectivos, iluminadas y ventiladas lo mejor posible.
- b) Rincones especializados exteriores como huerto, viveros, jaula, terrario...

c) Salas especializadas interiores. No tienen por qué estar separadas de las clases/aulas, es decir, nunca serán anejos para el aprendizaje manual: plástica, creación, expresión, comunicación, artísticas.

Documentación, consulta y biblioteca.

Experimentación Físico-Química.

d) Clases/aulas limpias, con buena iluminación y ventilación.

Mobiliario adecuado y material, para cada sala y rincón.

e) Salas para reuniones del profesorado.

## 2. El tiempo.

Este, al igual que el espacio, debe estar en función de las necesidades de trabajo, tanto desde el punto de vista del profesorado, como desde el punto de vista del alumnado y estructurado en varios niveles correspondientes a tareas de centro, tareas de aula, de profesor y de alumno.

No tiene por qué identificarse la jornada del profesorado con la de los alumnos. Desde el punto de vista del alumnado, horarios que se adapten a su ritmo vital para no quebrar el ritmo de trabajo cuando éste se ha cogido y se está inmerso en la tarea: división de tiempos largos con espacios de trabajo libre dentro de un plan de trabajo libre y democráticamente asumido. Desde el punto de vista del profesorado habría que reservar:

a) Tiempos para la organización del ciclo por todos los profesores.

b) Tiempos para la coordinación de niveles si es que hubiera varios cursos del mismo nivel.

c) Tiempo para la profundización y puesta en común de materias o áreas de aprendizaje concretas, lo que unido al tiempo necesario para atención a las familias, lleva a plantear la necesaria disminución del número de horas de docencia, que serán cubiertas en la organización del cuadro-horario por los especialistas de educación física, música, idioma moderno en el segundo ciclo de la etapa.

## 3. Mecanismos organizativos de la clase.

Los niños y las niñas necesitan ejes de referencia que les posibiliten su auto-organización según la edad.

Sugerimos la asamblea, el plan de trabajo y la cooperativa con todas las posibilidades de variantes que cada uno pudiera tener en función de la edad, la formación del profesorado y de la situación concreta del aula y del centro, como mecanismos que representan el desarrollo de conductas y modos de vida colectivos respetando la individualidad de cada uno, la auto-organización y la cooperación en el trabajo.

a) La asamblea de clase puede ser un mecanismo útil para:

- La socialización del alumno, es decir, lugar de fusión entre el "yo individual" y el "yo colectivo del mismo". Es el símbolo sobre el que los niños identifican "su clase" y a ellos en la misma.

- Reparto de responsabilidades y labores colectivas (responsables de bibliotecas, material, decoración, documentación plantas...).

- Animar la vida democrática con normas de comportamiento colectivas y resolución de conflicto.

- Debatir los planes de trabajo generales.
- Que en última instancia y en las últimas edades de la enseñanza obligatoria la clase se auto-organice.

La asamblea o el grupo clase también constituyen un lugar de aprendizaje, no en el sentido de puesta en común, sino de debate y confrontación de hipótesis. El aprendizaje no sólo es un hecho individual sino también colectivo.

b) El plan de trabajo ayudaría a lograr una conducta de auto-responsabilidad forjada a través del trabajo libremente elegido, a ordenar mentalmente la relación entre los trabajos a hacer y el tiempo en los que se ha de desarrollar, a autoevaluarse y, por último, a ofrecer una información a los padres continua sobre la marcha del proceso educativo.

c) La cooperativa puede resultar adecuada para:

- La dotación de medios que las aulas necesitan (libros-materiales).
- Introducir al alumnado en la idea de cooperación en el reparto y uso de materiales, gestionándose en común (el respeto por lo colectivo).

Estos mecanismos son válidos a nivel clase/aula, de ciclo o fase educativa y a nivel de centro.

Metodología de trabajo.

Proponemos la globalización/investigación como metodología alternativa.

El método de investigación tiene unas fases concretas que los alumnos tienen que desarrollar en los centros y los profesores deben dominar. El aprendizaje científico del niño en este nivel o en cualquier otro no puede consistir en la apropiación de nociones aisladas entre las cosas y los hechos del medio físico, social y personal, en sus aspectos históricos, geográfico, etc.

Esto conlleva un nuevo planteamiento en la actividad educativa que valore al máximo que el aprendizaje científico es, más que una exigencia de renovación metodológica, una necesidad social. Conviene recordar que la investigación científica no es el único acercamiento posible al conocimiento de la realidad, aunque sea el más valorado en nuestra sociedad y sea fundamental en nuestra cultura. Es dudoso que aquel tipo de conocimiento sea siempre el que realmente interese al niño. Lo vivencial, los aspectos lúdicos, afectivos, la dimensión fantástica, lo poético... también forman parte de la realidad y hay que favorecer un acercamiento multidimensional. Lo que sí parece claro es que favoreciendo dicho acercamiento multidimensional, globalizador (imprescindible en la escuela primaria), se llega al mismo tiempo al desarrollo de procesos de investigación científica, llegando en muchas ocasiones a considerar ambos como procesos afines.

Para el desarrollo de esta metodología hay que tener en cuenta tres cuestiones:

a) Las bases de la investigación o punto de partida:

1) un ambiente de clase no directivo, con disposición del espacio y tiempo en función de las necesidades del trabajo y medios materiales suficientes y motivadores; 2) una actitud del profesor expectante a los procesos del alumnado; emisor y receptor, provocador de tanteos y búsqueda; 3) los intereses, motivaciones, necesidades y curiosidades del alumnado.

b) El proceso de la investigación organizado y secuencializado en fases que se van reconociendo cronológicamente en función del avance de las estructuras del pensamiento.

c) El resultado del proceso investigador, que para el profesor es el mejor conocimiento de su alumnado y elemento para el replanteo de su actuación y para los alumnos la interiorización del nuevo proceso de pensamiento y conocimiento que implica necesariamente nuevas potencialidades de conducta. El alumnado, como característica propia del método de investigación, va desarrollando nuevas conductas, hábitos y actitudes que ayudan a la construcción de una sociedad más democrática, justa e igualitaria.

La correcta determinación de los contenidos, su estructuración y las actividades más adecuadas para que los alumnos encuentren estímulo y satisfacción en el aprendizaje, tienen una importancia creciente en esta etapa.

El profesor debe conocer cuándo han de introducirse determinados aprendizajes, qué se debe hacer para preparar las condiciones, qué procesos intelectuales hay detrás de cada aprendizaje, la relación entre maduración y estimulación. Los aprendizajes, aunque correspondan a diferentes áreas, se han de globalizar. La globalización de los conocimientos ayuda a la comprensión de los fenómenos naturales y sociales, sus causas, interacciones y repercusiones. No se trata de almacenar conocimientos; es necesario seleccionar aquellos que ayudan al desarrollo integral y a la comprensión del mundo que nos rodea.

## **5. El profesorado**

En la situación consolidada del Cuerpo Único, el acceso de nuevos profesores a la Enseñanza Primaria a través de formación inicial del bloque A combinaría la formación general, con la específica y científica para el puesto, y una fase de prácticas. El profesor de esta etapa debe tener continuidad de ciclo y en su labor será ayudado o sustituido por especialistas en algunas áreas concretas: expresión musical, plástica, educación física, profesor de apoyo y en el segundo ciclo, idioma moderno, que debe incorporarse aunque sólo sea a nivel de un primer contacto lúdico-instrumental en este ciclo educativo. El profesor principal del ciclo o tutor coordinará la labor de estos especialistas integrando sus acciones en el proyecto de trabajo del grupo. Para la función compensadora y en su caso integradora, contaría con el asesoramiento e intervención indirecta o directa del gabinete de apoyo, que determinaría con el profesor el plan de recuperación, refuerzo o atención a seguir con los alumnos que lo necesitasen. La función compensadora, no debe quedar reducida a la integración.

Los profesores actuales de EGB que optasen a ello, integrados en el Cuerpo Único o Escala Única, quedarían adscritos a una plaza de catálogo de Enseñanza Primaria de su centro, o, en su defecto, de un centro de su Distrito. Su cambio de destino o de etapa educativa quedaría regulado por los procedimientos que explicábamos en el capítulo de equipos docentes, apartado de movilidad.

### **D.3. La enseñanza secundaria**

Nos definimos por una enseñanza secundaria única, científica, integrada y compensatoria, cuyo nivel curricular integre tanto los conocimientos de tipo "intelectual", como los técnicos, artísticos, de educación ambiental, etc., que se desarrolle a través de una metodología activa y global que integre los diversos aspectos (talleres obligatorios y opcionales, seminarios, conferencias, salidas...) del currículum y de una constante coordinación del profesorado de las mencionadas áreas.

En nuestro proyecto de Escuela Pública Unificada la enseñanza secundaria comprendería seis años académicos, entre los 12 y los 18 años de edad. Comenzaría, pues, con el décimo año de educación obligatoria tras una escuela infantil y una enseñanza

primaria de cinco y cuatro años, respectivamente, de duración. Esta etapa educativa debe ser ofrecida gratuitamente pero el carácter obligatorio de la misma cesa con la llegada a la edad mínima laboral de 16 años. De ahí que insistiéramos antes en la necesidad de que el sistema garantizara que quién opta por abandonar a esa edad la escuela, entrara en el mundo laboral con una credencial educativa suficiente y no discriminatoria, de modo que su vuelta al sistema escolar, en un proceso ágil de educación recurrente, fuera factible sin cortapisas de ningún tipo.

Al estructurar esta etapa educativa, surgen una serie de cuestiones previas que inmediatamente suscitan interrogantes que deben asumirse y resolverse globalmente:

- a) ¿Qué carácter dar a estas enseñanzas en un continuo que iría desde la comprensividad total hasta la opcionalidad absoluta?
- b) ¿Qué subetapas educativas deben distinguirse en la enseñanza secundaria?
- c) ¿Qué procesos de evaluación y promoción del alumnado deben adoptarse?
- d) ¿Qué profesores impartirán cada subetapa? ¿En qué tipo de centros?
- e) ¿En qué áreas/disciplinas deben estructurarse los bloques de contenidos que el marco curricular establece para esta etapa educativa?
- f) ¿Qué arquitectura de ordenación debe dar cuenta de toda la gama de estudios secundarios, integrándolos en un sólo marco general?

La contestación a estas cuestiones permitirá tener una visión aproximada de la propuesta alternativa que presentamos al actual sistema educativo y nos posicionará frente a las experimentaciones de reforma de EE.MM. llevadas a cabo por el MEC y las Consejerías de Educación o la Generalitat y del Gobierno Vasco, y frente a la propuesta sometida por el MEC a debate.

La enseñanza secundaria, al modo como hoy es conocida en los países de nuestro entorno, es de invento reciente. Durante siglos han coexistido dos circuitos educativos con finalidad específica. La formación universitaria o politécnica de una minoría reclutada entre las clases dirigentes exigía establecer hacia abajo mecanismos preparatorios que generan Institutos de Bachillerato, Lycées, Gymnasien, Grammar Schools, según los países. La formación única de base de las clases populares se adquiría en escuelas primarias, petites écoles, Volksschulen, common schools.

La presión social por la extensión del derecho a la educación, combinada con medidas de reformismo que han democratizado la estructura de ordenación académica consagrando "la igualdad de oportunidades", ha generado procesos de acercamiento y fusión entre ambos circuitos, quedando una enseñanza primaria que cubriría la infancia de 7 a 12 años, una secundaria que cubriría la pubertad y adolescencia, inmediatamente anterior a la formación universitaria y que actuaría de filtro de la misma, por medio de distintos mecanismos selectivos o de desviación hacia otras enseñanzas profesionales, el trabajo o la calle.

En los sistemas europeos de nuestro entorno, la educación secundaria se organiza en una posición de equilibrio entre los polos dialécticos que identificaríamos como integración/segregación o comprensividad/ opcionalidad.

En general, a lo largo de la secundaria se avanza desde una situación donde predomina la integración hacia situaciones de segregación. En algunos se prolonga la integración al tronco comprensivo con una muy fácil opcionalidad a toda la secundaria, en otros desde el principio el alumno debe optar por una vía concreta de enseñanza secundaria.

La comprensividad tendría su máxima justificación en el carácter preventivo que tendría frente a una oferta diversificada que actuase como un espejo cóncavo en el que se acrecentarían las desigualdades de entrada heredadas o en sintonía con las sociales, culturales y económicas. Al mismo tiempo, dentro del esquema comprensivo sería más fácil actuar con efecto compensador frente a esas desigualdades. En la etapa secundaria la máxima dificultad de prolongar excesivamente la comprensividad sería la variabilidad de actitudes, expectativas, e intereses que comienzan a cristalizar en el adolescente como consecuencia de su proceso de maduración y a los que un proyecto uniforme podría no satisfacer adecuadamente en sus demandas que llevan un proceso lógico de individualización.

Nuestra propuesta sería ofrecer un currículum integrado en la primera mitad de la secundaria, procurando que una dosificación adecuada de su academicismo y una incorporación de actividades técnico-prácticas, permita satisfacer las expectativas de un colectivo en un grado bastante superior al que hoy consiguen los cursos superiores de EGB y primero de EE.MM.

Este currículum integrado no creemos que sea compatible con propuestas de ordenación metodológicas como la agrupación por niveles, que si bien tienen sus partidarios teóricos y de hecho se practica en algunas etapas y sistemas educativos ("streaming", "setting", "tracking", etc.), tendría unos efectos opuestos a lo que nuestra propuesta de comprensividad pretende, que es no acentuar diferencias, y que lógicamente una agrupación por niveles sanciona, creando, además, unas expectativas psicológicas y sociales en la población afectada no favorecedoras de cara a su integración social adulta.

¿Qué etapas subdividirían la enseñanza secundaria? Es esta una cuestión que no es fácil de decidir.

La propuesta del MEC de establecer una primera etapa de cuatro años de duración, dividida en dos ciclos de dos años, tiene inconvenientes graves.

1) Dejaría "colgado" al alumno que cumplidos los 16 años no quiere seguir estudiando y no ha terminado la primera etapa. ¿Qué tipo de credencial educativa se le daría? Es de temer que se reprodujese en estos casos la doble titulación y que a partir de ahí se formase una bolsa marginal a la que hubiese que aplicar programas específicos del tipo compensatoria 14-16.

2) Los dos ciclos de dos años, en una "primera etapa" de duración no concreta, reproducirían en locales y profesorado por un lado el 74 y 84 de EGB, por otro 14 y 24 de BUP y la FP1, con lo cual, dadas las pocas garantías de que la necesaria conexión entre claustros se produjese, sería una prolongación de la situación actual y la Reforma un "flatus vocis".

3) La segunda etapa de secundaria, de sólo dos años de duración y ya diversificada podría ser insuficiente para comprimir en ellos los contenidos que el carácter propedéutico de cara a estudios superiores exigiría demandar.

En estas condiciones proponemos ordenar la secundaria en dos etapas; de cuatro años de duración la primera y una segunda etapa estructurada en líneas de duración variable. El sistema de promoción automática en la primera etapa de secundaria iría acompañado de unos informes de valoración específica del rendimiento en áreas/disciplinas con las propuestas de refuerzo y recuperación que deben seguirse. No obstante, al finalizar el cuarto año, la Junta de Evaluación con el asesoramiento del Equipo Psicopedagógico del Distrito, podría sugerir la permanencia voluntaria por un año más del alumno en esta etapa, siguiendo un programa específico de recuperación de deficiencias. Independientemente se



le daría la credencial educativa, igual que en la situación ordinaria, que certifica la finalización de la primera etapa de Enseñanza Secundaria. De este modo quedaría asegurado que todo escolar al cumplir la edad límite de escolarización obligatoria estuviera en posesión de esa credencial.

Al establecer las orientaciones curriculares, los objetivos a alcanzar a lo largo de esta primera etapa deben atender a las dimensiones que en esta fase de su desarrollo se encuentran en un especial momento de maduración y cambio, siendo, por tanto, esencial atender:

- Adquisición de criterios personales y capacidad de enjuiciamiento.
- Desarrollo de una conciencia social.
- Desarrollo armónico e integral del cuerpo y su expresividad.
- Desarrollo de actitudes positivas hacia sí mismo, fomentando su autonomía personal.
- Eliminar la discriminación sexista.
- Fomentar actitudes abiertas hacia los demás de solidaridad y trabajo en equipo.
- Capacidad de expresar sus pensamientos y sentimientos con claridad y corrección tanto en mensaje oral como escrito, razonando con corrección lógica.
- Manejar técnicas de trabajo racional, con introducción de método científico.
- Adquisición de conocimientos que permitan profundizar en el análisis del entorno natural y social.
- Desarrollo de la capacidad de trabajo manual directo o utilizando tecnología elemental.
- Desarrollo de las facultades y sentimientos estético-artísticos.

Los bloques de contenidos se estructurarían en torno a Áreas, que serían las unidades organizativas del marco curricular en esta etapa, cubriendo aquellos sectores que por su valor motivador instrumental o básico, sean significativos para la consecución de los objetivos señalados. Tendríamos en consecuencia:

Área filológica.

Área matemática.

Área del conocimiento del entorno físico.

Área del conocimiento del entorno humano.

Área Artística.

Área Tecnológica.

Área Expresión física.

Las áreas que definimos se explicitarían en los bloques de materia.

Las orientaciones curriculares establecidas por la Administración Central y las Administraciones Autonómicas con competencias educativas deben garantizar un equilibrio entre las distintas áreas de modo que el currículum ofrecido sea suficientemente diverso para intentar conectar con la gama variada de intereses de la población escolar. Por tanto, es esencial que se aleje de los currícula academicistas tanto en metodología como en volumen de conocimientos, insistiendo fundamentalmente en la adquisición de técnicas de trabajo y aspectos metodológicos con un soporte de contenido, actual y motivador.

Se podrán adoptar fórmulas diferentes de organización que posibiliten avanzar en la línea de la interdisciplinariedad y la globalización.

A la primera etapa de secundaria, el ciclo "12-16", le concedemos una entidad global que no permite ninguna tentación fraccionadora de la misma, en lo que se refiere a la utilización de recursos humanos o físicos, de centros educativos distintos, a lo largo del ciclo. Este debe impartirse en un centro específico por un equipo de profesores único, entre otras razones, porque en este ciclo se van a producir tres tránsitos importantes en el ambiente educativo del alumnado, siendo esencial que un equipo cohesionado controle el proceso y que éste se produzca en un mismo recinto físico, para no introducir aditivos perturbadores al mismo.

a) A lo largo del ciclo se producirá un incremento gradual del número de profesores que forman el equipo docente directamente responsabilizado del grupo. De modo que si en el año inmediatamente anterior al ciclo 12-16 existía un profesor principal, ayudado o sustituido en determinados momentos por especialistas, en el año inmediato posterior a este ciclo tendrá un profesor por materia.

b) A la comprensividad de los tres primeros años del ciclo seguirá, en el último curso del ciclo, una opcionalidad, mediante oferta del centro, controlada por el Consejo Escolar del Distrito, y elección del alumnado. Para garantizar una homogeneidad entre los centros, de modo que la opcionalidad no se convierta en factor generador o reproductor de discriminaciones, ésta no afectará a más de una quinta parte del horario lectivo, con un panel de oferta por parte del centro que combine prescripciones de las Administraciones educativas competentes, con prescripciones del Consejo Escolar del Distrito y propuestas del Consejo Escolar del centro.

El profesorado de esta primera etapa de Educación Secundaria debe tener una formación universitaria superior mínima de cinco años concordante con el Área o Disciplina que se imparte. En los apartados C7c y E1e, acción 7 de este documento sobre el calendario de implantación de la Reforma se especificarán los tratamientos de las situaciones de tránsito y adecuación del profesorado desde el esquema actual al futuro.

Respecto a la organización de la 1ª etapa debe definirse un marco para el mismo que garantice un alto nivel de homogeneidad en las propuestas de todos los centros de secundaria en línea con lo que apuntábamos en un párrafo anterior.

En este sentido el currículum de cada uno de los cursos debe incluir una prescripción sobre la dedicación temporal mínima a cada área. Al mismo tiempo, una parte pequeña pero significativa debe quedar como de libre disposición para que el Plan de Centro perfile su organización, con el objetivo general de que sea utilizado en actuaciones compensatorias de recuperación y refuerzo, y con una especial vigilancia de que no sea vía para consolidar ofertas reproductoras de clichés discriminatorios.

A la segunda etapa de la Educación Secundaria se accedería con la credencial educativa que certifica la finalización de los estudios correspondientes a la Primera Etapa. Su estructuración en líneas daría a la misma flexibilidad suficiente para integrar toda la gama de enseñanzas que hoy se encuentra dispersa en departamentos estancos con pasarelas entre ellas inexistentes o de difícil utilización: BUP, FP, Escuelas de Artes y Oficios, Enseñanzas Artísticas, etc., y que permitirían cambiar de línea cursando las asignaturas necesarias sin necesidad de realizar todos los estudios postsecundarios a aquellos que, una vez iniciada una línea, deseen por diversas circunstancias un trasvase.

Entendemos por "línea" un conjunto integrado de materias que se consideran idóneas para el acceso a cada uno de los estudios superiores que incluyen módulos profesionales

de nivel 3, estudios universitarios de ciclo corto y de ciclo largo, o un campo profesional delimitado. Por tanto, la enseñanza secundaria post-obligatoria debe estructurarse en torno a una amplia opcionalidad en las líneas. La realización de cada una de estas líneas permitiría acceder a los estudios postsecundarios correspondientes sin necesidad de realizar prueba de acceso específica, que sólo quedaría reservada a aquellos que, no habiendo cursado la línea idónea, decidan en su paso a los estudios superiores el cambio de especialidad.

Además, en los centros de secundaria se impartirían módulos profesionales de nivel 1 dirigidos a aquellos alumnos que una vez terminado el "ciclo 12-16" demanden una formación corta y de inserción laboral específica.

La definición de cada una de las líneas incluiría su duración que podría variar, incluiría su propuesta curricular que constaría de un bloque común de línea, un bloque de opción fijo para cada uno de ellos y un bloque de optatividad en una distribución ponderada que podría oscilar según las líneas entre el 1:1:1 y el 3:2:1.

El diseño del bloque común de línea y los bloques de opción correspondería a las Administraciones Educativas competentes y el diseño del bloque de opción sería facultad del centro, integrado en su Plan de funcionamiento y con puesta en marcha previa autorización de la Administración Educativa del Distrito.

La estructuración en líneas tendría una previsión de mecanismos de actualización, con posibilidad de instauración de nuevas líneas, supresión de otras y remodelaciones internas en su organización.

La ordenación general de centros y líneas establecería los procesos por los que se asigna a cada centro su oferta de líneas. Con el fin de garantizar la suficiente homogeneidad de la oferta, pero al mismo tiempo dotar de los medios para que los centros puedan adquirir perfil propio, que no tienen por qué ser un cambio de fachada respecto a su situación anterior, se arbitraría un procedimiento por el cual las Administraciones Educativas competentes estableciesen con carácter prescriptivo unas líneas, otras fuesen establecidas por decisión del Consejo Escolar de Distrito, con criterios de planificación zonal y otras a instancia del propio centro a través de su Consejo Escolar.

El catálogo provisional de líneas debería incluir como mínimo:

- Líneas científicas (básica, aplicada).
- Líneas humanísticas (humanidades, nuevas humanidades).
- Líneas filológicas (clásica, moderna).
- Línea tecnológica administrativa.
- Línea de bellas artes.
- Línea de expresión artístico-corporal.
- Línea expresión y técnica musical.
- Línea técnico-profesional, que a efectos laborales se correspondería con los módulos profesionales de nivel 2 de homologación de la CEE. La duración sería de uno o dos cursos (850 h.-1.700 h.), siendo estos últimos equiparables a efectos académicos con la titulación de las restantes líneas, como estudios completos de secundaria post-obligatoria.

La credencial educativa de cualquier línea sería equiparable a efectos laborales con un nivel 2 de cualificación.

La organización del profesorado de un centro en Departamentos y no en líneas, favorecería la necesaria interrelación e integración entre los mismos y con la primera etapa comprensiva de la Enseñanza Secundaria. Por otra parte, la organización curricular de las distintas líneas establecería disciplinas, que por sus contenidos pudiesen considerarse equiparables a efectos académicos entre las distintas líneas. Unido a esto la parte de optatividad de cada línea, que debe incluir una parte de libre disposición, permitiría crear cauces de rectificación y tránsito de unas líneas a otras, es decir, pasarelas efectivas que no hiciesen irreversible nunca un camino emprendido.

Como advertencia, basada en la experiencia de algún modelo de Reforma de Enseñanzas Medias practicado en nuestro país, es necesario que la organización del cuadro horario de un centro o sus limitaciones de plantilla no trunquen en la práctica la necesaria plasticidad que debe tener el sistema de opciones y optatividad, o lo que es peor, contribuyan a la reproducción de los antiguos canales de formación academicista o profesionales.

Aunque a la luz del debate interno en la Federación de Enseñanza y del análisis de la Confederación sobre política de formación y empleo se vaya perfilando una posición sobre la enseñanza técnico-profesional, creemos importante añadir unas primeras reflexiones al respecto.

Si la conexión con el entorno físico es esencial en cualquier propuesta de educación activa, particular relieve toma en aquellas líneas que directamente sintonizan con un puesto de trabajo que se pretende inmediato. La estructuración de esas líneas en módulos trata de darles una agilidad organizativa de espacios y tiempos que la rigidez curricular de corte académico no tiene. El tradicional divorcio entre formación teórica y práctica debe superarse en el sentido de que la teoría lo sea esencialmente de una práctica y que la práctica sea sobre contenidos teóricos claros.

Las actuales ramas de Formación Profesional darían origen, en una lectura de las mismas que incorporasen los avances metodológicos, de tecnología y control, a parte importante de los módulos. En este sentido sería importante evaluar las ramas experimentales que puntualmente se han puesto en marcha y que numéricamente han multiplicado la oferta inicialmente reglada de estudios profesionales. Por otra parte desde los módulos profesionales habría que dar respuesta de formación a una serie de nuevas profesiones surgidas en los sectores secundario y terciario o como necesidad de homologación a credenciales vigentes en la CEE. La línea de atracción iniciada con los Módulos Terminales de los Bachilleratos en la Reforma Experimental de Enseñanzas Medias en el territorio MEC, puede ser una iniciativa sugerente cuyo seguimiento y evaluación debe realizarse con precisión.

La actual revolución tecnológica está creando en el mercado laboral dos tipos necesarios de trabajadores, en contraposición con la prospectiva que hace veinte años vaticinaban los teóricos de la Revolución Científico Técnica del trabajador altamente especializado y tecnificado: por un lado una minoría altamente cualificada que diseña, evalúa, modifica la programación de procesos, por otro una mayoría que interviene en un elemento del proceso de un modo mecánico, rutinario, cada vez más sencillo. No vamos a entrar en el análisis de la alienación presente en ambos colectivos, pero sí a reflexionar en los esquemas de formación que la sociedad altamente industrializada y tecnificada, la sociedad del I + D (Investigación y Desarrollo) puede tratar de imponer como más rentable económicamente, aunque no humanamente.

La formación para un puesto específico concreto, si sólo atiende a las destrezas físicas para su desempeño, puede ser cuestión de muy pocas horas. Si el candidato al puesto es

formado en el propio puesto, y la empresa recibe ayuda económica y bonificaciones de todo tipo, si al foral contrata temporalmente al candidato formado, es lógico que el empresariado apuesta por este método de formación profesional.

La formación integral del individuo para el mundo del trabajo es para nosotros muy diferente. Lógicamente debe permitir ponerle en contacto con experiencias laborales concretas de las que no negamos su valor formativo, pero con un control y seguimiento por el profesorado del centro de secundaria designado al efecto, para que la práctica sea motivadora y enriquecedora. Esto plantea de inmediato algo que los Programas de Prácticas en Alternancia actuales, en el marco del plan FIP, no aseguran, que es el control desde la instancia educativa de esas prácticas, lo que exige un diseño de ese control y un presupuesto del mismo. La empresa pública y los sindicatos (Comités de Empresa) deben actuar de manera decidida para evitar lo que aquí se critica, controlando las prácticas. Pero, además de la experiencia laboral, es necesario profundizar en la formación integral del individuo de carácter general y específicamente en aquellas materias que le permiten adquirir resortes teóricos para poder analizar y evaluar críticamente el entorno en el que va a desarrollar su vida social de trabajo, relación y ocio. En este sentido todo módulo de formación debe incluir un cuerpo teórico sobre conocimientos de derecho administrativo, laboral, sociología de la empresa, sindicalismo, cooperativismo, nociones básicas de economía, seguridad e higiene, etc.

La planificación de módulos profesionales, por otra parte, tiene que sintonizar con las demandas y perfiles de un mercado laboral que por el Acta Única Europea se abrirá a nuestros estudiantes. Ello exige analizar desde una perspectiva ya supranacional en qué conviene y es necesario formar, y exige también incorporar a la formación componentes que permitan a los afectados unas mejores posibilidades de movilidad, por ejemplo, conocimiento de la realidad física y humana, conocimientos instrumentales de idiomas, etc.

Los módulos de formación de nivel 1, de duración media semestral irán dirigidos a aquellos jóvenes que habiendo terminado la enseñanza obligatoria, desean adquirir una cualificación elemental para un puesto de trabajo concreto, con un nivel de homologación 1 en las credenciales educativo-laborales de la CEE. Se ofrecen con carácter gratuito en centros de secundaria de la red pública, no como algo aparte del sistema educativo, sino incardinado en él, aunque con una parte práctica importante en la empresa, a través de un programa en alternancia. El control de estas prácticas es realizado por la institución educativa, que al mismo tiempo completa la formación básica en aspectos significativos de cara a su inserción laboral futura. La finalización de este módulo no daría acceso a ningún estudio postsecundario.

Los módulos de formación de nivel 2 tendrían de uno a dos años de duración, con una parte básica de formación general, una parte de formación en materias de índole socio-laboral más amplia que en el módulo de nivel 1 y una formación tecnológico-práctica en un área profesional, por ejemplo, hostelería, producción agropecuaria, electro-mecánica, diseño industrial, sanitaria, etc. Un periodo de práctica en alternancia complementaría y perfilaría la formación.

Su titulación sería la credencial de secundaria post-obligatoria en un módulo concreto, que laboral y educativamente se correspondería con el nivel 2 de la CEE. Al mismo tiempo habilitaría para realizar determinados estudios postsecundarios con carácter idóneo. Estos módulos tendrían en su currículum contenidos comunes con otras líneas, permitiendo a través de los complementos necesarios, el tránsito recíproco entre líneas modulares y otras líneas de secundaria.

Los módulos de nivel 3, de duración entre uno y dos años, están en nuestra propuesta integrados en la enseñanza superior. Se accedería a ellos tras cursar una línea de enseñanza secundaria post-obligatoria o directamente desde módulos de nivel 2, siempre que el diseño de éstos y el de los módulos de nivel 3 lo hicieran posible. Fundamentalmente estarían dirigidos a la incorporación de nuevas profesiones y se impartirían en centros públicos designados al efecto y con carácter gratuito.

El foro en que deben realizarse el diseño de planificación será el Consejo General de la Formación Profesional que deberá abordar también las líneas generales de los Programas de Formación Ocupacional dirigidos a colectivos en paro o con necesidades de recualificación, que deberán incluir las vías que permitan la adquisición de las credenciales de nivel por parte de la población activa demandante. El apoyo que las empresas ofrecían a los programas modulares de formación de la secundaria, tendría ahora la contraprestación que los centros de secundaria ofrecerían a los programas modulares de formación ocupacional facilitando instalaciones y sobre todo la organización e impartición de determinadas fases teóricas de los módulos. La ejecución práctica se programaría en cada Distrito Educativo por el Consejo Escolar correspondiente donde deberían estar representados patronal y sindicatos.

Al establecer la oferta de líneas en cada centro de la 24 etapa de secundaria, las Administraciones educativas, según el proceso que indicábamos para la definición de cada una de las líneas, tendrían en cuenta las directrices del Consejo General de la Formación Profesional, para el establecimiento de las líneas modulares. El Consejo Escolar de Distrito y el propio centro completarían, en su caso, esa oferta, cubriendo necesidades o demandas específicas.

Los módulos profesionales, por su flexibilidad, exigen la presencia de un profesorado con una formación específica en determinados aspectos tecnológicos que en algunos casos no pueden ser satisfechos desde las plantillas del profesorado actual. Independientemente de que los programas de Formación del Profesorado deben incluir la atención de estos colectivos, podría ser necesaria la contratación de profesorado externo al sistema que asumiera tales tareas, sobre todo en aquellos campos que por su acelerada transformación han producido un desfase profundo entre la formación exigida en el acceso y la formación necesaria para dar respuestas en los mismos. Tales contrataciones deberían circunscribirse al tiempo efectivo de duración de las necesidades y limitarlas a las situaciones estrictamente indispensables, que probablemente se darán en los módulos profesionales de nivel 3, ya que en los módulos de nivel 2 y de nivel 1 podrán impartirse de forma prácticamente total por lo actuales profesores de EE.MM.

La propuesta que definimos sobre estructuración educativa tiene que contar con los medios infraestructurales existentes para, valorados, desechar unos y reciclar a la nueva situación los que sean adaptables. Lo ideal sería poder contar con centros específicos de secundaria, o bien con centros integrados con secundaria completa. Los actuales IB, IFP, EE.AA. y OO, CEIS, etc. serían futuros centros de secundaria. En la planificación de cada Distrito Educativo estos centros de secundaria completa deberían existir, al menos uno, en todos los municipio o núcleos de población de 4.000 habitantes. Para los núcleos inferiores los actuales centros de EGB completos que se determinase ofrecerían además de Enseñanza Primaria, la 1ª etapa de Enseñanza Secundaria, solución ésta que también se aplicaría en núcleos de más población en función de los flujos de demanda en la planificación de cada Distrito Educativo. En esta flexibilidad organizativa cabría también contemplar la posibilidad de centros específicos de secundaria post-obligatoria especializados en líneas que exigiesen una alta inversión en recursos infraestructurales y material didáctico o equipamiento.

## E. CALENDARIO Y FINANCIACIÓN DE LA REFORMA

### E.1. Acciones a realizar para la puesta en marcha de la reforma

La puesta en práctica del modelo educativo descrito exige una serie de acciones coordinadas que permitan en una secuencia programada ir avanzando en un continuo que va desde la situación actual hasta una situación en que el nuevo modelo esté en funcionamiento con carácter general, y con unas garantías suficientes de calidad en el servicio educativo prestado.

El programa general de acciones a efectuar debe contemplar cada una de ellas en una perspectiva diacrónica que diseñe internamente su puesta en marcha, seguimiento, presupuesto, evaluación terminal y control de mantenimiento. Al mismo tiempo, una perspectiva sincrónica de la situación en cada momento de acciones concurrentes permitirá evaluar su viabilidad simultánea y el volumen y coste de modo que se eviten situaciones de acumulación que se conviertan en obstáculos para el avance del proceso.

El programa general de acciones exigiría para su formulación y seguimiento la utilización de un método apropiado dada la complejidad de cada una de las fibras del proceso y la densidad de sus costes temporales. Posiblemente haría falta recurrir a metodologías de planificación PERT para su desarrollo concreto. Aquí vamos a describir como una primera aproximación un catálogo de tipos de acciones a realizar para en un apartado posterior hacer una propuesta de temporalización de las mismas y finalmente contemplar las situaciones de transición o acomodo de agentes educativos con un nivel de detalle más extenso.

Podemos agrupar las acciones a realizar en seis bloques:

- a) Acciones reorganizativas de la Administración educativa: Distritos y Servicios.
- b) Acciones sobre la infraestructura
- c) Acciones de formación.
- d) Acciones de implementación del esquema de ordenación.
- e) Acciones de transición.
- f) Convalidación de las credenciales antiguas en el nuevo sistema.

Las acciones que describimos aquí y que exigen unas partidas económicas que en otro lugar del documento se especifican, son directamente relacionadas con la Reforma Educativa, sin que entremos a describir otro tipo de acciones como la reforma de la fiscalidad, que pueden convertirse en condiciones "sine qua non" para la misma.

**E1a.** Pensar que con la actual Administración educativa puede acometerse y controlar un proceso de reforma es una posición ingenua. A la necesaria adopción de modificaciones estructurales que incorporan funcionalidad a las instancias de Administración Central y autonómica o provincial, es preciso añadir propuestas serias de **descentralización administrativa** y de avance en autonomía de decisión y responsabilidad paralela.

Esencialmente la Administración en cualquier instancia debe ser un elemento favorecedor de que el servicio de educación se preste en niveles de calidad homologables a nuestro entorno sociopolítico, y no un obstáculo frente al que tropieza no sólo todo intento de cambio sino toda gestión de mantenimiento cotidiano. Con el fin de acercar la

Administración a los recintos y problemas educativos para que pueda ponerse al servicio de su solución, proponemos la creación de una red estatal de Distritos Educativos con un perfil que las competencias autonómicas podrían adecuar aunque manteniendo la filosofía del diseño. En el Distrito Educativo se insertarían una serie de servicios renovados de apoyo a la educación, como describiremos a continuación.

Los Distritos Educativos serían las unidades orgánicas y funcionales en que se estructuraría al conjunto de recursos humanos, físicos y materiales que se aplican en el servicio de educación en una Administración provincial o autonómica. Los Distritos Educativos serían geográficamente significativos en el ámbito rural y racionalizarían el mapa educativo en los grandes conglomerados urbanos.

Cada Distrito Educativo contendría una oferta completa de servicios en todos los tratamos del ciclo único 018 en la Escuela Pública Unificada y estaría directamente vinculado a una Universidad Pública.

El tamaño medio del Distrito Educativo se puede fijar estableciendo una referencia cuantitativa de población escolar y colectivo de profesores y centros, que especiales situaciones geográficas podrían corregir o matizar. Una propuesta equilibrada sería establecer un Distrito Educativo que, en media, organizativamente integrase una población escolar de unos 30.000 alumnos y 1.500 profesores comprendidos unos setenta centros entre infantil, primaria y secundaria. Supondría la constitución a nivel estatal de 300 a 400 Distritos, con el criterio general de que el distrito educativo ha de responder a las distintas realidades municipales, comarcales y provinciales, por encima de la rigidez aritmética.

En cada Distrito Educativo existiría una oficina del Servicio de Educación que integraría en una edificación específica:

- El Centro de Profesores del Distrito que actuaría como Centro de Formación Permanente Institucional, Centro de Recursos, Centro de Encuentro /Investigación y sede de los MRPs que trabajan en él.
- El Grupo Coordinador de los Gabinetes de Apoyo de los centros.
- El Grupo de Inspección y Asesoramiento Técnico-Pedagógico.
- Unidades administrativas de Información, Registro, Gestión de Personal y Servicios, Gestión de Programas, Gestión de Centros y Oficina Delegada de la Unidad Técnica.
- La Junta de Personal Docente del Distrito y las Secciones Sindicales del Profesorado.
- El Grupo de Inspección Médica de zona.
- La sede del Consejo Escolar del Distrito.

Las líneas generales de política educativa serían adaptadas a la realidad de zona en los Distritos Educativos por el trabajo conjunto de los Servicios de Apoyo a la Educación y la representación de los agentes educativos y sociales.

**E1b.** Al describir las acciones a **efectuar sobre la infraestructura** entendemos por tal no sólo los locales físicos, inmuebles, en los que se ubican los centros de enseñanza, sino también el equipamiento necesario, mobiliario, instalaciones didácticas adecuadas y dotaciones de material inventariable.

Es menester realizar un estudio diagnóstico preciso de la situación de los puestos escolares actualmente en funcionamiento en la red pública y en la privada. La evaluación de la salud de estos puestos debe hacerse no tanto con criterios estadísticos de normalidad, sino en contraste con el modelo de puesto escolar que en el nuevo modelo



educativo exige. Por tanto la organización flexible de espacios, la supresión de barreras arquitectónicas, los laboratorios y aulas de tecnología, las instalaciones polideportivas, los recintos para reunión y estudio, las nuevas ratios, etc., son criterios a valorar en un análisis del estado de nuestros centros de enseñanza. La realización de una encuesta-tipo por la administración con rigor en su elaboración y ejecución, debe dar una medida bastante aproximada de la globalidad existente y al mismo tiempo, permitir hacer una propuesta de modificación individualizada con un calendario de ejecución. Los puestos de la red pública que entraran en propuesta de modificación serían objeto de actuación planificada con cargo a partidas específicas de los PGE, siendo necesario clarificar el papel de los Ayuntamientos en la cesión de terrenos para construcciones escolares. Para los puestos de la red privada se debería estudiar un sistema de financiación a un interés preferente y largo plazo con entidades de crédito privadas y públicas, que hicieran viable la puesta a punto de infraestructura.

Como una fase de esta evaluación general de centros, habría que establecer en la red pública las propuestas de reconvertibilidad de los centros a la nueva ordenación académica con el fin de racionalizar la oferta de puestos en cada distrito y en cada etapa con las previsiones demográficas. Realizada esta evaluación se podría hacer una valoración más precisa por distrito del déficit que se generaría al extender la obligatoriedad y gratuidad. Tal déficit se enjugaría mediante un plan de construcciones escolares y, en su caso, conciertos educativos subsidiarios, en un marco legal que definiese mecanismos de posible convertibilidad en públicos de esas plazas.

No hay que olvidar en este punto que la evolución demográfica colabora a que el aumento de la escolaridad pueda realizarse sin una grave hipoteca económica. De un número de nacimientos superiora los 650.000 anuales en los tempranos setenta hemos pasado en la mitad de los ochenta a unos 480.000 con tendencia ala baja Los datos del MEC sitúan en el año 85/86 a unos 8.700.000 alumnos matriculados en Preescolar, EGB, BUP y FP en ambas redes, estando escolarizados un 65 % en la pública y un 35% en la privada. La extensión de la obligatoriedad y gratuidad situaría utilizando como dato base la cohorte de 1.985, que en el año 2.000 la escolarización de todos los españoles menores de dieciocho años repetiría los 8.700.000 alumnos. Si consideramos que la gratuidad de los servicios es más extensa que su obligatoriedad, en nuestra propuesta podemos asegurar que en el cambio de siglo tendremos escolarizados entre 0 y 18 años gratuitamente a un alumnado que será numéricamente más reducido que el que hoy se presenta en un tramo más corto y sin gratuidad generalizada. Por eso hoy es posible hacer propuestas serias de extensión de la gratuidad, la obligatoriedad y la calidad del servicio de educación.

Si bien el horizonte del año 2.000 es por los datos demográficos esperanzador en cuanto a la viabilidad de la propuesta a medio plazo, pueden plantearse problemas serios a corto plazo que conviene analizar.

El cuadro nº 1 expone los datos de escolaridad referidos al curso 85/86 por redes y niveles. Para la elaboración del mismo y los siguientes, hemos utilizado datos del Gabinete de Estadística del MEC, datos del Anuario El País y un trabajo sobre educación y demografía de J. Aguinaga.

Vamos a analizar en el cuadro nº 2 la implicación de la obligatoriedad entre los 3 y 16 años utilizando la realidad escolar del 85/86. A continuación haremos una prospección sobre la realidad del 1.991, año en el que se iniciaría efectivamente la extensión de obligatoriedad/ gratuidad entre 3 y 16 años, como tercer año del Pro grama de Reforma y suponiendo el año 88 como el año cero del Programa.

El resumen del cuadro supone una necesidad de escolarizar a unos 740.000 alumnos. Si hacemos la prospección para 1.991, utilizando como cohorte media de población para los años 86, 87, 88, 450.000 nuevos nacimientos, posiblemente la realidad no llegue a esas cifras, tendremos: Ver cuadro nº 3.

Por tanto, hecho el avance de 1.991, las cifras de déficit de escolarización serían menores si se mantiene en términos absolutos la escolarización actual. Las repercusiones en un programa de nueve años sobre la infraestructura serían las derivadas de considerar las siguientes acciones:

ACCIÓN 1. Escolarización en la red pública de 223.000 alumnos de 3-4-5 años.

ACCIÓN 2. Escolarización en la red pública de 176.000 alumnos de 14-15 años.

ACCIÓN 3. Repercusiones posibles sobre la infraestructura de la necesaria gratuidad de 825.000 puestos en la red privada.

ACCIÓN 4. Escolarización en la red pública de los excedentes de escolarización derivados de la disminución generalizada de ratios en las dos redes.

Debe irse a la integración total de la red concertada en la pública.

ACCIÓN 5. Puesta a punto, mejora o sustitución de plazas escolares.

ACCIÓN 6. Repercusiones en la escolarización de la gratuidad, que no obligatoriedad, en los tramos 0-3 y 16-18.

Las acciones 1 y 2 tendríamos que considerarlas ultimadas en el horizonte 1.991.

La acción 4 se escalonaría a lo largo de nueve años ultimándola en 1.997.

La acción 6 es difícil de cuantificar, sobre todo en la etapa 0-3, al no disponer de criterios fiables sobre posibles índices de utilización.

Vamos a cuantificar las Acciones 4 y 6.

Para evaluar la incidencia de la disminución de ratios fijaremos el siguiente criterio:

Al establecer en educación infantil obligatoria 20 alumnos/grupo y en Primaria y Secundaria 30 alumnos/ grupo como máximo, fijaremos una media ponderada de 27 alumnos/grupo y evaluaremos la incidencia observando los datos para el curso 84/85 del cuadro 4.

No obstante, al final de este proceso de reforma, debe abordarse una reducción gradual de la ratio en primaria y secundaria hasta alcanzar los 25 alumnos/grupo como máximo.

Esto significa un número medio de puestos por unidad de 35.2 y una ocupación media del 82'8%.

Utilizando el coeficiente de 27 alumnos/unidad y mejorando la tasa de ocupación en parte por esta disminución y en parte por la racionalidad que supondrá la introducción de los Distritos Educativos hasta el 93%, tendríamos que el número de puestos escolares disminuiría a 6.300.000, siendo necesarios 7.300.000 puestos para con esa tasa de ocupación garantizar plaza a ese colectivo de alumnos, es decir, 1.000.000 de puestos más. La incidencia supone un 14'5% de la población escolarizada.

Por tanto, a las Acciones 1 y 2 que supondría crear 400.000 plazas escolares, se sumaría un incremento del 14'5% de la población a escolarizar en plazas escolares para atender a la disminución de ratios.

Evaluando que el año 91 tendremos las poblaciones diferenciadas en tramos y redondeadas a millares del cuadro 5.

Lo que significa 1.000.000 de plazas en previsión de disminución de ratios.

Para evaluar la acción 6 en el tramo 16-18 podemos partir de la tasa actual de escolarización, 56%, y suponiendo que la gratuidad implique una disminución de la tasa de desescolarización en un 50%, habría que crear plazas para el 22% de la población en ese tramo que estimada en 1.300.000 supone 285.000 nuevas plazas escolares.

En consecuencia, tendríamos un programa de actuaciones a 9 años vista: 1.988-1.997.

La distribución de estas acciones en nueve años permite una planificación presupuestaria y de ejecución más asumible y controlada. En el apartado financiero analizaremos la repercusión económica en PGE de estas acciones.

### **E1c) Acciones de formación**

La propuesta de Ordenación del Tronco único 0-18 en la Escuela Pública Unificada va unida a una alternativa de Formación Inicial y Formación Permanente ya expuesta en otro apartado de este documento. Aquí se pretende explicitar las acciones de formación que con carácter extraordinario habrá que abordar en el periodo de implementación de la Reforma que lógicamente son de formación permanente pero tienen aquí un sentido singular y un esfuerzo en consonancia.

No es necesario insistir en aspectos conocidos como la edad media del profesorado, que vaticina una prolongada vida docente, el escaso flujo de profesores que se reubicar en otro sector laboral y las carencias de la formación inicial. Todo ello nos coloca frente a un amplio colectivo que con carácter estable y prolongado y con una formación en algunos casos no idónea, en otros en rápido anquilosamiento, desempeñará su función.

El tema de la formación permanente, reciclaje o actualización no es nuevo e históricamente se le ha dado diferentes tratamientos poniendo unas veces el acento en los contenidos, otras veces en metodologías, primando unas veces la formación individual, otras veces formando el equipo. La puesta en marcha de una Alternativa de Reforma une en nuestro país dos retos a los que se debe dar solución simultánea. Por un lado superar la generalizada carencia de una oferta seria y planificada de formación en ejercicio. Por otro dotar al profesorado de los resortes didácticos, metodológicos y científicos para poder protagonizar el desarrollo curricular en la nueva estructura de la ordenación académica. Nuestra propuesta de programa para la fase de transición comprende una serie de acciones que enumeramos, comentándolas y tratando de temporalizar su realización.

#### **ACCIÓN 1: Cursos de Actualización-Choque.**

En primer lugar tendrían como finalidad esencial explicar a todo el profesorado el proceso de Reforma, su filosofía, líneas generales, plazos y recursos. En segundo lugar explicar los niveles de flexibilidad curricular y las fuentes y medios de formación y trabajo para abordar las concreciones curriculares al aula y en el aula. Serían cursos cortos, intensivos, y todo el profesorado asistiría a uno de ellos. Su marco podría ser el propio centro escolar.

#### **ACCIÓN 2: Cursos de Actualización Científica.**

Su finalidad sería realizar la puesta a punto del profesorado en contenidos o/y didácticas de aquellas materias que por su mera incorporación al currículo, o por los nuevos enfoques o desarrollos que presenta, hacen necesaria una puesta al día en común. El marco de realización sería el Centro de Profesores de Distrito y cursos de unas 100 horas de duración, con el criterio de formar a un profesor por Centro. Lógicamente, para que esta

actuación tenga éxito, el Plan de Centro debe definir unas propuestas específicas y otras canalizables a través de los programas institucionales. El profesor elegido en cada caso debe ser fruto de un compromiso dentro de la estrategia formativa del centro con unas directrices claras de difusión colectiva posterior.

La forma de realizar el curso podría ser flexible. A la forma intensiva con liberación total de clase se podría unir la alternativa del "formación al 54 día", es decir compatibilizando durante un año escolar cuatro días en el aula con un quinto día de formación.

Además debe establecerse un convenio con el Consejo Superior de Universidades que facilite la realización de los estudios para los actuales trabajadores de EE.II.

#### ACCIÓN 3: Fortalecimiento del Programa de Formación en CEPs.

En la fase de transición es necesario poner el acento en una estrategia de facilitar la creación o consolidación de grupos de trabajo y seminarios que reflexionen en común y sean plataforma desde la cual se alimente la investigación curricular en el aula. El CEP aportaría infraestructura, orientación, recursos, apoyos externos de expertos si es necesario, difusión. Al mismo tiempo el equipo de profesores con destino en el CEP actuaría como consejero de los claustros en la puesta en marcha, realización efectiva y evolución de la sección de formación que todo Plan de Centro debe contener.

Lo anterior supone una mayor y mejor dotación de los actuales centros de profesores, en instalaciones, personal y recursos.

#### ACCIÓN 4: Ayuda a los Movimientos de Renovación Pedagógica.

Los MRPs aportan a la formación permanente una vertiente dinámica y desinstitucionalizada que no puede ser sustituida por los programas, pero si financiada facilitando medios materiales y económicos para sus actividades. En este sentido los centros de profesores deben ser múltiples en sus facetas y funciones y una de ellas es ser sede de los MRPs del Distrito Educativo. El Consejo Escolar del Distrito Educativo en consonancia con el peso específico de sus MRPs y los proyectos de trabajo de los mismos distribuiría créditos horarios entre los mismos de modo que su trabajo, a cambio de la difusión, no fuese a costa del voluntarismo.

#### ACCIÓN 5: Formación de personal de apoyo del servicio de educación.

Un capítulo que no se debe descuidar y que tendría de algún modo un carácter previo es la propia formación de los equipos que efectuarían funciones de apoyo en los Distritos Educativos. Incluiríamos aquí entre otras las actuaciones de formación dirigidas a los:

- a) Equipos de Inspección y Asesoramiento Técnico-Pedagógico.
- b) Equipos de Apoyo de Distritos.
- c) Plantillas de los Centros de Profesores.
- d) Responsables de áreas específicas de formación en los Centros de Profesores pertenecientes o no a la plantilla del CEP.

#### ACCIÓN 6: Formación en cadena.

Para determinados aspectos de la formación puede ser necesario organizar cursos o seminarios que por la calidad del profesorado o su compleja coincidencia sean de difícil repetición. La difusión del mismo, fundamentalmente de los aspectos operacionales, exige con el apoyo de los multimedia un procedimiento en cadena, de modo que los asistentes, a través de un compromiso formal y con la disponibilidad horaria y medios suficientes,

puedan transferir a los responsables de formación de cada Distrito Educativo sus contenidos y técnicas.

No obstante este procedimiento debe ser lo más excepcional posible por su propia concepción vertical, por los peligros que encierra la incorporación de ruidos durante el proceso de difusión al mensaje original, por la imposibilidad de generar retroalimentación.

ACCIÓN 7: Licencias por estudio.

La creación de las bases para un Cuerpo único de Profesores en la Escuela Pública Unificada a través de un nuevo Programa de Formación Inicial, va a generar en el profesorado actual que se integre al Cuerpo único unas especiales demandas de adecuación de sus credenciales, para su movilidad geográfica o profesional, que la Administración debe asumir generalizando la oferta de licencias por estudio, en colaboración en muchos casos con universidades, e incrementando su número en la fase de transición a 5.000 licencias anuales.

**E1d) Acciones de implementación:** Puesta en marcha de las distintas etapas del Tronco único.

El arranque de una reordenación del sistema educativo entre los 0 y los 18 años podría seguir dos procedimientos. Una posibilidad sería ir introduciendo cada año la sustitución del sistema a extinguir por el nuevo gradualmente desde el primer año de escuela infantil hasta el último de secundaria. Este procedimiento, el más coherente, tiene el inconveniente de su lentitud, porque se tardaría cerca de veinte años en la emersión completa del nuevo sistema, y retrasaría la reordenación de un sector crítico como la educación en la adolescencia donde el nivel de satisfacción es muy bajo y además se ha hecho socialmente explícito en los conflictos estudiantiles que protagonizó el alumnado de EE.MM en el curso 86-87.

En consecuencia es necesario diseñar un segundo procedimiento de arranque del sistema simultáneo en varios puntos del mismo. Los inconvenientes son claros. Además de una concentración temporal mayor en capítulos de infraestructura, formación, etc., varias generaciones van a cambiar en su itinerario educativo de un sistema a otro con los lógicos desajustes que personal y socialmente va a producir y a los que habrá que estar particularmente atentos.

Los puntos del itinerario en los que comenzaría la introducción de la nueva ordenación serían el primer curso de escuela infantil obligatoria, alumnado con tres años de edad, el primer curso de enseñanza primaria, ocho años de edad y el primer curso de enseñanza secundaria con doce años de edad. Por tanto la sustitución se culminaría seis años más tarde con el último curso de secundaria, habiendo finalizado un año antes la sustitución en la escuela infantil y dos años antes en la enseñanza primaria. En este periodo de seis años se habrían creado también las condiciones necesarias para ofertar, al final del mismo, en gratuidad el tronco único 0-18.

De los tres puntos de anclaje del nuevo sistema de ordenación en el antiguo para su sustitución no parecen preocupantes ni los 3 años, ni los 8; significan un comienzo de escolaridad más temprano en el primer caso y un comienzo de enseñanza primaria tras un "ciclo inicial" en EGB en el segundo. Es más preocupante la inserción en el primer año de secundaria del alumnado que ha iniciado unas enseñanzas de 64 curso de EGB, primer año de un antiguo "ciclo superior" que se trunca. Sería necesario proceder el año académico inmediatamente anterior a la iniciación de la secundaria a una reformulación de objetivos del 64 de EGB, como curso "puente" durante cuatro años académicos entre

generaciones que cursan EGB al iniciar sus estudios y mutan a secundaria a los 3/4 del camino.

### **E1e) Acciones de transición. Sobre integración posible de las redes de centros.**

La atención de la población escolar en la etapa obligatoria será asegurada con carácter gratuito, en cada Distrito Educativo, por los centros de la red pública y los centros de la red privada con los que la Administración firme concierto educativo. Este conjunto de centros constituirá una subred, que llamaremos concertada. Vamos a definir los pasos de un proceso que culminará con la integración en la red pública de los centros concertados que optasen a la misma, formando con los públicos los efectivos de la red de escuela pública unificada.

En este proceso hay una serie de pasos que indefectiblemente deben llevarse a cabo en la red concertada, junto con otros opcionales.

Independientemente de que el centro concertado tenga voluntad o no de integración, las condiciones de funcionamiento tienen que ser necesariamente homologables, mientras dure el concierto, en:

#### a) Las condiciones de trabajo de su profesorado

- idéntica formación inicial,
- los mismos condicionantes, ofertas y posibilidades de formación permanente que en la enseñanza pública,
- riguroso cumplimiento de los supuestos del artículo 60 de la LODE, avanzando hacia unas condiciones de acceso y provisión indistinta para la red pública y la concertada,
- iguales condiciones administrativo-económicas de trabajo, retribuciones, horarios, vacaciones.

Resumidamente el objetivo foral sería que el profesorado fuese "funcionalmente intercambiable" entre ambos tipos de centros.

#### b) Las condiciones de funcionamiento de los centros:

- evitando picarescas como las actuales en el acceso de alumnos. La coexistencia de niveles concertados con Preescolar sin concertar permite actuar muy libremente en este nivel en criterios de acceso y financiación, que repercute necesariamente en niveles concertados,
- organización democrática de los centros concertados, estableciendo una composición del Consejo Escolar y unas funciones del mismo equiparables a las de los centros públicos, superando las limitaciones que el artículo 57 de la LODE tiene respecto al artículo 42.

Los dos pasos anteriores, a) y b), deben ser dados por la red concertada en bloque.

Opcionalmente se podrá proceder a la integración de centros concertados en la red pública en las siguientes condiciones:

- voluntad libremente aceptada por la titularidad y por la mayoría absoluta del claustro y de la asamblea de padres,

#### - paso a titularidad pública del centro mediante:

- a) compra de los inmuebles e instalaciones del centro, por parte de la administración educativa, valorado el puesto escolar al módulo de construcción del momento, corregido a

la baja por un coeficiente que tenga en cuenta la calidad y amortización de las mismas y las inversiones suplementarias a realizar,

b) permuta de los terrenos en que se asienta el centro, por terrenos de propiedad municipal, teniendo en cuenta para su valoración en uso como terreno para infraestructura de servicios esenciales,

- catalogación de los puestos de trabajo del centro,
- mantenimiento del profesorado en el propio puesto durante diez años como máximo,
- las vacantes que se fueran produciendo durante ese tiempo se cubrirían por acceso o concurso general de traslado del Cuerpo Único, a efectos de traslado, desde la integración,
- al cabo de los diez años el profesorado optaría por:

a) concursar a una plaza de catálogo homónima a la suya, y otra a la que pudiera optar por su formación, en concurso general de traslado de ámbito autonómico. Como resultado del mismo obtendría su misma plaza u otra análoga en la autonomía,

b) optar por una sola vez al despido voluntario incentivado o en determinadas condiciones la jubilación anticipada,

c) permanecer como profesor de apoyo o sustituciones en el ámbito de su Distrito educativo.

### **E1f) Convalidación de las credenciales antiguas en el nuevo sistema**

Esquemáticamente planteamos que la discriminación anterior entre certificados y graduados debe ser compensada en el sentido de facilitar a unos y otros la posible continuación de estudios en el itinerario educativo sin segregar del sistema a ningún colectivo.

En este sentido todo alumno con certificado de escolaridad, que quisiera continuar estudios, sería orientado por el Equipo coordinador del Distrito sobre cuál debería ser su ubicación de partida, en función de sus estudios cursados y preparación, situándolo en uno de los tres primeros cursos del ciclo 12-16. Los graduados escolares se situarían necesariamente en el tercer curso de ese ciclo.

En todo caso desde los servicios de educación a distancia y educación permanente habría que diseñar un curso puente de estructura modular que permitiera a los actuales graduados y certificados alcanzar la credencial del ciclo 12-16, con independencia de la planificación de esos servicios adaptada a la nueva ordenación académica.

Los alumnos con 24 de BUP aprobado, o FP1 o 14 ciclo de la REM tendrían acceso a los estudios de secundaria post-obligatoria. Quienes hubiesen iniciado esos estudios pero no culminado hasta ese nivel, harían obligatoriamente un curso específico de adaptación/recuperación al final del cual obtendrían la credencial del ciclo 12-16.

## **E.2.Financiación de la Reforma de la Enseñanza**

### **E2a) Introducción.**

¿Cuál es el importe final de los recursos financieros necesarios para poner en marcha la reforma de la enseñanza? Una aproximación a la respuesta exige haber dejado previamente claros un conjunto de extremos: ¿de qué reforma hablamos? ¿En qué plazo de tiempo? ¿Qué conocimiento de las necesidades educativas tenemos que nos permita planificar su financiación?

En la respuesta a estas preguntas vamos a centrarnos en dos puntos: la reforma propuesta por Maravall y la alternativa planteada por la FE-CC.OO. La reforma planteada por el Ministerio ha sufrido modificaciones, algunas de importancia, con el paso del tiempo. Un análisis somero de las propuestas financieras incluidas en la reforma planteada por el MEC se ha llevado a cabo en los años anteriores, 1.986 y 1.987, en los documentos titulados "Estudio sobre financiación de las reformas del sistema educativo (en especial de la reforma de EE.MM)" aportado a las II Jornadas sobre la Reforma, organizadas por la FE-CC.OO. y en el titulado "Necesidades y recursos en el proyecto para la reforma del sistema educativo", publicado en TE en 1987.

En el primer estudio se adelantaba la postura de la FE-CC.OO. sobre cada uno de los problemas de financiación abordados. En el segundo se analizaba el modelo financiero (o su falta de determinación) contenido en el primer documento que con carácter de propuesta global publicaba como representativo de su propia opinión el MEC, "Proyecto para la reforma de la enseñanza. Propuesta para debate".

Con ambos documentos puede llegar a conocerse la opinión del MEC sobre la financiación de la reforma, por lo que en las páginas siguientes haremos una exposición resumida de esta posición. También en estos documentos se recogían las opiniones de la FE-CC.OO., si bien la propuesta de financiación se hará sobre la base de las medidas contenidas en el apartado del presente documento "Acciones a realizar para la puesta en marcha de la reforma".

Así pues, la siguiente exposición tiene dos partes diferenciadas: 1. La financiación propuesta por el MEC, de la que se hará una exposición sucinta, y 2. La financiación de la reforma propuesta por la FE-CC.OO..

Cualquier estudio sobre la financiación del sistema educativo español cuenta con unas limitaciones tan evidentes y objetivas (falta de datos, instrumentos de planificación, cuantificación de recursos y necesidades,...) que nos obliga a tomarlo, sin falsa humildad, como simplemente aproximativo. Estas limitaciones condicionan los resultados que vamos a exponer, pero ello no debe impedirnos señalar que mientras éstas no se corrijan, cualquier estudio sobre la financiación de la reforma será muy impreciso.

Esta misma actitud y valoración era la expresada por el Comité de Educación de la OCDE en su "Informe sobre la situación de la educación en España" (1985), que en su punto 43 decía "(A los encuestadores)... les llamó la atención la escasez de información cuantitativa acerca de los recursos humanos, físicos y financieros necesarios para poner en práctica los planes dentro de un calendario razonable. Además, detectaron una tendencia a subestimar las dificultades y limitaciones que inevitablemente obstaculizan la puesta en práctica hasta de los planes y estrategias mejor concebidas. Se ha criticado en años recientes la planificación educativa. Al contrario, las organizaciones progresistas de todos los ámbitos, tanto privadas como públicas, hoy en día consideran indispensable la planificación..."

## **E2b) La financiación de la Reforma propuesta por el MEC.**

El MEC sólo ha llevado a cabo una exposición monográfica de la financiación de la reforma en las respuestas que a preguntas que en este sentido formularon verbalmente a Maravall los examinadores de la OCDE contestó el Ministro en la sesión de evaluación del Sistema Educativo español por la OCDE el 5 de diciembre de 1985. También podemos entresacar del "Proyecto de reforma del Sistema Educativo" el modelo financiero allí incluido.



En su intervención ante la OCDE, Maravall describió resumidamente las necesidades de escolarización a las que la reforma pretendía atender (los datos demográficos) y el reparto entre la escuela privada (subvención) y la pública (inversión) a la hora de cubrir esta demanda. Los datos demográficos más relevantes con los que contaba son: a) Se prevé una estabilización de las cohortes educativas en torno a los 480.000 efectivos, b) actualmente hay 98.600 niños de 4 y 5 años sin escolarizar y 250.000 jóvenes de 14 y 15 años fuera del sistema educativo, c) la tendencia actual (siempre estamos hablando de diciembre de 1985) es a incrementar las tasas de escolarización. En concreto de 1982 a 1985 se han construido 213.000 nuevos puestos, lo que ha permitido aumentar la tasa de escolaridad del grupo de 14 a 18 años hasta el 66'5%, cuatro puntos por encima de la que era en el curso de 1981/2. Los incrementos por separado han sido del 4'1% en BUP y del 4'4% en FP (5'3% y 7% respectivamente en el sector público).

Las previsiones de inversión en los distintos niveles educativos por parte del Estado son las siguientes: a) en preescolar 50.000 puestos en dos años (en total 100.000) con lo que se llegaría al 100% de escolarización en los niveles 4-5 años; b) no hace falta construir puestos escolares de nueva creación en EGB, salvo los que atiendan a los débiles movimientos migratorios. Los fondos de la antigua "nueva inversión" se destinarán a renovación de puestos escolares, mejorar equipamientos, programas para grupos de desfavorecidos y desconcentración de escuelas rurales, sin poder reducirlos en ningún caso; c) la escolarización en BUP-FP de la reforma se llevará a cabo con las siguientes medidas:

- Se cuenta con 1.100.000 puestos sobrantes de EGB, muchos de ellos de difícil recolocación,

- Con la desconcentración (vuelta a la escuela rural), pueden usarse los centros de EGB de concentración como centros de la reforma,

- La adopción, en centros capaces de impartir la reforma de las EE.MM., de los actuales Institutos tiene un coste de 10 millones como mínimo,

- Habrá que crear unos 150.000 puestos menos, unos 35.000 millones de pesetas (de 1.985), es decir, a 233.300 Ptas./puesto. Con ello y con las recolocaciones y uso de los centros de concentración de EGB, se escolarizarán los jóvenes de 14 y 15 años actualmente fuera del sistema,

- El coste que tendrían en profesores y gastos de mantenimiento los nuevos centros alcanzaría los 14.000 millones de pesetas.,

La política de subvenciones quedaría de este modo: a) se establecería las subvenciones a la EGB, b) se subvencionaría el nuevo periodo obligatorio, 14-15 años; los puestos que la privada concertada destina a los jóvenes en estas edades 1º y 2º de BUP asciende a 160.000, lo que supondría unos 11.000 millones, c) hay que tener en cuenta que ya en la actualidad hay unos 40.000 puestos en el Bachillerato que están siendo subvencionados (filiales, patronatos...), d) en FP ya se están subvencionando puestos de FP1<sup>er</sup> grado y FP2º grado.

Hasta aquí la intervención de Maravall en 1.985. ¿Qué modificaciones contiene, en lo que a financiación se refiere, el libro "Propuesta para la reforma de la enseñanza"? Un resumen de los datos más importantes del estudio antes citado nos permite afirmar:

- a) no hay un modelo de financiación elaborado,

b) la suma total de los recursos destinados a la reforma de la enseñanza no es el resultado de cuantificar el coste de distintas medidas y luego agregarlas, sino una simple cifra de referencia,

c) el MEC propone llegar al porcentaje del PIB que la media de los países de la OCDE destina a gasto público educativo en 1.987,

d) este objetivo significa pasar de algo más del 4% al 5'3% en un plazo que se cumplirá en 1.996, lo cual significa incrementar en algo menos del 0'13 % del PIB el gasto público educativo cada año por encima del porcentaje del año anterior. En total el paso del 4% al 5'3% supondría en pesetas de 1.985, una cifra cercana a los 400.000 millones de pesetas,

e) el MEC destinará por igual el incremento a extensión del sistema educativo, es decir, incremento de tasas de escolarización, que a mejora de su calidad,

f) con ello se alcanzaría en 1.992/3 la escolarización total de los niños de 4 y 5 años y en 1.994/95 la de los jóvenes de 14 y 15 años,

g) se reduciría lentamente el número de alumnos por aula y se podrían dedicar fondos para el reciclaje y dotación de profesores de apoyo.

El modelo financiero de la propuesta del MEC hace agua por varias partes. Atendiendo solamente a sus contradicciones internas, podemos señalar:

a) falta de definición del propio modelo y la carencia de instrumentos de planificación (como por ejemplo, el mapa escolar dinámico) que permitiera distribuir racionalmente los recursos,

b) los datos de partida son erróneos: ni España dedica al gasto público educativo el 4% (sino el 3'6% en 1987), ni la media de la OCDE es del 5'3 % sino más bien el 6%,

c) hay que tener en mente que anteriormente promesas electorales, como la plena escolarización de los alumnos 4/5 y 14/15, contenidas en el programa del PSOE de 1.982 y 1.986 no se han cumplido,

d) las previsiones de inversiones educativas contenidas en el Plan de Inversiones del Ministerio de Economía y Hacienda para el cuatrienio 1.984/87 se cumplieron tan sólo al 50%,

e) los plazos son demasiado largos; más parece que el MEC esté esperando a recoger los frutos de la caída de la tasa de natalidad que a procurar los medios necesarios para poner en práctica las medidas precisas,

f) el MEC vuelve, como hizo la LGE de 1.970, a echar mano de las subvenciones a la privada, incrementando éstas en un 25% (pasando de 8 a 10 años en periodo subvencionado).

### **E2c) La financiación de la Reforma propuesta por la FE-CC.OO.**

El modelo financiero propuesto en la reforma planteada por la FE-CC.OO. trata más de señalar y denunciar los fallos más importantes del actual sistema de financiación de la enseñanza, que de ser un modelo acabado de financiación de la reforma elaborada por la FE-CC.OO.. De nuestra crítica al actual sistema de financiación de la enseñanza y a las insuficiencias del contenido de la reforma de Maravall sale "en negativo" una alternativa, pero lo fundamental es lo primero aunque no nos rindamos ante la tarea de cuantificar nuestra propuesta.

Por tanto vamos a analizar en primer lugar la situación en la que se hallan las variables más importantes de la financiación de la enseñanza. En segundo lugar, cuantificamos nuestra alternativa.

### **Situación de las principales magnitudes del gasto educativo.**

El indicador más usado para conocer los recursos que un país dedica a la educación es el de la cifra que expresa el tanto por ciento del PIB (Producto Interior Bruto, es decir, la riqueza del país) que se dedica a gasto público educativo. "Público" significa el gasto llevado a cabo por el conjunto de las administraciones: estado, autonómica y local, incluyendo los centros desde la escuela infantil a las universidades y no así, sin embargo, el dinero destinado a formación de trabajadores o pago de prácticas, que figuran en los presupuestos generales bajo otros conceptos o, como se dice ahora, otras "funciones". Pues bien, en España el porcentaje del PIB dedicado a gasto público educativo es bajo, en torno al 3'75% del PIB de 1988 y lejano del 6% dedicado como promedio en los países de la OCDE.

En España el gasto privado (el destinado por las familias) educativo es todavía importante, lo que nos indica que, ni siquiera un servicio tan esencial como es la educación ha sido asumido por el Estado. Junto a esta importancia del gasto educativo privado, tenemos que referirnos a las subvenciones, de las que los beneficiarios son los hijos de las familias "más acomodadas" y que permiten a éstas dedicar fondos a actividades complementarias de enseñanza no reglada, lo que podría contribuir a ahondar las desigualdades. En las familias de los trabajadores el gasto educativo privado, es decir, el dinero que sacan de sus bolsillos, tiene un fin muy distinto, sirve para pagar actividades básicas y regladas (el profesor de educación física, por ejemplo) de las que el Estado se desentiende.

Otro de los indicadores básicos para conocer la financiación de la educación es expresar en porcentaje sobre el total de gasto público, el dinero dedicado por las administraciones a la educación, es decir, qué parte del gasto público es educativo, o dicho de otra manera, de cada 100 pesetas cuántas se dedican en los presupuestos a educación. Así se conoce si para la administración la educación es o no prioritaria. De acuerdo con los datos obtenidos en el artículo "El comportamiento del gasto público en la OCDE y España" (Alcaide, J. en Papeles de Economía española, n24, 1.985), podemos concluir que sobre un gasto público global débil (más de 10 puntos, en términos de PIB, por debajo de la media de la OCDE), el porcentaje destinado a educación es bajo y no ha experimentado variaciones significativas. El crecimiento del gasto público, del que tanto oímos hablar, lo absorben causas nada coyunturales sino más bien estructurales, como las prestaciones de desempleo, las pensiones, Seguridad Social y el pago de intereses de la deuda pública. Estas causas, estructurales, suponen un grave lastre al gasto público educativo.

En cualquier caso, a la hora de comparar el gasto público educativo español con el de otros países deben tenerse en cuenta las siguientes situaciones que ponen todas ellas de manifiesto con más énfasis lo insuficiente de su cuantía en términos absolutos:

a) la población española, comparativamente con la de otros países europeos, es y lo será durante muchos años, más joven y por lo tanto demanda más educación,

b) en nuestro país se está construyendo un servicio educativo que aspira a ser de calidad. No caben recortes como en otros países en los que este servicio ya está montado,

c) el gasto público educativo por persona es bajo. En términos de recursos por personas, hasta las cuentas más optimistas de Maravall se derrumban. Además el alumno que más dinero recibe es el de las EE.MM. El alumno de básica y universitaria es más barato al

Ministerio. Este hecho debe ser meditado y corregido en el sentido que queremos darle y nunca el resultante de una improvisación.

Un análisis de los capítulos por los que se reparte el gasto público educativo (personal, gastos corrientes, subvenciones, inversiones...) nos indica que el plato fuerte y casi único del presupuesto es el de pago de personal (y subvenciones, que son en gran medida personal), con lo que se puede afirmar que nuestro sistema educativo presta un servicio meramente asistencial. Las programaciones de inversiones no se ejecutan. Se carece del mapa escolar dinámico, instrumento planificador por excelencia. La programación general de la enseñanza afirmada en la Constitución, y de la que es responsable el Consejo Escolar del Estado no se realiza.

Una de las consecuencias de la Constitución ha sido la descentralización de la gestión de los recursos. En la actualidad el MEC administra un poco más de la mitad de gasto público educativo; el resto, las Comunidades Autónomas con competencias y una parte ínfima, las Administraciones Locales. Este modelo es aún fuertemente centralista y hace un reparto desigual entre competencias y recursos.

Por último hay que señalar que, en aquellos asuntos que se consideran de interés, las leyes incluyen artículos dedicados a comprometer y garantizar la financiación de lo regulado. Así en la ley de dotación de las fuerzas armadas se garantizan, mediante una cláusula incluida en uno de sus artículos unas partidas que crecerán anualmente por encima de la inflación. El recuerdo de lo ocurrido con la financiación de la LGE de 1.970 debiera habernos servido de lección. Si la educación es un "Asunto de Estado", un consenso sobre su financiación respetado por todas las opciones políticas sería lo lógico. Esta misma ley debiera garantizar unos instrumentos de planificación sólidos y suficientes. Ambos (financiación y planificación) son imprescindibles.

## FINANCIACIÓN

En el apartado "Acciones a realizar para la puesta en marcha de la reforma" se contienen las principales medidas, así como su ritmo de aplicación, de las que pasaremos a continuación a evaluar su coste.

Ordenando por "capítulos" (personal, gastos corrientes, subvenciones, inversiones...) las distintas medidas propuestas, el cuadro resultante será el siguiente:

### **Objetivos de financiación:**

#### **a) En inversión**

a.1 Construcción de centros (para satisfacer la demanda generada por la extensión de la obligatoriedad, la extensión de la gratuidad y la disminución de las ratios véase cuadro del apartado "Acciones a realizar... reforma") de educación secundaria, primaria e infantil.

a.2 Reconversión de los actuales edificios para adaptarlos a la reforma (desconcentración en Primaria, modificación de los I.F.P., modificación de los centros de Educación Infantil, etc.)

a.3 Plan de mejora en mobiliario y equipamiento de estos centros.

a.4 Construcción de centros para la sustitución de las plazas actualmente instaladas en edificios ruinosos o sin condiciones.

a.5 Ídem mobiliario y equipamiento.

La acción a.1 se gradúa los largo de 9 años.

Las acciones a.2, a.3, a.4 y a.5 sería acometidas y completadas en los cinco primeros años del programa de Reforma.

**b) En subvención (denominada en contabilidad presupuestaria "transferencias corrientes").**

b. 1 Incremento del módulo de concierto para conseguir la homologación salarial del personal de la privada con el de la pública, una vez homologado éste.

b.2 Incremento de las subvenciones a los alumnos de los periodos de edad 3-4-5 y 14-15 años.

b.3 Incremento de las becas de comedor, transporte y ayudas al estudio.

b.4 Incremento de las actividades de perfeccionamiento y reciclaje (programas específicos por sectores: Escuela Infantil, EGB, EE.MM.). Esta medida permitiría:

1/ Respecto a la totalidad de la plantilla de los centros públicos y concertados de:

Escuela Infantil: reciclaje y consecución del título exigido en la reforma.

EGB y EE.MM.: en el periodo de puesta en marcha de la reforma, toda la plantilla destinará al menos un mes y medio al reciclaje, liberado de tareas docentes y con carácter obligatorio.

2/ Concesión de 5.000 licencias por estudio anuales.

3/ Incremento de las dotaciones de los Programas de Formación Permanente Institucional, Programa CEPs y Ayudas a MRPs. Estimamos en un 5 % de la masa salarial bruta del profesorado público y concertado la cantidad necesaria para tales actuaciones.

b.5 Modificación de los criterios de financiación del plan FIP (sin repercusiones en el modelo financiero al no ser fondos destinados a gasto público educativo).

**c) En gastos corrientes:**

**De personal:**

c.1 Homologación del profesorado de la enseñanza pública. Tal homologación se refiere a la petición actual de niveles, no al modelo final de cuerpo único.

c.2 Incremento de plantilla derivado de la reducción del número de alumnos por aula en la pública y en la privada.

c.3 Incremento de plantilla derivado de la construcción de puestos de nueva creación.

c.4 Incremento de plantillas derivado de:

a) aumento en un 1 % de la plantilla de los efectivos dedicados a sustituciones.

b) aumento en un 4% de la plantilla de los efectivos a catalogar en destinos en Gabinetes de Apoyo de los centros educativos.

**De bienes corrientes y servicios:**

c.5 Gratuidad del COU y el resto de las EE.MM. que en la actual ley no se contemplan.

c.6 Programa de gratuidad de los libros y material escolar.

En el cuadro citado anteriormente se incluyen una propuesta de periodificación de las medidas referidas a objetivos de inversión y, como consecuencia de ellas, de algunas de las medidas de subvención, personal y gastos en bienes corrientes y servicios. El resto de las medidas se harían escalonadamente.

Cuál es la tendencia general del modelo financiero de la reforma propuesta por la F.E. de CC.OO. ha quedado claro en el análisis de la "situación de las principales magnitudes del gasto educativo". Se trata de aumentar su peso respecto al PIB y de aumentar su peso al gasto público global, de corregir el efecto descompensador del gasto privado educativo, de adecuar a las necesidades reales de la población española los recursos destinados a la educación, de mejorar la estructura, por capítulos, del gasto, de corregir el modelo administrativo de gestión del gasto, de obtener, en fin un apoyo en torno a la educación como prioridad.

¿Qué prioridades defiende nuestro modelo financiero? ¿Qué calendario? ¿Qué cuantía global?

Empezando por esto último, nuestro objetivo final es situarnos en el porcentaje de la medida de los países de la OCDE, pero no la actual, sino la que tengan en 1.997, año final en nuestro calendario del despliegue de la reforma y de su financiación. Suponiendo que represente el 6% del PIB aproximadamente y partiendo de que el porcentaje actual en España es del 3'75 % en 1.988, se trataría casi de DUPLICAR el gasto público educativo. Si el esfuerzo se hiciera en el año actual, significaría pasar de los 1.460.000 millones a los 2.400.000, sobre un PIB cercano a los 40 billones. Esta cuantía se dedicaría a extender el sistema educativo y, sobre todo, a mejorar la calidad del mismo.

La distribución por capítulos del coste de las distintas medidas recogidas en el anterior epígrafe "Objetivos de financiación" exige una aclaración previa: conviene recordar la escasez de datos e instrumentos de planificación, pero afirmar a la vez que los datos que manejamos están tomados del MEC a través de la información facilitada en los Presupuestos Generales del Estado y de los recogidos en el Anuario 1.987 "El País". También debe recordarse que hay partidas como la homologación, la demanda que genera la gratuidad, la demanda de reciclaje, etc. de difícil evaluación.

He aquí la valoración del coste de las medidas recogidas en el epígrafe antes citado con una breve memoria de cada objetivo:

#### **OBJETIVO A1**

Descripción: Construcción de centros para atender a la extensión de la obligatoriedad y gratuidad y disminución de ratios.

Plazo de ejecución: a desarrollar en nueve años según el cuadro.

Claves de cálculo: se estima en 400.000 pesetas por puesto escolar el módulo de construcción atendiendo a la repercusión que en el mismo tiene la disminución de ratio.

Implicación presupuestaria: desglosando el programa en los nueve años de duración tendríamos:

(ver cuadro)

#### **OBJETIVO A2 + A3 + A4 + A5**

Descripción: Sustitución o reconversión de plazas y plan de mejora de equipamientos y mobiliario.

Plazo de ejecución: a desarrollar en los cinco primeros años del programa de reforma.

Claves del cálculo: supone una actuación sobre un total de 18.438 centros públicos desglosados en:

Centros de BUP 1.189

Centros de FP	1.018
Centros EGB y preescolar	16.231
TOTAL	18.438

Se estima una inversión media de 20 millones por centro, habida cuenta de que la variabilidad de condiciones puede hacer superior la cantidad en un porcentaje de dichos centros.

Implicación presupuestaria:

(ver cuadro)

Resumen:

Objetivo de inversión: 1.042.360 millones

Plazo de Objetivo: 9 años

### **OBJETIVO B1**

Descripción: Incremento del módulo de concierto para atender a la homologación retributiva del profesorado concertado con el profesorado funcionario.

Plazo ejecución: un año, pasando a presupuesto consolidado.

Claves de cálculo: se estima en 600.000 el diferencial medio de homologación a la situación diseñada para el profesorado público, desde la situación actual del profesorado de privada concertada.

El número de unidades concertadas es aproximadamente de 75.000

Implicación presupuestaria: 45.000 millones cada año.

### **OBJETIVO B2**

Descripción: Incremento de unidades a concertar como resultado de la extensión del tramo de obligatoriedad no absorbible por la red pública.

Plazo de ejecución: A realizar en el 3<sup>er</sup> año del programa pasando a presupuesto consolidado.

Clave de cálculo: Los cuadros 2 y 3 del apartado E cifraban en 825.000 los alumnos escolarizados en red privada. Estimando en un 60% las plazas en los que coincidan necesidades objetivas y voluntad de concierto, tendríamos una ampliación de 14.200 unidades concertadas a un coste promedio de concierto de 3.350.000 Ptas.

Implicación presupuestaria 47.570 millones cada año.

### **OBJETIVO B3**

Descripción: incremento de becas y ayudas individuales de comedor y transporte.

Plazo: un año, pasando a presupuesto consolidado.

Clave de cálculo: se realiza una estimación de incremento teniendo en cuenta el paso a gasto corriente de la financiación del material escolar y libros.

Implicación presupuestaria: 15.000 millones

### **OBJETIVO B4**

Descripción: acciones de formación de profesorado.

Plazo ejecución: programa de nueve años.

Clave de cálculo:

- Se valora cada licencia por estudio en una cantidad de 1,5 millones.
- Se estima el coste medio de realización de un curso de actualización de 150 h. de duración para 40 profesores en 10 millones, incluyendo gastos de sustitución, profesorado del mismo, material y eventuales dietas.
- Se valora el presupuesto medio de funcionamiento de un Centro de Profesores en la red futura de Distritos Educativos, en 20 millones anuales en capítulos 2 y 6. Con estas claves de cálculo y los objetivos trazados, 5.000 licencias, un curso para toda la plantilla en el programa de Reforma, funcionamiento de 300/400 Ceps, ayudas MRPs, formación en cadena, etc. se estima suficiente un 5% de la masa salarial global del profesorado como la cantidad destinada a formación para cubrir estos objetivos adecuadamente. Para ello estimamos en 400.000 tal profesorado. Aunque al principio del programa de Reforma la cifra real es menor, cubre la mayor demanda formativa de las primeras fases, sobre todo las acciones 1 a 5 de formación del apartado E. 1.C.

Resumen:

Objetivos de subvención: 157.570 millones cada año del programa.

### **OBJETIVO C 1**

Descripción: homologación del profesorado de la enseñanza pública, infantil, primaria y secundaria, con el funcionariado no docente de titulación equivalente.

Plazo: dado el retroceso histórico en el logro del objetivo, se realizaría en el primer ejercicio de Reforma pasando a presupuesto consolidado.

Clave de cálculo: se estima un diferencial medio de homologación de 400.000 pesetas anuales por profesor.

Se estima en 270.000 el profesorado público afectado por este objetivo.

Implicación presupuestaria: 108.000 millones.

### **OBJETIVOS C2 y C3**

Descripción: incremento de gastos corrientes de profesorado y bienes y servicios derivado del aumento de plazas escolares como aplicación de la extensión de obligatoriedad, gratuidad y disminución de ratios.

Plazo: el incremento es gradual en los nueve años del programa, según el cuadro expuesto en el objetivo al. Cada partida de inversión se refleja en gastos corrientes en el ejercicio siguiente en un incremento que se consolida.

Clave de cálculo: se estima en 170.000 la repercusión en gasto corriente de la creación de un puesto escolar.

Implicación presupuestaria: en cada año supone incrementar el número de puestos construidos multiplicando por 170.000 Ptas. de módulo. En consecuencia, al término del programa la creación de 1.684.000 puestos supone una repercusión en gasto corriente de 286.280 millones.

### **OBJETIVO C4**

Descripción: incremento de plantillas para sustituciones y para dotación de Gabinetes de Apoyo.



Plazo: primer año de Reforma pasando a presupuesto consolidado.

Clave de cálculo: 24.000 profesores y 2.200.000 Ptas. de media retributiva.

Implicación presupuestaria: 52.800 millones.

#### **OBJETIVO C5**

Descripción: gratuidad del COU.

Plazo: primer año de Reforma pasando a presupuesto consolidado.

Clave de cálculo: 270.000 alumnos a un coste de 11.000 Ptas. de matrícula.

Implicación presupuestaria: 2.970 millones.

#### **OBJETIVO C6**

Descripción: gratuidad de libros y material escolar.

Plazo: se desarrolla a partir del 3-año en un programa de dos años para su completa realización.

Clave de cálculo: se estima en 10.000 Ptas. el costo por alumno y año. Y se sitúa en 8 millones de alumnos la población escolar potencialmente beneficiaria.

Implicación presupuestaria: el 3<sup>er</sup> año del programa 40.000 millones. El 4º año y siguientes 80.000 millones.

**Los textos siguientes no fueron debatidos por la conferencia al haber sido entregados con retraso. Se ofrecen como material de discusión para ampliar y completar nuestra alternativa.**

## **La reforma educativa en el medio rural**

De una manera general, es necesario considerar la Educación Rural como un sistema específico dentro de un sistema general y la planificación de la enseñanza debe contemplar específicamente cada una de las zonas en concreto. En definitiva, el criterio que debe regir en la normativa que regule la reforma en el medio rural es el de la flexibilidad, para permitir la adaptación de las peculiaridades de cada comarca, sobre todo en aquellas Comunidades Autónomas en que los pueblos con menos de 500 habitantes son la inmensa mayoría.

Al diseñar un proyecto de reforma educativa debe cuidarse que atienda las distintas etapas, los distintos colectivos de usuarios y las circunstancias sociales de los mismos. Una variable que resulta a veces postergada en el análisis es el carácter geográfico urbano/rural en que va a desarrollarse la actuación educativa.

El proyecto del MEC es esencialmente urbano. Su plena realización es, por su esquema, más factible en los aglomerados poblacionales de una cierta entidad. Es en ellos donde se podrá garantizar una gama completa de centros (no debe olvidarse que la educación infantil no obligatoria será fruto en buena parte de la iniciativa de otras administraciones públicas) y una oferta amplia de la diversidad propuesta para los estudios de secundaria.

De no introducirse mecanismos correctores a esta situación, que podríamos encontrarnos frente a un proceso de reforma que elevando la calidad de la educación impartida en

centros urbanos, al no hacer lo propio en el medio rural, hiciese mas profundas las desigualdades hoy existentes en el servicio educativo entre ambos medios.

Desde nuestra posición beligerante con la desigualdad social, sostenemos que como principio estratégico de la reforma en este campo, debemos cuidar que la ordenación propuesta y la fijación de recursos físicos y humanos contribuyan a corregir los desequilibrios cualitativos que se observan.

Utilizando datos del INE, publicados en el anuario del País, existía en 1986 la siguiente distribución de población en municipios del cuadro anterior que es revelador. El 44% de los municipios tienen menos de 500 habitantes y la población total de los mismos es el 2% del censo total. A nivel regional la proliferación de núcleos reducidos es particularmente destacable, por superar estas medias, en Aragón, donde el porcentaje de tales municipios llega al 68% y la población que en ellos reside se acerca al 10% del total de la comunidad, Castilla-La Mancha con 51 % y un 5% respectivamente, Castilla-León, 68'5% y 13'2%, Navarra 58% y 6'5% y la Rioja, 72% y 8'5%.

Podría argumentarse que la población residente en los Municipios de menos de 500 habitantes, 800.000 personas, es, por un lado y por su pirámide de edad, menos demandante de servicios educativos y por otro lado, esta sometido a un proceso continuo de disminución de población. Bajo nuestro punto de vista el razonamiento debería invertirse. Una oferta de servicios educativos de calidad, completa y adyacente en las edades y etapas mas tempranas y con una planificación zonal en secundaria permitiría, unido a la extensión de otros servicios sociales, frenar e incluso recuperar el desgaste cuantitativo y cualitativo, por emigración, del tejido social. Desde estos servicios educativos se atendería también a las necesidades de Educación de Adultos.

En concreto, en la planificación de los Distritos Educativos debe tenerse en cuenta las características particulares de las zonas rurales, donde la acomodación de los Distritos a las comarcas naturales debe ser criterio preferente, por encima del criterio de población escolar, actuando en este caso como contrapeso los distritos urbanos de población escolar superior al tamaño medio que consideramos idóneo de 30.000 alumnos.

Como criterio general somos partidarios del acercamiento máximo de la escuela infantil y la enseñanza primaria al lugar de residencia, aun a costa de tener que adoptar fórmulas unitarias en cada una de estas etapas educativas, cuando las ratios sean especialmente bajas, diseñando al tiempo un plan de distrito de apoyos humanos y recursos educativos para tales situaciones. En particular y para la etapa infantil, en núcleos muy aislados, caseríos, serían de aplicación programas educativos de "Educación Infantil en casa", combinando el trabajo con niños y niñas y la orientación a padres.

La enseñanza secundaria obligatoria, ciclo 12-16, debe impartirse en el ámbito rural en todos aquellos municipios, que hoy ofrecen hasta 84 de EGB ofreciéndose estudios de secundaria completa, hasta los 18 años, en núcleos de población de mas de 4.000 habitantes como aproximación media. Por último no debe dejarse pasar una reflexión sobre la oferta de opciones, líneas, en los estudios de secundaria post-obligatoria en estos núcleos. Debe tenerse en cuenta lógicamente el entorno geográfico y humano de los mismos a la hora de diseñar la oferta, pero esta no debe ni conviene que sea reproductora de lo existente. Debe valorarse la presencia fuerte del sector primario, pero deben abrirse posibilidades de estudio que permitan inserciones futuras en los demás sectores productivos, cuyo incremento de efectivos será garantía de continuidad para tales colectivos de población.

## Educación especial

Antes de abordar algunas reflexiones sobre la educación de aquellos niños con necesidades especiales para los que no sería la solución más aconsejable su integración en un centro ordinario, vamos a enmarcar el problema desde su origen.

La atención mediante programas de desarrollo individual de los niños englobados en el colectivo de educación especial es una tarea a la que, con la colaboración de otros expertos, debe darse respuesta desde la instancia educativa.

La adopción de medidas que hagan disminuir el porcentaje de población demandante de educación especial y que permitan una rápida y efectiva actuación, es una exigencia que debe ser contemplada desde una perspectiva social más amplia.

Un programa general de planificación familiar mediante el consejo orientador expondrá los potenciales riesgos a la vista del historial médico de la pareja. La atención en las primeras fases del embarazo permitirá, mediante pruebas analíticas, en situaciones de riesgo, diagnosticar la situación del feto. La constatación de malformaciones congénitas o alteraciones cariotípicas deben ser expuestas a los progenitores, así como las posibilidades legales que en este caso contempla la legislación sobre despenalización parcial del aborto, cuya insuficiencia ha sido reiteradamente expuesta desde opciones progresistas sociales y políticas.

La atención perinatal es otro de los momentos claves por su impacto en la aparición de este tipo de patologías. El adecuado control del parto y la primera atención pediátrica, con las pruebas neurológicas y metabólicas de detección que deben con carácter general y gratuito practicarse, permitirán evitar o diagnosticar precozmente cualquier anomalía.

Si en este proceso es detectada alguna patología congénita grave, es esencial actuar rápidamente en una doble vía.

a) Con el recién nacido diseñar e iniciar un proceso de recuperación y/o estimulación precoz.

b) Con los padres una terapia familiar que favorezca la asimilación del problema y les dote de claves de actuación protagonista en el proceso de educación del recién nacido.

La planificación de servicios sociales puestos a disposición de las personas con minusvalías físicas o síquicas trasciende el campo concreto de lo educativo. Además de las necesidades en este campo, deben contemplarse las demandas específicas en el campo sanitario, laboral, atención personal, vivienda, etc. El mejor ejemplo de solidaridad que la sociedad adulta puede dar a la que está en formación es una oferta, sin timidez de recursos, facilitadores a estos colectivos para llevar a cabo una vida lo más normalizada posible.

Desde el punto de vista educativo debe decirse que el retraso para abordar este tema por la administración pública ha sido grande. Las estadísticas en este campo son concluyentes. Mientras en los niveles de Preescolar, Básica y Medias el número de de alumnos escolarizados en centros públicos es del 65 %, en educación especial no llega al 50%. En este terreno, la iniciativa pública ha debido ser sustituida por asociaciones de padres de afectados, o por iniciativa privada simple.

El Real Decreto de Ordenación de la Educación Especial, y el Real Decreto de creación del Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial establecen dos soportes para

la racionalización de las actuaciones. No obstante, hay situaciones heredadas de difícil corrección, como el mapa educativo de oferta de Educación Especial, suficiente en términos globales, pero con una mala distribución de recursos. Con la sectorialización por distritos Educativos permitirá definir las necesidades, las reconversiones y especializaciones de los centros de Educación Especial, abordando los difíciles temas de:

- a) una oferta de plazas de residencia temporal o estable.
- b) una especialización de centros y personal a determinadas alteraciones sensoriales o mentales.
- c) una oferta programada de líneas técnico-profesionales específicas, o con un diseño curricular adaptado en régimen de integración.

Hechas estas consideraciones generales, pasamos a diseñar los criterios generales que alimentarían el Programa de Educación Especial.

La educación Especial es aquella dirigida a los niños con "necesidades educativas especiales" cuyo grado de deficiencia mental, sensorial, etc. hace necesaria una atención específica a la que no se puede responder en los centros ordinarios.

Es necesaria una mentalización social y administrativa para que los centros específicos sean considerados como una oferta más del sistema educativo, luchando contra la consideración de "ghettos" actualmente extendida.

Creemos que no se deben establecer unos criterios rígidos inamovibles para decidir los alumnos que serán sujetos de integración o de centro específico.

Además del grado de deficiencia concreto habrá que tener en cuenta:

- Situación socio-familiar de cada niño.
- Trastornos asociados a la deficiencia (problemas caracteriales, emocionales, físicos, etc.).

El equipo multiprofesional de centro, supervisado por el distrito, sería el responsable de la valoración de cada niño.

#### **Etapas de la educación especial:**

La Educación Especial, fundamentalmente, estará constituida por las mismas etapas que la educación ordinaria, así como por sus fines generales, aunque contemplará ciertas peculiaridades.

**Educación infantil:** estará constituida por las siguientes etapas:

- 0 a 3 años: Educación temprana o estimulación precoz. Por numerosos estudios médicos y psicológicos ha quedado sobradamente probada la gran importancia que tiene la evolución posterior del niño con minusvalías de cualquier tipo. Por ello este tipo de atención educativa debe ser contemplada como obligatoria y gratuita para todos aquellos niños con algún tipo de hándicap, así como en aquellos casos en los que se sospeche que pueda existir.

De forma paralela, y dado que los programas de estimulación exigen periodos cortos de tiempo para su desarrollo, los niños sujetos a ella deberán integrarse en los centros de educación infantil ordinarios.

- 3 a 8 años: en todos los casos que sea posible los niños se integrarán en centros educativos ordinarios, salvo en situaciones graves en que se considere necesaria una atención específica.

- 8 a 20 años: esta etapa tendrá como fines principales:
  - la adquisición de las técnicas de aprendizaje específicas necesarias (braille, lectura labial, etc.).
  - adquisición de destrezas y habilidades de autonomía personal y social.
  - desarrollo de las capacidades intelectuales y manipulativas, de acuerdo a las posibilidades de cada uno.
  - tratamiento pedagógico y psicológico específico de los problemas o hándicaps asociados (trastornos de la atención, de la personalidad, dislexias, etc.)
  - formación técnico-profesional para promover la integración laboral.

Adultos: Debe contemplar la educación Técnico-profesional que cada persona con minusvalía necesite en su vida laboral.

Por otra parte debe estar enfocada hacia el mantenimiento de las destrezas, habilidades y todo tipo de aprendizajes adquiridos en la etapa escolar, completando con la terapia ocupacional o con el desarrollo de actividades laborales (que serán garantizadas por una política de servicios sociales). Debe ser gratuita.

Debe ser controlada y supervisada por el MEC, en todos los aspectos referidos a fines, objetivos, cualificación profesional específica de los profesionales que trabajan en esta etapa, control de las dotaciones económicas que para ello se destinen en su vertiente educativa.

**Calidad de la enseñanza:** La calidad de la Educación Especial es un problema que se debe abordar de forma preferente. Por un lado debe ser una exigencia urgente el dotar a los centros específicos de todo el personal especializado necesario para una atención completa: fisioterapeutas, logopedas, terapeutas ocupacionales, equipo multiprofesional, educadores, ATS., etc. Así mismo es necesaria una dotación de material y de instalaciones que satisfagan las necesidades específicas de la población escolar de cada centro.

**Gratuidad:** Toda la atención a personas con minusvalía debe ser gratuita, arbitrándose las medidas necesarias para coordinar los recursos económicos del MEC con los que se destinen respecto a servicios sociales.

**Ratio:** Es necesario un estudio exhaustivo de la ratio para adecuarla a las características concretas de la población a la que se atiende, respondiendo a los siguientes criterios generales:

- individualización en aquellos casos que sea necesario.
- flexibilización de la ratio educativa, en los casos que el equipo multiprofesional considere necesario (P.C., características, etc.) y estableciendo una ratio para la atención de alumnos que evite la masificación.

**Distrito Educativo:** El centro específico debe integrarse en la red ordinaria como un centro más con la flexibilidad necesaria, dado que es muy difícil, en grandes núcleos urbanos o concentraciones rurales que se atienda exclusivamente a la población de la zona.

**Profesorado y personal:** El profesorado de educación especial deberá recibir una formación inicial de 5 años, al igual que el de centros ordinarios, que integre un currículum y titulación especializados para este tipo de profesión. La formación creemos que debe combinar la vertiente teórica necesaria (psicológica, pedagógica, didácticas especiales, etc.) con la formación práctica en las aulas.

Respecto a la formación permanente, creemos que deben arbitrarse las medidas necesarias para garantizar el reciclaje del profesorado, así como los cauces que permitan supervisar el nivel de calidad educativa necesario (exigencia de programaciones educativas, etc.).

Además de este tipo de personal es necesario contar en los centros específicos con otros profesionales cuya titulación no siempre deberá ser universitaria: cuidadores, educadores, etc.

Por otra parte, creemos que para poder responder a las necesidades que plantea la integración, todo el profesorado de centros ordinarios debe recibir una formación básica sobre la educación especial.

## Las condiciones en Euskadi para la reforma educativa

Una primera reflexión crítica, y en parte autocrítica, es que no hay una participación vasca que pueda considerarse seria en el proceso de debate sobre las reformas educativas.

Y no hay en un doble aspecto.

**1/ No hay una participación** desde la Comunidad Vasca, ni como Comunidad Autónoma en el debate general.

Lo que indica una doble renuncia:

- Renuncia a participar en la toma de decisiones sobre los elementos de la Reforma que por ser básicas afectarán tanto al conjunto del estado como a cada una de las comunidades.

- Renuncia a participar como comunidad autónoma, y en el ámbito estatal, al diseño del reparto competencial entre el estado y las CC.AA., especialmente las que tienen competencias transferidas y plenas en materias educativas.

Compartimos la preocupación de los movimientos de renovación pedagógica sobre que se puede aprovechar el proceso de reforma del proceso educativo para dar un paso hacia delante en el traspaso de competencias educativas o bien se puede retroceder y con la excusa de "armonizar" el sistema, recortar el margen de competencias ya transferidas a algunas comunidades".

Si se defiende el autogobierno en materia educativa no puede aceptarse un proceso jerárquico aplazado por el cual una vez decidido a nivel estatal el esquema general, se trata de aplicarlo y amoldarlo a Euskadi o en todo caso criticarlo. Abogamos por un proceso paralelo en el que desde y como Euskadi se participe en el debate estatal.

De lo dicho queda claro que se comparte la crítica de que el proceso de reforma desconoce prácticamente la realidad autonómica del estado, la necesidad del reparto competencial y la problemática de las culturas y lenguas propias.

Una aplicación directa de lo dicho es la actitud ante el proceso de la elaboración del diseño **curricular de base**. Si este es definido a nivel estatal y posteriormente las CC.AA. lo completan y adaptan, desaparece toda capacidad de flexibilidad en el proyecto educativo a nivel de centro. Defendemos una participación de las CC.AA. en el diseño curricular de base, que integre por tanto las realidades específicas y deje a la autonomía del centro y del profesor la concreción del proyecto educativo.

## **2/ No hay una participación ni una elaboración sobre la problemática de la reforma de Euskadi.**

La aplicación de la reforma en Euskadi no va a suponer unas modificaciones sobre un sistema educativo estable y consolidado. Todo lo contrario. El problema de fondo del sistema educativo vasco es que no está todavía definido. No se ha elaborado una sola ley en el parlamento vasco que sienta las bases de un nuevo diseño. Todo funciona con una inercia provisional cada vez más contradictoria. Y se corre el riesgo real de que la situación se consolide, se pudra. Las repercusiones de la reforma se convierten así en uno más de los elementos que exigen configurar el sistema educativo vasco. Que condiciona y es condicionado por los demás factores.

Vamos por tanto a indicar, las condiciones de la reforma en Euskadi, es decir las grandes tareas pendientes que condicionan y deben acompañar las reformas educativas.

### **Unificación de redes educativas.**

Unificar la actual red de centros públicos con las ikastolas que tengan voluntad pública para constituir la NUEVA ESCUELA PÚBLICA VASCA sigue siendo la principal tarea para normalizar el sistema educativo vasco. Por razones del más profundo sentido sociopolítico (integración social, suavización de tensiones en uno de los temas más delicados), educativo (planificación, optimización de recursos) y lingüístico (normalización del Euskera).

Integración, convergencia, unificación. Lo importante no son las palabras sino las garantías del proceso, que básicamente son: respeto a lo sustancial de ambas aportaciones, garantías de que la unificación no se hace a costa de ninguna de las dos redes, que el resultado tenga las características de la escuela pública y que la unificación sea real, es decir que no consolide dos tipos de redes públicas.

Reiteramos que la unificación debe producirse a través de una LEY DE LA ESCUELA PÚBLICA VASCA que contemple la integración de las ikastolas y sus aspectos transitorios, regule los órganos de gobierno de los centros (un sólo órgano común de todos los centros y con autonomía para adaptarlo a cada centro) y resuelva la integración del actual profesorado de las ikastolas en la función pública vasca.

Sin olvidar que a través de los órganos de legislación adecuados, aspiramos a que los centros concertados se asemejen en la composición y competencias del Consejo Escolar y la situación del profesorado, a los centros públicos, y que a través de un proceso que contemple una decidida voluntad de los poderes públicos y el estímulo a la incorporación de centros concertados, el peso porcentual de la escuela pública alcance niveles europeos.

### **Planificación y participación**

Ni la estructura de organización territorial de la Administración ni la propuesta educativa de la comunidad educativa que se propone a través de la LEY DE CONSEJOS ESCOLARES es adecuada.

La propuesta del sindicato de los DISTRITOS ESCOLARES donde se asegure una oferta educativa completa hasta los 18 años, donde se centralice los servicios de apoyo y de coordinación pedagógica, que supongan un marco real para la participación y la planificación, exige una remodelación real de la estructura de la Administración educativa descentralizando sus funciones y del sentido de la participación situándolo en su objetivo básico que es el de la planificación educativa.

En Euskadi estos distritos deben ajustarse a las comarcas naturales. En nuestra concepción de comarcalización es también el marco más adecuado para resolver la problemática de la estabilidad geográfica del profesorado. Tanto para asegurar al profesorado definitivo desplazado la estabilidad geográfica y su status, como para lograr un marco de destino para la enorme cantidad de provisionales en expectativa y no funcionarios actualmente existentes.

### **Ley de la función pública vasca y estatuto del profesorado**

CC.OO. de la enseñanza ha optado en sus Congresos Estatales por los cuerpos docentes propios de las CC.AA.

CC.OO. de enseñanza de Euskadi hemos apostado por una Ley de la Función Pública y un Estatuto del profesorado en Euskadi que coordinados con sus leyes homólogas estatales, de carácter básico y no reglamentarista, articule estos cuerpos docentes propios de la Comunidad Autónoma Vasca.

Los objetivos son:

1/ Diseño de una Función Pública Vasca en que desaparezca la consideración de funcionarios vascos de primera y segunda categoría. Incardinación de los funcionarios docentes en la misma y homologación retributiva con el resto de la FUNCIÓN PÚBLICA VASCA.

2/ Unificación en el Cuerpo de Docentes Vascos de los actuales profesores de los centros públicos e ikastolas. Garantías para ambos de estabilidad en el trabajo y en los centros, resolviendo la inestabilidad en el destino de la pública.

Unificación en las condiciones de trabajo y retribuciones. Acceso directo a los cuerpos y reconocimiento de trienios a los iraskasles (profesores-as de ikastolas). Movilidad de la Comunidad e interterritorial.

3/ Homologación en las condiciones laborales y retributivas de los profesores de centros concertados con el profesorado de la red pública.

### **Planificación lingüística**

La nueva estructuración de niveles educativos que establece la reforma introduce dos factores a tener en cuenta en la temática de la composición y adecuación de los modelos lingüísticos.

En primer lugar, el objetivo de lograr un suficiente dominio del segundo idioma al final de la enseñanza obligatoria exige una nueva temporalización al ampliarse hasta los 16 años la enseñanza obligatoria.



Ello debe afectar igualmente a la distribución de modelos lingüísticos por niveles educativos, extendiendo como mínimo hasta los 16 años.

Euskadi mayo 88