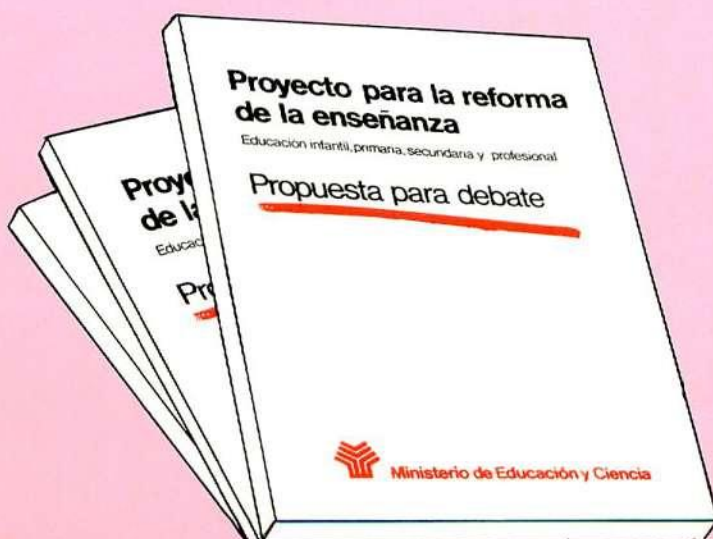


PAPELES PARA EL

debate



Nº

4

PAPELES
PARA EL
debate
Nº
4

Dirección General de Renovación Pedagógica

Ministerio de Educación y Ciencia



MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA
DIRECCION GENERAL DE RENOVACION PEDAGOGICA
Edita: Centro de Publicaciones, Ministerio de Educación y Ciencia
Diseño y maquetación: Jesús López Gordo
N.I.P.O.: 176-88-018-9
Depósito Legal: M. 8.664-1988
Imprime: MARIN ALVAREZ, HNCS.



INTRODUCCION

CON el número 4 de «Papeles para el Debate» se cierra la publicación de aportaciones recibidas en el Ministerio de Educación y Ciencia sobre la Propuesta de Reforma del Sistema Educativo. Los documentos publicados en estos cuatro volúmenes recogen una mínima parte de las opiniones expresadas, pero son representativas de las grandes posturas mantenidas por los distintos sectores implicados en la Educación.

El Ministerio de Educación y Ciencia elaborará, a partir de toda la información recibida, un informe-resumen de este proceso de Debate. El documento de conclusiones constituirá el número 5 de «Papeles para el Debate».

Octubre 1988

PAPALES
PARA EL
debate

SUMARIO

Introducción	3
Entidades Sociales y Profesionales	7
Respuestas al cuestionario.....	252
Actualidad del debate	257
Agenda.....	258
Relación de aportaciones al debate recibidas durante el curso 87-88.....	264



Entidades Sociales y Profesionales

La Formación Política y Social

Colegio de Doctores y Licenciados en Ciencias Políticas y Sociología
MADRID

Insertación en el Proyecto para la Reforma de la Enseñanza

- Punto 10.2.
... preparen [los alumnos] para ser ciudadanos capaces de desempeñar sus deberes y de ejercer sus derechos en una sociedad democrática.
- Punto 10.8.
En el apartado 4. Se contemplan como Area de conocimiento:

Estudios Sociales y Humanidades. Educación Cívica.

Rechazamos el título de *Educación Cívica*

a) Por las connotaciones y recuerdos ligados a una historia escolar reciente y que convertiría automáticamente la materia, en el mejor de los casos, en una «maría».

Proponemos. *Estructura Política de España.*

Incluida esta materia como asignatura en el primer Ciclo de Educación Secundaria.

Sería, por tanto, obligatoria.

Proponemos. *Estructura Política de Europa* como asignatura obligatoria para el Bachillerato de Ciencias Humanas y Sociales y optativa en los restantes Bachilleratos.

PAPELES
PARA EL
debate

El Colegio de Doctores y Licenciados en Ciencias Políticas y Sociología centra su aportación al debate de la Reforma en el rechazo del título de *Educación Cívica*, asignatura del área de Estudios Sociales y Humanidades, y propone su sustitución por el de *Estructura Política de España*, además de que se incluya como materia en el Primer Ciclo de Secundaria. Asimismo, solicita la inclusión de la asignatura *Estructura Política de Europa* como obligatoria para el Bachillerato de Ciencias Humanas y Sociales y como optativa en el resto de las ramas.

Asignatura: Estructura Política de España

24 horas lectivas

Unidad	Tema	Contenido	Objetivos	Tiempo lectivo
I) El Ser Humano y la Sociedad.	1.º Sociedad y Cultura.	<ul style="list-style-type: none"> • Sociabilidad y humanidad. • Valores y pautas culturales. • Socialización de los valores culturales. • Crisis y decadencia culturales. 	<p>La reflexión sobre el hecho social.</p> <p>Insistir en el marco cultural como algo transmitido socialmente. También profundizar en las diferencias entre crisis culturales y otro tipo de visión.</p> <p>Analizar las diferencias entre entender al hombre como producto cultural y como producto histórico.</p>	Dos horas
	2.º El hombre y sus organizaciones superiores.	<ul style="list-style-type: none"> • El hombre como producto histórico. • El Estado en la Historia: las formas superiores de organizarse. • Las características generales del Estado en el entorno europeo. 	<p>Desarrollar la creencia de que el Estado es un producto del hombre y no un producto natural. De ahí sus variadas formulaciones, tanto en formas como en contenidos.</p> <p>Se trata de que asimile la relatividad del hombre considerado como ciudadano, y de cómo la amplitud de tal relatividad no se ha logrado gratuitamente, tanto por lo que respecta a su formalidad como a su concreción material.</p>	Dos horas
	3.º Ciudadanía y Constitución.	<ul style="list-style-type: none"> • De súbdito a ciudadano. • Origen y evolución de los Derechos. • Idea de la Constitución como norma garantizadora de Derechos y Deberes. • Tipología constitucional. 	<p>Un objetivo ineludible lo representa el de acercar al alumno la idea de la Constitución en su doble vertiente de garantizadora de los derechos históricamente adquiridos —asunto relacionado con el primer tema, y el primer objetivo— y de ser, a la vez, el marco de limitación del Poder, de tal manera que, cuando escuche o hable de poderes, se refiera a poderes constitucionales o poderes legítimos por estar en la Constitución.</p>	Dos horas

Asignatura: Estructura Política de España

24 horas lectivas

Unidad	Tema	Contenido	Objetivos	Tiempo lectivo
II) Contitución y régimen político en España.	1.º El marco histórico-constitucional español.	<ul style="list-style-type: none"> • Los problemas seculares en España. • Breve conocimiento del Constitucionalismo español. 	<p>Los objetivos a que podría hacerse referencia atendiendo al contenido de la Unidad II son, evidentemente, variados; pero, especialmente, alguno de ellos debiera resaltar, como por ejemplo:</p> <p>Los españoles, como ciudadanos, no somos distintos, en cuanto a la naturaleza se refiere, de otros pueblos. Por lo tanto, si este país no ha funcionado política y constitucionalmente, habrá sido por otras causas.</p>	Dos horas
	2.º La peculiaridad de las leyes fundamentales del franquismo.	<ul style="list-style-type: none"> • Orígenes, evolución y crisis del régimen franquista. • Las leyes fundamentales y la limitación de los Derechos. 	<p>Un segundo objetivo: la Constitución española no es perfecta, deben saber los alumnos, pero es válida en alto grado porque de ella permiten deducirse decisiones políticas en aras de la mayor libertad, justicia social y solidaridad posibles en el entorno internacional.</p>	Dos horas
	3.º La transición política y la Constitución de 1978.	<ul style="list-style-type: none"> • La Ley de Reforma Política: desigualdad y vicisitudes. • Proceso de transición política: consenso y disenso en el proceso constituyente. • Principios que vertebran la Constitución del 78: La idea del Estado Social y democrático de Derecho. Soberanía, autonomía y solidaridad. 		Cuatro horas

«Es necesario preparar a los alumnos para ser ciudadanos capaces de desempeñar sus deberes y de ejercer sus derechos en una sociedad democrática.»

«... La Constitución española no es perfecta, deben saber los alumnos, pero es válida en alto grado porque de ella permiten deducirse decisiones políticas en aras de la mayor libertad, justicia social y solidaridad, posibles en el entorno internacional.»

Unidad	Tema	Contenido	Objetivos	Tiempo lectivo
III) La acción política del Estado.	1.º Principios que informan al sistema político español.	<ul style="list-style-type: none"> • El principio de la legalidad. • Los principios rectores de la política social. • Los principios rectores de la política económica. 	<p>Se trata de hacerle ver al alumno de qué forma se cumple la necesaria y obligada concordancia entre los principios constitucionales, solemnemente consagrados, y su real dimensión práctica.</p> <p>Otro objetivo, no menos singular, es demostrar cómo la acción del Estado se lleva a efecto por los propios órganos del Estado, que no son órganos automatizados e impersonales, sino órganos a los cuales se accede por nacimiento, oposición, elección (representativa o «democrática») y, en importantes casos, por la acción desplegada por los partidos políticos.</p>	Dos horas
	2.º Los órganos del Estado.	<ul style="list-style-type: none"> • Jefatura del Estado. • Gobierno. • Administraciones. • Parlamentos (la figura del Defensor del Pueblo). • Jueces. • Tribunal Constitucional. 		Cuatro horas
	3.º Representación y participación política.	<ul style="list-style-type: none"> • La idea de representación y participación. • Las elecciones y otras formas de participación. • Partidos políticos y pluralismo político. • Grupos de presión. 		Cuatro horas

Asignatura: Estructura Política de España

24 horas lectivas

Unidad	Tema	Contenido	Objetivos	Tiempo lectivo
IV) Historia de la idea Europea.	1.º Antecedentes remotos.	<ul style="list-style-type: none"> Idea griega de razón universal. Idea carolingia Imperio renovado. Cristianismo como único vínculo de unión. 	<p>Señalar que si la idea de Europa no ha sido históricamente popular y sí de «personalidades», en la actualidad (desde el siglo xx) es una vacuna recomendable frente a los virus nacionalistas.</p> <p>Que la auténtica fuerza, en la gestación de la idea de Europa, viene del protagonismo económico-social de la burguesía, y que la naturaleza de tal protagonismo desviste de romanticismo las ideas «puras» decimonónicas sobre el destino de Europa.</p>	Una hora
	2.º Europa como entidad histórico-cultural.	<ul style="list-style-type: none"> Un continente que se divide culturalmente: las reformas y nacimiento de los Estados. 		Una hora
	3.º Federalismo y nacionalismo.	<ul style="list-style-type: none"> Europa entre dos ideologías: siglo xx. 		Una hora
	4.º La idea de Europa en el período de entre-guerras.	<ul style="list-style-type: none"> Principio wilsoniano de las nacionalidades. La Comisión Pan-Europea (1922). A. Briand en la Sociedad de Naciones. 		Una hora

«Familiarizar al alumno con el conjunto de ideología, partidos, movimientos políticos y económicos de Europa.»

Unidad II	Tema	Contenido	Objetivos	Tiempo lectivo
Sistemas políticos europeos.	1.º Europa tras la Segunda Guerra Mundial.	<ul style="list-style-type: none"> • Situación de los países europeos tras el enfrentamiento bélico. 	<p>Familiarizar al alumno con el conjunto de ideología, partidos, movimientos políticos y económicos de Europa.</p> <p>Razonar que la heterogeneidad que constituye la Europa política no debe ser —por la unidad de principios básicos en que se sustenta— impedimento mayor para el logro de una unidad política común.</p>	Una hora
	2.º Ideologías políticas en el marco europeo.	<ul style="list-style-type: none"> • Socialismo. • Comunismo. • Conservadurismo. • Liberalismo. 	<p>Hacer explícita tal diversidad, heterogeneidad, por el conjunto de instituciones singulares de cada Estado.</p>	Dos horas
	3.º Los principios constitucionales comunes.	<ul style="list-style-type: none"> • Cristalización del Estado social y democrático de Derecho. • Derechos y libertades. • Sistema de economía mixta: política de bienestar. 		Dos horas
	4.º Singularidad de los regímenes europeos.	<ul style="list-style-type: none"> • Jefaturas del Estado. • Organización territorial de los Estados. • Formas de gobierno. • Elecciones y partidos. 		Cinco horas

Asignatura: Estructura Política de España

24 horas lectivas

Unidad III	Tema	Contenido	Objetivos	Tiempo lectivo
Integración europea.	1.º Movimientos europeos de postguerra.	<ul style="list-style-type: none"> • Liga Europea de Cooperación Económica. • 1947: Comité Internacional de Coordinación de los Movimientos por la Unidad Europea y Congresos de La Haya. 	<p>Explicitar que la consecución de una organización política común europea se inicia con el arraigo de organizaciones de carácter económico, con procesos de aceleración y retardamiento.</p> <p>Profundizar en obligación moral por alcanzar los objetivos contenidos en el Acta Unica Europea, como cristalización de los anhelos pan-europeos.</p>	Una hora
	2.º De la C. E. C. A. al M. C. E. y la Euratom.	<ul style="list-style-type: none"> • Evolución de las instituciones europeas. • Posición de los Estados miembros y no miembros. 		Una hora
	3.º El Mercado Común Europeo.	<ul style="list-style-type: none"> • Principios, organización y funciones de las instituciones. 		Dos horas
	4.º El Acta Unica Europea.	<ul style="list-style-type: none"> • Filosofía, objetivos. • Reformas necesarias. • España y el Acta Unica Europea. 		Seis horas

Posibilitar una Formación Integral

Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras (CC. OO.).
MADRID

En su propuesta alternativa de Reforma, cuyo resumen se publica en estas páginas, la Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras defiende la homologación retributiva de los funcionarios docentes con el resto del funcionariado y demanda un Sistema Educativo gratuito de cero a dieciocho años. Asimismo, CC. OO. solicita la creación de una red de Distritos Educativos, entendidos como unidades funcionales, en que se estructuraría el conjunto de recursos humanos, físicos y materiales que se aplican en el servicio de educación en una Administración provincial o autonómica.

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 del curso pasado.

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 F. E.-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 actitudes 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 L. O. D. E. 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.

Frente a la propuesta presentada por el M. E. C. en junio de 1987, hemos creído conveniente estructurar, dadas sus imprecisiones y lagunas, todo un conjunto de medidas necesarias para la Reforma del Sistema Educativo en una alternativa

global y coherente, de la que este texto constituye tan sólo un resumen conciso y apretado, y que presentamos a la discusión del profesorado y los demás sectores sociales y de la comunidad educativa.

Obligatoriedad y gratuidad

Abundando en este principio, nos parece tímida la oferta de obligatoriedad y gratuidad educativa desde los seis años. A esa edad no se parte de cero y las experiencias previas han colocado ya a los niños en la parrilla de salida en posiciones ventajosas para unos y penalizadas de antemano para otros. En consecuencia, proponemos la gratuidad del servicio de educación en todo el tramo desde los cero a los dieciocho años. A fin de compaginar el derecho de la familia a poder cuidar con carácter exclusivo de la educación en las primeras edades con la necesidad objetiva de una actuación educativa sistemática temprana que consideramos básica, proponemos como edad de escolaridad obligatoria desde los tres hasta los dieciséis años.

Conviene señalar aquí que nuestro concepto de gratuidad es más amplio que el tradicionalmente manejado por el M. E. C. 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, libros y material escolar, y en función de la situación individual que haga necesaria su utilización, los servicios de comedor y transporte.

Ratios

Además de una notable ampliación del período de escolarización obligatoria, incluimos en nuestra propuesta un aumento de la dedicación educativa a la diversidad y particularidad de cada alumno en su grupo de clase. Para ello, además de la constitución en cada Centro de gabinetes de apoyo con un objetivo integrador, compensador y de orientación, es necesaria una disminución generalizada de las *ratios* de desdoble de grupo, que en la etapa obligatoria de la Educación Infantil situamos en 25 alumnos/grupo, y en la Enseñanza Primaria y Secundaria, en 30 alumnos/grupo. La cuantificación de las necesidades de escolarización derivadas de la adopción de estas medidas de ampliación de obligatoriedad, gratuidad y disminución de *ratios* exigen una infraestructura de 1.500.000 nuevos puestos escolares, con independencia de los que actualmente demandan sustitución o mejora, en un plan de construcción que estructuramos en nueve años.

La red concertada

Este aumento del parque de plazas escolares debe ser asumido por los poderes públicos sin dejación de responsabilidad. Los tramos de enseñanza no obligatoria entre los cero y los dieciocho años se ofrecerían con carácter gratuito en la red pública desde la que se garantizaría plaza escolar a todo demandante. Y en el tramo obligatorio, entre tres y dieciséis años, se ofrecería con carácter gratuito en todos los Centros de la red pública y en aquellos Centros privados acogidos al sistema de concertados, que, a la entrada de la nueva ordenación del Sistema Educativo, habría que reformular avanzado en las condiciones y garantías de estricta aplicación de los supuestos contenidos en el artículo 48.3 de la L. O. D. E., concediendo a la red concertada el carácter de subsidiaria de la red pública.

«La gratuidad debe cubrir no sólo el coste del puesto escolar, sino también aquellos gastos inherentes a la utilización del servicio educativo...»

Paralelamente, es necesario diseñar y poner en práctica un ambicioso proyecto de integración de los Centros concertados, que optasen a ello, en la red pública. Ello implicaría como condición previa la voluntad de la titularidad, el claustro y la asamblea de padres, incluiría fórmulas de cambio de titularidad y fórmulas de integración del profesorado con distintas opciones que armonizasen sus intereses y derechos con el carácter público de las plazas del centro integrado.

Distrito Educativo

Es impensable que una reordenación y una reestructuración del servicio educativo del calibre que se plantea se pueda llevar a cabo con el soporte administrativo actual. 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 de Distritos Educativos. Serían las unidades orgánicas y funcionales en que se estructuraría el 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, en el que se integraría una media de 30.000 alumnos y 1.500 profesores, creándose una red de 300 a 400 Distritos, contendría una oferta educativa completa hasta los dieciocho años. En cada Distrito Educativo existiría una oficina del Servicio de Educación que se integraría en una edificación específica:

- El Centro de Profesores del distrito como centro de Formación permanente institucional, centro de recursos, centro de encuentro e investigación y sede de los MRPs que trabajasen en él.
- Grupo coordinador de los Gabinetes de Apoyo.
- 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.
- Junta de personal docente de distrito y sección sindical del profesorado:
- Grupo de inspección médica de zona.
- Sede del Consejo Escolar de distrito.

Establecidos los Distritos Educativos, la planificación de recursos infraestructurales y de profesorado exigiría en cada uno de ellos formular una propuesta, a la luz de la ordenación académica, de la identidad de los centros, estableciendo, según el mapa escolar, si Centros de Educación Infantil, Primaria, Secundaria Obligatoria, Secundaria completa, Integrados, Secundaria Postobligatoria, etc., y la reordenación consiguiente de los catálogos de puestos de trabajo, hoy inexistentes. Paralelamente se reformularían a nivel de distrito los conciertos educativos, adecuándolos a la nueva ordenación y a las necesidades de escolarización. En tercer lugar, se tendría una visión focalizada de las necesidades infraestructurales exigidas por la extensión de la oferta educativa.

El profesorado

La implicación del profesorado en toda propuesta de Reforma es condición *sine qua non* para mantener su expectativa de éxito. La propuesta de Reforma debe dar al profesorado el protagonismo y el tratamiento necesarios. Darle protagonismo

en el sentido de dejarle hablar, participar, opinar e incluso campos de actuación, puede no ser suficiente si existen situaciones de agravio que en el marco de una Reforma el profesorado quiere ver superadas. Nuestra propuesta incluye como medidas más notables:

- a) Homologación de las condiciones retributivas de los funcionarios docentes con el resto del funcionarios.
- b) Homologación de las condiciones laborales y retributivas de los profesores de Centros concertados con el profesorado de la red pública.
- c) Modificación de la formación inicial del profesorado, que debe tener un nivel de licenciatura. La formación inicial combinaría la preparación científica y la didáctico-pedagógica en función del perfil profesional buscado: profesor de ciclo educativo, profesor de área o disciplina, profesor especializado en una actuación pedagógica. El marco general de esta formación serían las Facultades de Educación y Pedagogía, que subsumirían los recursos materiales y humanos de las actuales Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado, las Secciones o Facultades de Pedagogía, y los Departamentos de Didáctica específicas de las distintas Facultades, en colaboración con las Facultades donde se realizaría la formación científica de base.
- d) Modificación de las condiciones de acceso, proponiendo el concurso de méritos, en el ámbito de C. A., donde se valoren las prácticas realizadas en la formación inicial y el establecimiento de un cupo de plazas para profesores en ejercicio o en paro por crisis sectorial.
- e) El acceso desde una formación inicial renovable se haría al cuerpo único de profesores a un puesto de catálogo del mismo. Las condiciones retributivas del cuerpo serían, en el marco de un nuevo sistema retributivo, los correspondientes a un sueldo base y trienios correspondiente al grupo A de funcionarios y un complemento único de destino, que se movería en una banda de niveles que económicamente tendrían un abanico 1:1,3, siendo el nivel más bajo el único consolidado y los demás en función del puesto de catálogo de duración temporal que implicase una especificidad de nivel (cargo unipersonal, puestos en los servicios de apoyo del Distrito Escolar, tutorías de formación). Tal nivel mínimo se correspondería con las condiciones de homologación mencionadas en a).
- f) Los cuerpos y escalas actuales de profesores se integrarían al cuerpo único o en la Escala única en función de la situación de origen y titulación, los profesores quedarían incorporados a los puestos del nuevo catálogo en su propio Centro o en un Centro de su Distrito Educativo, mediante una distribución que tuviese en cuenta combinadamente antigüedad, experiencia en el puesto, formación inicial y permanente, trabajos científico-didácticos. La movilidad entre la escala y el cuerpo estaría garantizada mediante la adquisición del título que permitiese el acceso, consiguiendo destino concreto mediante concurso general de traslado. En ningún caso la integración implicaría pérdida de derechos económicos.
- g) Regulación de la movilidad del profesorado, de cambio de Centro sin cambio de función, de desarrollo temporal de una función específica del Centro, de desarrollo temporal de una función en el Distrito Educativo o en destinos de Formación inicial.

«Cada distrito educativo, en el que se integrarían una media de 30.000 alumnos y 1.500 profesores, contendría una oferta educativa completa hasta los dieciocho años.»

«Homologación
de las
condiciones
laborales y
retributivas
de los profesores
de Centros
concertados con
el profesorado de
la red pública.»

- h) Un plan de formación permanente del profesorado, que cobra especial relevancia en la fase de transición necesaria para la implementación de nuestra propuesta de Reforma, englobando una serie de acciones concretas: cursos de actualización-choque, cursos de actualización científica, fortalecimiento del programa de formación en CEPs, ayudas a MRPs, formación del personal de Apoyo del Servicio de Educación, formación en cadena, licencias por estudio. La coincidencia de nombres no es de objetivos respecto a los planes actuales del M. E. C. Por poner un ejemplo, el número de licencias por estudio y la financiación del programa de formación en general se multiplica por 25 respecto a la situación actual en nuestra propuesta alternativa.

Alumnos y padres

En nuestra propuesta de Reforma juegan un papel central como agentes educativos los padres y los alumnos. Respecto a los primeros, es condición abordar su reconocimiento de hecho en la vida de los Centros mediante una participación efectiva en la elaboración y seguimiento del plan de Centro y no como mero agente subsidiario de la Administración educativa en actuaciones que ésta no cubra. Para ello, es necesario revisar la política de subvenciones a las APAs que prima a las conferenciaciones estatales, marginando en la práctica a las APAs de base. Respecto a los alumnos, la participación tiene además un valor formativo. Es necesario aumentar su cuota de representación y las competencias de sus representantes, institucionalizando el Consejo de Delegados como elemento dinamizador entre el alumnado y su representación en el Consejo Escolar. Todo ello debe ir unido a una revisión de los reglamentos de funcionamiento de los Consejos Escolares, en el sentido de garantizar mecanismos de control, sustitución y revocabilidad que desburocraticen su funcionamiento, y a la elaboración de una carta de Derechos y Deberes de los alumnos que reconozcan y regulen los derechos de reunión y huelga.

El currículum

Si importante es revisar la situación de los agentes educativos, no lo es menos hacer lo propio con el currículum como elemento vertebrador de las actuaciones educativas. Nuestra opción es clara hacia un currículum comprensivo en la etapa obligatoria, salvo una pequeña cuota de optatividad en el último curso de esta etapa con una oferta controlada. Este planteamiento es la mejor manera de evitar la contribución de la escuela a la discriminación de alumnos académica y social, y al mismo tiempo no rechaza la diversidad, ya que el sistema comprensivo debe abrirse hacia arcos básicos para una formación integral, educativa para la salud, el consumo, medio ambiente, expresión corporal y expresión musical entre otros. La individualización de las propuestas de trabajo debe conseguirse a través de concreciones sucesivas de marcos curriculares flexibles, entendiendo la flexibilidad globalmente y no como porcentajes de reparto en el cierre curricular de las distintas administraciones e instituciones educativas desde la Administración Central y Autonómica hasta el Consejo Escolar del Centro. Los proyectos curriculares deben responder a una propuesta intencional, no ser entendidos como meros instrumentos tecnológicos y ser interesantes para el colectivo de alumnos y profesores que lo adoptan como plan de trabajo. Las propuestas curriculares con las que nos sentiríamos identificados deberían incluir contenidos actuales y renovarlos, metodologías

activas, evaluaciones formativas, atención positiva a la coeducación y a la diversidad cultural y lingüística y resituación de los estudios de Religión católica u otras confesiones que deben, a nuestro entender, dejar de estar presentes en el currículum escolar, debiendo la formación moral impregnar la vida escolar con los márgenes de tolerancia y discrecionalidad de toda propuesta en este campo. No hace falta insistir que el éxito de toda propuesta innovadora de currículum guarda relación estrecha con otros elementos educativos importantes: formación del profesorado, Centros Escolares, *ratios*, servicios de apoyo a la escuela internos y externos, dotaciones y recursos, etc.

La organización curricular global por áreas y por disciplinas tiene una gran importancia para definir el tipo de profesor. Partiendo de la flexibilidad necesaria que debe presidir un proyecto que defiende la autonomía de los Centros en la concreción del currículum, es imprescindible definir unas orientaciones para organizar la vida escolar y además la formación de los profesores. La clasificación que proponemos no impide en absoluto la pedagogía globalizadora ni la interdisciplinariedad en los períodos en los que el currículum se estructura por áreas y por disciplinas.

El concepto de globalidad debe presidir la Educación Infantil y los dos primeros ciclos de la Educación Primaria, hasta los diez años de los alumnos.

Se introducirán determinadas áreas o especialidades: artística, Lengua extranjera, Educación Física, etc.

La organización por áreas será preferencial en el último ciclo de Primaria y en la Secundaria Obligatoria (de doce a dieciséis). En los últimos cursos de ésta se introducirán las asignaturas que serán el modo de organización del currículum en la Secundaria Postobligatoria (de dieciséis a dieciocho).

Propuesta de ordenación del sistema

El itinerario educativo entre los cero y dieciocho años tiene para nosotros un sentido unitario al que debe responder una estructuración en etapas educativas que integre en un marco general la diversidad de actuaciones a realizar desde las etapas más tempranas de integración y de carácter compensador y la diversidad de líneas de estudio en la etapa postobligatoria. Cada ciclo educativo debe tener un sentido propio y al mismo tiempo estar integrado dentro de toda la estructura general. Esta estructura general del itinerario educativo es lo que denominamos tronco único de cero a dieciocho. En él distinguimos tres períodos fundamentales que además son significativamente ajustados a los períodos de maduración identificativamente por la psicología cognitiva.

El primer período, la Educación Infantil, comprendería las acciones educativas entre los cero y los dieciocho años, con carácter obligatorio desde los tres. Es una etapa con entidad propia, con recursos, profesorado y centros específicos. Los cinco años obligatorios de Educación Infantil constituyen un ciclo justificado en sí mismo por las peculiaridades biopsíquicas y pedagógicas y por las peculiaridades sociológicas en torno a ella. La reducción de la Educación Infantil a la etapa previa a los seis años y sin carácter obligatorio reduciría su papel a una preprimaria opcional, «adosada», a partir de los tres años, dejando las edades anteriores a actuaciones de tipo asistencial. La actuación temprana y la existencia de gabinetes de apoyo y equipos de apoyo de distrito que coordinen a los de Centro permitiría realizar, con mayores posibilidades de éxito, acciones de integración y compensación. No obstante, para determinadas situaciones y colectivos muy determinados se diseña un

«La organización curricular global por áreas y por disciplinas tiene una gran importancia para definir el tipo de profesor.»

«Toda propuesta de trabajo en el servicio de educación debe incluir un diseño de evaluación, independientemente de que sobre la misma puedan ejercer también control evaluador el usuario, control social, o el experto, control institucional.»

programa específico de Educación Compensatoria. Asimismo, se desarrollan propuestas de Educación Permanente de Adultos y de Educación a distancia.

En la definición del primer período, Educación Infantil, sometemos a discusión una segunda posible opción que consiste en definir el período de educación infantil como el comprendido entre los cero a los seis años de los alumnos. Considera no determinante la ruptura a los seis años, confiriendo a las acciones pedagógicas un carácter a desarrollar entre los tres, cinco y seis años, en parte preparatorias o de iniciación a la Primaria. Definen la unidad de la Educación Infantil frente a la división implícita en las propuestas ministeriales y considera más factible su aplicación desde el punto de vista de la ordenación de los Centros y de los tipos de profesores.

El segundo período, la Enseñanza Primaria, desarrollada en cuatro cursos, estructurada en dos ciclos consecutivos de dos años de duración cada uno, sería seguida por los alumnos entre ocho y doce años. El profesor principal que tutorizaría el grupo sería sustituido por profesores especialistas en determinadas áreas: Plástica, Expresión musical, Lengua extranjera, Educación Física.

El tercer período, Enseñanza Secundaria, lo estructuramos en dos etapas: la Secundaria Obligatoria, de cuatro años de duración, constituiría un ciclo, «ciclo doce a dieciséis», de carácter comprensivo, salvo un pequeño margen de optatividad en el último curso. Este ciclo tiene para nosotros una entidad global que no permite ninguna tentación fraccionadora de la misma, en lo que se refiere a la utilización de recursos físicos o humanos de Centros distintos a lo largo del ciclo. Este debe impartirse en un Centro único por un equipo de profesores homogéneo.

La Secundaria Postobligatoria, de dos años de duración como máximo, se estructuraría en líneas, dando a esta etapa la suficiente flexibilidad para integrar toda la gama de enseñanzas que hoy se encuentra dispersa en departamentos estancos con pasarelas entre ellos inexistentes o de difícil utilización: B. U. P., F. P., Escuelas de Artes y Oficios, Enseñanzas Artísticas, etc. El catálogo provisional de líneas debería incluir como mínimo líneas de carácter científico, humanístico, filológico, económico-administrativo, técnico, nuevas tecnologías, Bellas Artes, expresión artístico-corporal, expresión musical, módulos profesionales de nivel 1 y de nivel 2. La ordenación general de Centros y líneas establecería el procedimiento de asignación a cada centro de su oferta de líneas, las Administraciones educativas competentes establecerían con carácter prescriptivo unas líneas, otras serían establecidas por decisión del Consejo Escolar de Distrito con criterios zonales, de forma que cada distrito tenga una oferta similar en amplitud y especialidades, otras a instancia del propio Centro a través del Consejo Escolar. En el caso de módulos profesionales, el diseño general de planificación debe realizarse en el seno del Consejo General de la Formación Profesional. Los módulos de nivel 1, de duración inferior a un año, tratarían de dar una cualificación elemental para un puesto de trabajo, no dando acceso a ningún estudio postsecundario. Los módulos de nivel 2 tendrían entre uno y dos años de duración. En uno y otro caso, el módulo debe incluir un cuerpo teórico sobre conocimientos de índole general y sociolaboral.

En la planificación de cada distrito educativo existirían Centros de Secundaria completa en todos los municipios o núcleos de población de más de 4.000 habitantes. Para los niveles inferiores, Centros de E. G. B. completa ofrecerían en la nueva planificación el ciclo doce a dieciséis.

Evaluación y titulación

La evaluación la entendemos como actividad sistemática integrada en el proceso educativo con la finalidad de proporcionar de modo continuo información sobre el

nivel de cumplimiento de sus objetivos. Factores a evaluar serían de modo permanente la infraestructura, los recursos, los programas de formación de profesorado, los proyectos educativos y planes de Centro y la actuación de todos los agentes educativos entre otros. Debe suprimirse, pues, la idea de que lo único evaluable en la práctica son los conocimientos y actitud del alumnado. Toda propuesta de trabajo en el servicio de educación debe incluir un diseño de evaluación, independientemente de que sobre la misma puedan ejercer también control evaluador el usuario, control social, o el experto, control institucional. En lo que se refiere a la evaluación del individuo y el grupo, es necesario diseñar propuestas que combinen auto y heteroevaluación, con pluralidad de instrumentos y con un sentido formativo.

En la Escuela Infantil y Educación Primaria se emitirían informes periódicos que den una visión global de aprendizaje. La promoción de curso será automática, debiendo en el plan de Centro concretar las actuaciones que será necesario operar de refuerzo o recuperación.


En el ciclo de doce a dieciséis, los informes deben incluir una valoración específica sobre el rendimiento en áreas o disciplinas. No obstante, la evaluación será global. La disminución del número de alumnos por aula y la existencia de gabinetes de apoyo y orientación en los Centros deben permitir que la promoción sea automática, aunque voluntaria, siendo factible la permanencia en un curso durante un año más, por especiales circunstancias. Al término del ciclo de doce a dieciséis, una credencial única certificará el fin de la Enseñanza Obligatoria; no obstante e independientemente, el equipo de profesores y el Gabinete de Apoyo podrán recomendar la permanencia en el ciclo por un año más siguiendo un programa específico de refuerzo. En la Secundaria Postobligatoria, cada línea de estudios debe tener una propuesta de evaluación de modo que se establezcan mecanismos internos de compensación que permitan la superación global sin implicar la aprobación de todas y cada una de las disciplinas. En todo caso, debería ser el equipo de profesores con el Gabinete de Apoyo quienes estudiarían con detenimiento qué alumnos deben repetir el curso. En este marco general de un proceso de evaluación renovado creemos que pierde toda virtualidad y sentido el examen de septiembre.

Al ofrecerse estos estudios no obligatorios con gratuidad, creemos lógica la existencia de aprovechamiento, que estableceríamos en una sola repetición por cada curso. Para cada estudio postsecundario se definirían líneas idóneas de Secundaria Postobligatoria para los mismos, cuya superación debería dar acceso sin restricción ni prueba complementaria a los mismos, con inclusión de procedimientos de rectificación opcionales.


Financiación

Una propuesta sería de Reforma educativa debe incluir una temporalización y una memoria económica. Nuestra propuesta se articula en un proceso de implantación gradual en nueve años donde se incluyen acciones sobre la infraestructura, acciones de formación, acciones administrativo-económicas y acciones de implementación. A este proceso va unido una atención presupuestaria paralela que contempla con detalle los objetivos de financiación en inversión, en subvención (transferencias corrientes) y en gastos corrientes (de personal de bienes y servicios). La evaluación del programa en pesetas de 1988 se traduce en un incremento del presupuesto del M. E. C. que iría subiendo gradualmente desde 500.000 millones en el primer año del programa hasta los 674.000 millones al noveno año (a título de comparación, el exceso de lo recaudado por Hacienda sobre las previsiones se sitúa

«La propuesta de Reforma debe dar al profesorado el protagonismo y el tratamiento necesarios.»



en 800.000 millones para 1988). Significan estas cantidades, respecto al P. I. B. previsto para 1988, un incremento del 3,4 por 100 (cifra real del porcentaje de gasto público educativo para este año) actual, al 4,7 por 100, el primer año, y 5,2 por 100, al noveno año. Si el P. I. B. subiera por encima de la inflación, es decir, aumentara en términos absolutos, los porcentajes disminuirían. Siendo la media de gastos educativos de la C. E. E. el 6 por 100 del P. I. B., todavía quedaría un punto de margen del P. I. B. (400.000 millones en 1988) como colchón de seguridad de este programa y para la financiación de un programa de reforma de estudios universitarios y otras acciones educativas. Diseñada la propuesta y asumible su coste, sólo queda hacer explícita la voluntad de Reforma por quien tiene resortes políticos y administrativos para este reto posible y necesario.



Los objetivos de la Educación Infantil

Centros del Plan Experimental de Educación Infantil de la Comunidad de Madrid.

Desacuerdos en relación con la Ley a debate

- División o ruptura de la etapa (ciclos de cero a tres y de tres a seis años).
- Exigencia, en cuanto a titulación y funciones, diferente para el profesorado de cada ciclo.
- Escasa concreción en la financiación y gestión.
- Deficiente perfil de la Inspección y sus funciones.
- Omisión de los Equipos Psicopedagógicos y funciones específicas en Educación Infantil.
- Planteamiento de la propuesta curricular, ya que no clarifica ni fundamenta los aspectos siguientes:
 - El valor educativo de la etapa.
 - La caracterización de los niños en esta etapa.
 - El modelo de Institución.
 - La importancia del trabajo en equipo y la incidencia de todas las personas.
 - Los objetivos y la orientación metodológica.
 - Tratamiento claro de la evaluación.
 - La coordinación y continuidad con la Enseñanza Primaria.

Aportaciones de los Centros de Plan Experimental de Educación Infantil de Madrid a la propuesta a debate

El documento que se presenta a continuación es el resultado de la reflexión sobre el capítulo 7 de la Ley a debate, realizada por los equipos de los Centros.

Se ha intentado respetar el orden del articulado; no obstante, en algunos casos no ha sido posible, habiendo tenido que modificar, ampliar y alterar el orden de algunos de ellos. Estas modificaciones están especificadas en su momento.

Para algunos equipos de los Centros del Plan Experimental de Educación Infantil de la Comunidad de Madrid, el Proyecto de Reforma presentado por el M. E. C. contiene una serie de deficiencias relativas a la etapa de cero a seis años, tales como la escasa concreción de financiación y gestión, deficiente perfil de la inspección de sus funciones, o su división en ciclos. En opinión de estos docentes, la Educación Infantil, como primer tramo educativo, debe contar con una red sectorizada de equipos interdisciplinarios de apoyo formados por psicólogos, pedagogos, asistentes sociales, logopedas, médicos y profesores de los distintos niveles educativos.

L. O. S. E.

7. Educación Infantil (de cero a seis años)

De la custodia de Guarderías a la Educación Infantil

7.1. Tradicionalmente, y hasta una época muy cercana, la educación de los niños antes de su acceso a la escolarización obligatoria era responsabilidad exclusiva de la familia, a la que se consideraba la institución educativa por antonomasia. El acceso del niño a la escolaridad obligatoria señala el momento en que la familia ya no aportaba por sí sola lo que el niño necesitaba en su proceso de formación. A partir de ese momento se encomendaba a la escuela la mayor responsabilidad en la educación del niño.

7.2. Los cambios sociales experimentados durante las últimas décadas, la extensión de los medios de comunicación social, el aumento de la cultura ciudadana, la incorporación de la mujer al trabajo, la consideración de los derechos de los distintos grupos humanos, entre ellos los derechos del niño, modificaron de manera radical las condiciones de vida y de convivencia.

Como consecuencia surgió la necesidad de crear instituciones que si bien en un primer momento se ocupaban de la custodia del niño, muy pronto se plantearon la atención educativa del mismo.

7.3. Las investigaciones científicas han subrayado la importancia de los procesos que se desarrollan en estas edades: procesos biológicos y su interrelación con los psicológicos, el desarrollo de las distintas capacidades, el carácter de compensación y equilibrio del desarrollo del niño, la importancia de los estímulos del entorno, la afectividad y la relación social.

Todo ello ha informado a la sociedad de la complejidad de esta etapa y de la necesidad de una intervención de apoyo y colaboración con la familia de otros especialistas, así como la riqueza que puede aportar al niño el encuentro con otros niños, adultos y espacios donde encuentre recursos y estímulos que puedan compensar distintos aspectos de su desarrollo y crecimiento.

7.4. Los objetivos educativos de esta etapa deben potenciar el desarrollo integral del niño, mediante un conjunto de experiencias que favorezcan la curiosidad, la experimentación, la aceptación de las diferencias individuales, la creatividad, las relaciones afectivas, etc., que no sustituyen a las vividas en la familia, sino que les apoyan y complementan. Por consiguiente, tanto la familia como el Centro educativo comparten los objetivos de acompañar, guiar, potenciar y estimular el desarrollo integral del niño en función de sus intereses y necesidades dentro de un marco de convivencia.

Ampliación de la oferta educativa

7.5. Recogiendo las aportaciones citadas el Ministerio de Educación y Ciencia introduce la etapa de cero a seis años en el Sistema Educativo en igualdad de consideración con el resto de las etapas educativas.

Es necesario subrayar, no obstante, la identidad propia de esta etapa con su carácter unitario y global, así como las características de los procesos que en ella se desarrollan y que deben fundamentar las propuestas curriculares tal como ha puesto de relieve el desarrollo del Plan Experimental de Educación Infantil.

7.6. Un primer esfuerzo debe concentrarse en la extensión, tanto horizontal como vertical, de la Educación Infantil. La actual oferta educativa de la red pública se concentra sobre todo en los niveles de cuatro y cinco años. En el curso 1985/86 se encontraba escolarizado en España el 84 por 100 de la población con cuatro años de edad y el 97 por 100 de la de cinco años. La Administración debe, por tanto, aumentar su oferta en estas edades y abrir vías efectivas para una escolarización lo más completa posible en el tramo de edad de cero a seis años, respetando siempre su carácter no obligatorio.

7.7. Además de realizar estos esfuerzos de extensión de la oferta, la Administración Educativa debe asumir, fijando criterios de prioridad, la Educación Infantil mediante convenios con Ayuntamientos, Comunidades y Organizaciones sin ánimo de lucro, y éstas serán las encargadas de gestionar los costes de sus Centros.

Al no ser obligatoria esta etapa, los padres deberán aportar parte del coste, si bien la cuota individual se establecerá mediante criterios objetivos y en relación proporcional a las posibilidades familiares.

7.8. Para el establecimiento de tales convenios serán criterios preferentes la ubicación de los Centros en zonas de mayor carencia de recursos sociales y culturales, así como la existencia de un proyecto que haga especial hincapié en la consecución de los objetivos educativos que se mencionan más adelante, en la integración de niños con necesidades especiales y en la participación activa de los padres.

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

7.10. Considerando que la edad infantil constituye la primera etapa educativa y fundamenta el desarrollo del individuo, se propone la Educación Infantil como nivel con entidad propia y carácter unitario, ya que la realidad del desarrollo del niño así lo aconseja.

Calidad de la Educación Infantil

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

7.12. Son muchos los elementos que inciden en la calidad de la oferta educativa en esta etapa. Por su especial importancia se deben mencionar los aspectos relativos a las condiciones educativas, sanitarias y de equipamiento e instalaciones de los Centros, la profesionalización de los educadores, y los referidos al desarrollo curricular.

7.13. Los poderes públicos garantizarán que todos los Centros, a los que asisten de manera estable grupos de niños de edades previas a la de la obligatoriedad escolar, cumplan los requisitos educativo-pedagógicos (objetivos, métodos, materiales, etc.), de instalaciones (la seguridad de las edificaciones, la amplitud y diversidad de los espacios, etc.) y sanitarios (higiene, dotación de servicios, etc.) que se establezcan.

Se propone la Escuela Infantil como modelo de Institución Pública, resaltando que este tipo de Centros deben ser independientes y abarcables por el propio niño.

«Omisión en el Proyecto de los Equipos Psicopedagógicos y funciones específicas de Educación Infantil.»

«Las investigaciones científicas han subrayado la importancia de los procesos que se desarrollan en estas edades...»

7.14. La educación de los niños en estos Centros educativos correrá a cargo de maestros especialistas en Educación Infantil, con una sólida formación que les permita un conocimiento exhaustivo de la etapa.

7.15. Para que los profesionales puedan desarrollar adecuadamente su labor y los niños puedan beneficiarse al máximo de las experiencias educativas, se establecerá una *ratio* adecuada niños/profesional. Dicha *ratio* deberá ser:

0-1 años	—	6 niños máximo
1-2 años	—	9 niños máximo
2-3 años	—	14 niños máximo
3-4 años	—	18 niños máximo
4-5 años	—	20 niños máximo
5-6 años	—	22 niños máximo

Modificaciones a los artículos: 7.16/7.17/7.18/7.19.

Propuesta Curricular

7.16. Debe tener las siguientes características:

- La Educación Infantil respetará la unidad del período educativo de cero a seis años, adecuándose a sus características psicoeducativas: globalidad, individualidad y necesidad de relación, partiendo de los intereses del niño.
- Deberá ser un currículum abierto que contemple la diversidad en todos los planos.
- Deberá propiciar la investigación de los profesionales dentro de la Escuela.

Objetivos en la Educación Infantil

7.17. La Educación Infantil posibilitará que:

- El niño vaya construyendo su identidad personal con una imagen positiva y ajustada de sí mismo.
- El niño conozca el entorno físico y natural y viva su interacción con él de forma activa, placentera y creativa.
- El niño viva sus relaciones con otros niños y adultos de forma libre y satisfactoria experimentando sentimientos de pertenencia y arraigo en su grupo social y cultural necesario para el desarrollo progresivo de su participación autónoma y creativa en la sociedad.

De lo anterior se deduce que no se deben plantear áreas curriculares en este período.

Bases metodológicas

7.18. La metodología didáctica de todo el período de cero a seis años se fundamentará en la actividad, entendida como cualquier tipo de acción a través de la cual lograr un proceso interno de construcción personal. Se adaptará a los modos de aprender del niño: buscar, explorar, tantear, investigar. La metodología será globalizadora para evitar una presentación fragmentada de la realidad, más acorde con los criterios adultos.

7.19. Se entenderá el juego como eje metodológico fundamental por ser la actividad natural de desarrollo y aprendizaje del niño.

7.20. Los educadores planificarán todos los elementos del proceso educativo con el fin de maximizar sus posibilidades: espacios, tiempos, materiales y relaciones.

7.21. Las Administraciones educativas han de estimular la elaboración de programas que se adaptarán a una variedad de supuestos reales presentes en la etapa educativa infantil. Tales programas tendrán como objetivo que los educadores pueden desarrollar mejor su labor y estimular su iniciativa en vez de suplantarla. Asimismo, deberán establecer formas de colaboración con aquellas iniciativas que tengan como objetivo la innovación educativa, la renovación pedagógica y la formación permanente de los profesionales, entendida como necesaria por tanto exigible.

7.22. La planificación de objetivos y métodos de trabajo en la Educación Infantil se realizará de forma que se respeten las peculiaridades de modos y ritmos de aprendizajes de todos y cada uno de los niños. De este modo los niños que presenten necesidades específicas se encontrarán realmente integrados en los Centros educativos a los que asistan.

Modificaciones a los artículos 7.23/7.24/7.25/7.26.

Organización de la Escuela

7.23. El trabajo en equipo es el motor de la Educación Infantil, conjuntando la tarea de todos para ofrecer al niño coherencia y unidad en el Proyecto Educativo.

7.24. La necesidad durante todo el período de cero a seis años de mantener relaciones estables con el adulto requiere un contacto personal e individualizado del profesional con cada niño, y determina la exigencia de una proporción adecuada adulto-niño capaz de sustentar dicha relación.

7.25. Las relaciones entre los niños exigen, a su vez, una proporción niño-niño en el grupo que favorezca la aparición de relaciones intensas y continuas.

7.26. La Evaluación se entenderá como un proceso continuo y permanente, integrado en cada Proyecto Educativo, que permita su retroalimentación y crecimiento.

7.27. La participación activa de los padres constituye una de las claves del éxito en esta etapa educativa. Se establecerán cauces de participación y comunicación mutua fluida y significativa.

7.28. La Administración Educativa pondrá los medios necesarios para que todos los sectores sociales tomen conciencia de la importancia que tiene la Educación Infantil, previa a la escolaridad obligatoria.

Coordinación con la Enseñanza Primaria

7.29. La continuidad en el desarrollo infantil hace indispensable suavizar el paso de la Educación Infantil a la Educación Primaria. En consecuencia, se hace necesario:

- Que el currículum asegure la coherencia y continuidad entre los distintos niveles educativos.
- Una coordinación entre los profesionales de las distintas etapas a nivel de programación, acción metodológica, etc.

«...Se propone la Educación Infantil como nivel con entidad propia y carácter unitario...»

«La metodología didáctica de todo el período de cero a seis años se fundamentará en la actividad, entendida como cualquier tipo de acción a través de la cual lograr un proceso interno de construcción personal.»

- Una conexión en el caso de que el Centro de Educación Infantil sea independiente.
- Una sensibilización de los padres y de la opinión pública, admitiendo la finalidad específica de la Educación Infantil, para evitar planteamientos y exigencias que alteren el ritmo del desarrollo infantil.

Los Servicios de Inspección

7.30. Los Servicios de Inspección velarán por la calidad de la oferta educativa en todos aquellos Centros donde asistan de manera estable niños menores de seis años. De este modo, supervisarán y evaluarán la tarea educativa con el fin de potenciar la mejora constante en el trabajo pedagógico y la innovación, impulsarán la coordinación e implicación del equipo de profesores de cara a la puesta en práctica del Proyecto Educativo del Centro, y garantizarán la adecuación de las instalaciones en cuanto a seguridad, amplitud, diversidad de espacios, higiene, dotación de servicios, etc.

Asimismo, corresponde a los Servicios de Inspección procurar la coordinación de las distintas unidades administrativas que inciden en la educación, con el objeto de evitar disfunciones en la gestión educativa.

7.31. Se hace necesario que los profesionales integrados en los Servicios de Inspección Técnica posean una experiencia docente y una formación específica que les capaciten para desempeñar las funciones que les son atribuidas.

Se incluyen a continuación las aportaciones recogidas acerca del capítulo 18 de la L. O. S. E. correspondiente a la Orientación Educativa y Equipos de Apoyo a las Escuelas.

Los Equipos Psicopedagógicos de Apoyo

— Todo el protagonismo reconocido en la Educación Infantil a niños, padres y profesores no debe hacer olvidar la necesidad de otros profesionales que, integrados en Equipos Psicopedagógicos, apoyan la labor diaria de los docentes.

— El Sistema Educativo, y la Educación Infantil como primer tramo del mismo, debe contar con una red sectorizada de equipos interdisciplinares de apoyo, compuestos por:

- Psicólogo.
- Pedagogo.
- Asistente social.
- Logopeda.
- Médico.
- Docentes de los distintos niveles educativos.

(Además de otros especialistas que podrían integrarse en los equipos en función de necesidades específicas.)

Estos equipos, además de la dimensión pedagógica y psicológica, atenderán los aspectos sociales y familiares que tienen incidencia en el ámbito educativo que atienden.

— La sectorización debe asegurar la continuidad de la orientación que el niño recibe a lo largo de las distintas etapas del Sistema Educativo, y en consecuencia promoverá la necesaria coordinación entre las distintas etapas, sin la cual esta continuidad no sería posible.

— El sector escolar que atiende cada Equipo Psicopedagógico tendrá una configuración y extensión definidas por criterios demográficos y geográficos, tipología y necesidades de la zona, y abarcará Centros escolares de todo tipo y nivel.

Funciones generales de los Equipos Psicopedagógicos

— Las funciones generales de los Equipos Psicopedagógicos, cualquiera que sea el nivel escolar de su actuación, son:

- Preventiva: al anticiparse a la aparición de problemas y circunstancias individuales o colectivas que generan inadaptación o fracaso escolar.
- Compensadora: al proporcionar los medios para optimizar el desarrollo de los estudiantes que no alcanzan los objetivos curriculares mínimos.
- De asesoramiento y apoyo técnico: al ofertar a los maestros y profesores la información técnica y la orientación didáctica que necesitan para desarrollar con éxito su labor.

— Los Equipos Psicopedagógicos realizan sus funciones mediante una actividad de apoyo a los distintos sectores de la comunidad escolar. Sus actuaciones con los alumnos serán habitualmente indirectas, sin que ello excluya, en algunos casos, la posibilidad, y eventualmente la necesidad, de una actuación directa.

Funciones específicas en Educación Infantil

— Las actuaciones de los Equipos Psicopedagógicos se modulan según cuál sea la etapa sobre la que se proyecta su intervención.

El cumplimiento de sus funciones en Educación Infantil implica:

- Intervención psicopedagógica global: asesoramiento técnico al equipo del Centro en su tarea individual y colectiva (planteamientos pedagógicos, trabajo con padres, promoción de experiencias de investigación educativa, favorecimiento de la coordinación y la formación permanente...).
- Intervención respecto a los niños: detección temprana de problemas de desarrollo y/o aprendizaje, valoración diagnóstica de los mismos y consiguiente intervención. Derivación, cuando sea imprescindible, de los niños a tratamientos fuera de la escuela, con el consiguiente seguimiento.
- Intervención con padres: asesoramiento psicopedagógico general a las familias y en particular a aquellas cuyos hijos presentan alguna dificultad, ya sea transitoria o permanente.

Asesorarán igualmente a las familias en el momento del paso de la Educación Infantil a la Educación Primaria.

«Todo el protagonismo reconocido en la Educación Infantil a niños, padres y profesores no debe hacer olvidar la necesidad de otros profesionales...»

Potenciar la enseñanza de idiomas

Federación Española de Asociaciones de Profesores de Francés.
MADRID

Los futuros Centros de enseñanza deben contemplar en su oferta educativa al menos dos idiomas en la etapa primaria y tres en la secundaria, según se desprende de la aportación al debate elaborada por la Federación Española de Asociaciones de Profesores de Francés. Para esta Federación, la enseñanza de lenguas extranjeras debe comenzar cuanto antes, a los seis o siete años, favoreciendo así, dentro del marco de la Comunidad Europea, una línea de diálogo «intercultural y plurilingüístico».

1. Introducción

El Ministerio de Educación y Ciencia ha elaborado un «PROYECTO PARA LA REFORMA DE LA ENSEÑANZA», presentado a la sociedad como una «Propuesta para debate», y que dentro de unos meses puede verse plasmado en una Ley de Ordenación del Sistema Educativo (L. O. S. E.).

Resultaría lógico (al menos en teoría) que ese «Proyecto de Reforma» contemplara, como uno de sus principales objetivos, el acercamiento, la equiparación o la «homologación» de nuestro Sistema Educativo con las modalidades de enseñanza y niveles de formación que existen en los sistemas educativos de la mayoría de los Estados miembros de la Comunidad Europea.

En efecto, la reciente adhesión de España a las Comunidades Europeas exige un esfuerzo importante de adaptación en determinados campos en los que todavía la sociedad española se encuentra en situación de desfase o desequilibrio respecto a los países más avanzados de la Comunidad.

Uno de esos campos es, sin duda, el actual Sistema Educativo. Ahora bien, la Enseñanza y la Educación deben desempeñar un papel fundamental en el acercamiento de España hacia Europa, aportando a los jóvenes españoles una competencia cultural, profesional y lingüística que les permita participar activamente en la construcción de la unidad europea.

Para afrontar, en igualdad de condiciones, la «libre circulación» de productos, personas y profesiones que prescribe el Título III del Tratado de Roma, y para hacer posible el «reconocimiento mutuo» de títulos universitarios, diplomas y certificados de cualificación (art. 57 del Tratado C. E. E.), la sociedad española necesita adaptarse al nivel científico, tecnológico, profesional y educativo de los demás Estados miembros de la Comunidad.

Pero si examinamos con detenimiento el «Proyecto de Reforma de la Enseñanza» elaborado por el M. E. C., podemos pensar que la nueva reestructuración del Sistema Educativo español difícilmente va a permitir alcanzar unos niveles de formación equiparables a los que ofrecen la mayoría de los sistemas educativos de los países

de la Comunidad, porque este «Proyecto» se aleja bastante de las modalidades de enseñanza y tipos de formación existentes en esos países.

La diferencia queda patente si comparamos el esquema educativo del «Proyecto» del M. E. C. con la compleja y variada estructuración de las diversas modalidades de enseñanza que presentan los sistemas educativos de Alemania, Holanda, Bélgica, Luxemburgo, Francia, Dinamarca e incluso Italia.

Esa diferencia se manifiesta también, actualmente, en los *presupuestos* que destinan a Educación la mayoría de los Estados de la Comunidad. Mientras en España el presupuesto del Ministerio de Educación representa un 3,2 por 100 del P. I. B., el término medio de los presupuestos de Educación en los países comunitarios se sitúa en torno al 6,5 por 100 del P. I. B.

Conviene recordar, además, que el *Comité de Educación* de la Comunidad (creado en 1974) ha ido trazando las líneas de una política europea en materia de Educación y que, ya en 1976, el Consejo y los Ministros de Educación de los Estados miembros adoptaron un programa de acción que insistía, entre otros puntos, en la necesidad de avanzar en la «*correspondencia entre los sistemas educativos en Europa*» (resolución de 9 de febrero de 1976). Sobre todos estos aspectos se puede consultar el documento titulado *Une politique de l'éducation pour l'Europe* (1982), elaborado por el Centro de Documentación de las Comunidades Europeas.

En el año 1987 la Comunidad ha decidido dar un paso importante para apoyar y facilitar la cooperación europea en el campo de la formación universitaria y tecnológica poniendo en marcha el proyecto ERASMUS y el COMETT. Estos proyectos vienen a preparar el camino para una verdadera «homologación» de títulos y diplomas que hagan posible la «libre circulación» de profesionales y técnicos en la Europa sin fronteras que empezará a ser una realidad a finales de 1992.

Una reforma de la Enseñanza Secundaria en España no podrá ser seria ni coherente si no se plantea como objetivo el reto tan importante que, para toda la sociedad española, va a suponer el proceso de unificación europea desde la perspectiva de la «libre circulación» y del reconocimiento mutuo de los títulos universitarios y de los diplomas profesionales.

Por eso, la Enseñanza Media o Secundaria no puede plantearse de forma superficial, sino que debe preparar a los alumnos para enfrentarse con la compleja realidad económica, científica, tecnológica y profesional del mundo contemporáneo. Dentro de la Enseñanza Secundaria, el Bachillerato tiene que ocupar un lugar específico respondiendo a unos determinados objetivos formativos que no pueden quedar difuminados ni desvirtuados. En los sistemas educativos de la Comunidad, los estudios de Bachillerato están concebidos y estructurados (con diversas vías y orientaciones) para poder adquirir una elevada formación que permita acceder a los estudios superiores. En esos sistemas, el Bachillerato no excluye ni suplanta a otras modalidades de formación y de enseñanza que responden también a unos objetivos específicos que son tan importantes y necesarios como el Bachillerato: la *Enseñanza Técnico-Profesional cualificada* (con muy diversas orientaciones) y la *Enseñanza Profesional de múltiples profesiones*.

Como conclusión de esta introducción, podemos afirmar que una reforma del Sistema Educativo español que contemple entre sus objetivos la equiparación con las diversas modalidades de enseñanza y niveles de formación que ofrecen la mayoría de los sistemas educativos de los países miembros de la Comunidad Europea, además de contribuir a preparar a los jóvenes españoles para la cooperación y

«... La enseñanza
y la educación
deben
desempeñar
un papel
fundamental
en el
acercamiento
de España a
Europa...»

«La política educativa europea no puede mantenerse dentro de unas estructuras meramente “nacionales o nacionalistas”.»

el diálogo entre los diversos pueblos de la Europa Comunitaria, y para afrontar en igualdad de condiciones la «libre circulación» de los ciudadanos europeos en el campo universitario, profesional y tecnológico, contribuirá también a mejorar la calidad de la enseñanza en España, porque esta reforma exigirá una estructuración más compleja y diversificada que la que presenta el actual Sistema Educativo y que la que ofrece el «Proyecto para la Reforma» elaborado por el M. E. C.

2. La enseñanza de los idiomas modernos en los sistemas educativos de los Estados miembros de la Comunidad Europea

La construcción de la unidad europea es un objetivo que han trazado, por mutuo acuerdo, una serie de países que, partiendo de un fondo cultural común, hablan lenguas diferentes y presentan realidades sociales, culturales y económicas diferenciadas, pero que coinciden en una voluntad de cooperación, de acercamiento y de diálogo para hacer posible una Europa supranacional, integradora y con identidad propia.

Desde esta perspectiva, la identidad europea se define como un proyecto común basado en el reconocimiento y en el respeto de la diversidad lingüística y cultural que presentan los países miembros en su conjunto. La cultura de cada país pertenece entonces a la cultura europea, cuya vitalidad se manifiesta de forma plural y plurilingüe.

La política educativa en Europa no puede mantenerse dentro de unas estructuras meramente nacionales o «nacionalistas». Los países miembros necesitan avanzar en la línea del diálogo intercultural y plurilingüístico. El aprendizaje y la enseñanza de varias lenguas europeas para el mayor número posible de alumnos ha sido, desde hace muchos años, uno de los objetivos prioritarios de la política educativa promovida desde las instituciones de la Comunidad. Muchos Estados miembros han dado importantes pasos en esta dirección, como puede comprobarse consultando el extenso informe titulado *La enseñanza de las lenguas en la Comunidad Europea. Situación en los Estados miembros*, elaborado por la red de información de la Comunidad («Unité Centrale d'EURYDICE», Brujeles, 1984).

En el párrafo 6 de la «Recapitulación de los puntos esenciales» contenidos en ese informe se dice: «En la mayoría de los Estados miembros, los alumnos tienen la posibilidad de aprender *una segunda lengua extranjera*, aunque ésta no sea siempre enseñada a partir del primer año de la Enseñanza Secundaria. En el caso de la segunda lengua extranjera, ésta es generalmente obligatoria, sin distinción de sección u orientación. Se enseña a razón de dos a cuatro horas semanales, según el país.»

En el párrafo 8 se puede leer lo siguiente: «En algunos Estados miembros, los alumnos tienen la posibilidad de aprender *una tercera lengua*, generalmente en la Enseñanza Secundaria superior. Esta es obligatoria o facultativa en función del país y de la sección u orientación escogida...»

La UNESCO y el CONSEJO DE EUROPA han insistido también en múltiples ocasiones sobre la necesidad de desarrollar e impulsar el aprendizaje mutuo de las lenguas en Europa para fomentar, desde la Escuela, el diálogo, la cooperación y la comprensión entre los pueblos y las culturas.

Conscientes de la importancia integradora de la Escuela en la construcción de una Europa comunitaria y en la creación de una conciencia europea, las instituciones de la Comunidad (*la Comisión, el Consejo, el Parlamento Europeo...*) han adoptado, desde 1976, una serie de disposiciones, de planes de acción, de medidas y de proyectos orientados hacia la consecución de una política de cooperación europea en materia de educación: *Plan para la enseñanza de las lenguas extranjeras* de 1978, las resoluciones del Parlamento Europeo de marzo de 1982 y de febrero de 1983, las *Conclusiones del Consejo y de los Ministros de Educación, reunidos en el seno del Consejo en Luxemburgo* el 4 de junio de 1984.

En la *Conclusión número 1* de esta reunión se afirma: «El conocimiento de las lenguas extranjeras es un elemento clave en la construcción europea. En esta construcción, los Estados miembros de la Comunidad Europea han escogido respetar el pluralismo lingüístico, en vistas a mantener la riqueza cultural de Europa. El conocimiento de las lenguas de la Comunidad Europea es uno de los factores que favorece la libre circulación de las personas, prescrita por el Título III del Tratado de Roma, y facilita la cooperación cultural, económica, técnica y científica entre los Estados miembros. El conocimiento de las lenguas extranjeras desempeña igualmente un papel importante en las relaciones culturales y económicas de los Estados miembros con los países terceros, especialmente con los países vecinos y asociados.»

La *Conclusión número 5* proclama que: «Los Estados miembros acuerdan promover todas las medidas apropiadas para que el mayor número posible de alumnos adquiera, antes de acabar su escolaridad obligatoria, un *conocimiento práctico de dos lenguas además de su lengua materna*, así como todas las medidas susceptibles de permitir mantener el conocimiento de las lenguas extranjeras en el marco de la formación profesional, de la enseñanza superior y de la educación de los adultos.»

En 1985, el CONSEJO EUROPEO de la Comunidad insistía sobre la necesidad de que todos los sistemas educativos de los Estados miembros fueran integrando las enseñanzas de las nueve lenguas oficiales de la Comunidad para fomentar entre los jóvenes la intercomunicación entre los diversos pueblos y culturas de la Europa comunitaria.

Bien es verdad que todavía falta mucho camino por recorrer en esta dirección y que algunos países necesitan realizar un esfuerzo especial para recuperar el retraso que les separa de los que van por delante.

En los sistemas educativos de los Estados miembros, las enseñanzas de las lenguas extranjeras se sitúan especialmente *en la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria* (es decir, a partir de diez-doce años) y en el Segundo Ciclo postobligatorio (modalidades del Bachillerato, Formación Técnico-Profesional, Formación Profesional), aunque en algunos países como Luxemburgo, Bélgica, Dinamarca y Holanda, la enseñanza obligatoria de las lenguas extranjeras empieza en los últimos cursos de la *Escuela Primaria*. En Alemania, la enseñanza de los idiomas en la Escuela Primaria es experimental (excepto en Berlín, donde es obligatoria). En Francia es también experimental y depende de las iniciativas de los Ayuntamientos. El actual ministro de Educación francés ha anunciado recientemente que resulta imprescindible en un futuro inmediato que, ya desde la Escuela Primaria, los alumnos se inicien en el estudio de dos idiomas extranjeros.

En el *Primer Ciclo de la Enseñanza Secundaria* y en el Segundo Ciclo del Bachillerato son obligatorias *tres lenguas extranjeras* en Bélgica, Holanda y

«En los sistemas educativos de los Estados miembros de la C. E., las enseñanzas de lenguas extranjeras se sitúan especialmente en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria...»

Luxemburgo. En Alemania son obligatorias *dos lenguas extranjeras* en el *Gymnasium* y en la *Realschule*; también existen secciones donde se estudian tres lenguas extranjeras.

En el *Segundo Ciclo de la Enseñanza Secundaria* de Dinamarca (*Gymnasium*) son obligatorias *dos lenguas extranjeras*, y una tercera lengua en las Secciones de Lenguas Modernas y Matemáticas.

En Francia, Inglaterra, Italia y Grecia la segunda lengua extranjera es optativa; la tercera lengua depende de la modalidad escogida por el alumno en el Segundo Ciclo (Bachillerato de Lenguas Modernas). En el *Primer Ciclo de la Enseñanza Secundaria* en Francia, un 90 por 100 de los alumnos escogen las enseñanzas de una *segunda lengua extranjera*; en el *Segundo Ciclo* (*Lycée Général*), la segunda lengua es estudiada por un 70 por 100 de los alumnos. Las enseñanzas del segundo idioma extranjero se presentan, dentro del Sistema Educativo francés, como una *opción obligatoria* que el alumno debe ejercer en *Quatrième* (a los trece años) escogiendo una de estas posibilidades:

- a) Latín.
- b) Segunda lengua extranjera.
- c) Latín y segunda lengua extranjera.
- d) Enseñanza reforzada de la primera lengua extranjera.

Los alumnos que no hayan escogido la segunda lengua extranjera en *Quatrième* pueden escogerla en *Seconde* (a los quince-dieciséis años) como «*grands débutants*» (cinco horas semanales). Además, ahora existe la posibilidad de estudiar las lenguas extranjeras con un *horario «plus»* (tres horas más por semana).

La Sección u Orientación *Lenguas Modernas* existe en casi todos los sistemas educativos europeos en el Segundo Ciclo de la Enseñanza Secundaria. Los alumnos que optan por esa modalidad del Bachillerato reciben una *enseñanza especializada en dos o tres lenguas extranjeras*. Esta modalidad puede encontrarse también combinada con las *Lenguas Clásicas* o con las *Matemáticas*.

Dentro del campo de la *Enseñanza Técnico-Profesional* y de la *Formación Profesional*, los sistemas educativos europeos no han integrado todavía con la misma amplitud y variedad el aprendizaje de los idiomas modernos. Algunos países han avanzado bastante en esa dirección. Veamos algunos ejemplos.

En casi todas las ramas del *Liceo Técnico italiano* se estudian *dos lenguas extranjeras*, y, en algunas ramas, *tres* (esos estudios duran cinco cursos). Los alumnos que siguen la vía de la *Enseñanza Técnica* y de la *Enseñanza General Técnico-Profesional* en *Holanda* (enseñanzas de *Havo* y de *Mavo*, cuatro-cinco cursos) estudian obligatoriamente *tres lenguas modernas*. Lo mismo ocurre en la Enseñanza Técnico-Profesional de *Luxemburgo* (cinco cursos). En la Enseñanza Técnica de *Bélgica* se pueden estudiar hasta tres lenguas extranjeras (seis cursos). En las Escuelas Técnicas de *Dinamarca* (dos-cuatro cursos) se estudian dos lenguas extranjeras. También se estudian dos idiomas en las *Realschule* alemanas (Enseñanza general y técnica de seis cursos) y en algunas *Escuelas Técnicas* de la Educación Secundaria Superior (*Berufsschule, Hoehre Handelsschule...*) según la rama elegida (hostelería, banca, industria, comercio...). En la Enseñanza Técnico-Profesional de *Francia* y de *Grecia*, el segundo idioma es opcional o facultativo, según el tipo de rama escogida.

3. La enseñanza de los idiomas en el «Proyecto para la Reforma» propuesto por el Ministerio de Educación

En el «Proyecto» presentado por el M. E. C. aparecen algunas alusiones que hacen referencia a la enseñanza de los idiomas extranjeros. Estas alusiones introducen alguna novedad respecto a la situación actualmente existente, pero el marco general de organización de la Enseñanza Secundaria que ofrece el «Proyecto» puede dar lugar a un aprendizaje superficial, escaso y bastante limitado (en alumnos y en horas de enseñanza) de la *segunda lengua extranjera*.

Pasamos a analizar y comentar los puntos del «Proyecto» que tienen alguna relación con la enseñanza de las lenguas extranjeras.

En el *punto 8.8* se afirma que *«es conveniente que la enseñanza de un idioma extranjero se inicie a los diez años»*.

Esto quiere decir que la enseñanza del idioma extranjero (¿de los idiomas extranjeros?) empezaría un año antes que en la situación actual, y que dentro del marco de la *Enseñanza Primaria* (seis-once años) que contempla la «Reforma», los alumnos estudiarían una lengua extranjera en los dos últimos cursos, lo cual no deja de ser bastante importante. Pero habría que señalar que el «Proyecto» no dice nada sobre la conveniencia de iniciar el aprendizaje de los idiomas modernos en torno a la edad de siete-ocho años (al menos de forma experimental), porque es una edad en la que el alumno asimila con gran facilidad los aspectos fonéticos y fonológicos.

El problema fundamental para llevar a cabo la enseñanza del primer idioma a los diez años va a consistir en el *profesorado*. Si el Ministerio no dota a los Centros de un profesorado especializado en Idiomas (distinto del profesorado normal de la Enseñanza Primaria, en donde cada grupo de alumnos tendrá un sólo profesor), esas enseñanzas no podrían ser efectivas para los alumnos porque serían impartidas por profesores sin la debida formación en estas materias.

Es preciso también que los Centros ofrezcan *al menos dos lenguas extranjeras* (con profesorado realmente existente y capacitado para poderlas enseñar), para que se pueda escoger la lengua que se desee aprender sin imponer o privilegiar la enseñanza de una determinada lengua extranjera.

En el *punto 10.5*, donde se presentan las «Áreas» de la Educación Secundaria Obligatoria, se habla del área de «Idioma Extranjero», donde quizás tendría que decir «Idiomas Extranjeros».

El *punto 10.8* presenta la lista de las «AREAS» (nueve áreas, si se cuenta la Educación Religiosa) y de las «DISCIPLINAS RELACIONADAS». El área de «Idiomas Extranjeros» aparece en el quinto puesto en esa lista de AREAS, e incluye las disciplinas llamadas «Primer Idioma» y «Segundo Idioma».

Pero ¿qué significa, en realidad, «Primer Idioma» y «Segundo Idioma»? ¿Por qué no haber expuesto de forma específica una serie de idiomas concretos (Inglés, Francés, Alemán, Italiano, Portugués, Ruso, Árabe..., etc.), diciendo que entre esos idiomas (dotados de un profesorado también específico) el alumno escogerá las enseñanzas de un «Primer Idioma» y las de un «Segundo Idioma»? ¿Habrá que entender que el «Primer Idioma» y el «Segundo Idioma», al ser las «disciplinas relacionadas» (¿dos disciplinas solamente?) con la llamada «Área de Idiomas extranjeros», tendrán que ser impartidas *por un mismo profesor*?

Esta interpretación parece la más probable, dado que en el *punto 9.12.3* se habla de *un profesor por cada área*; en el *punto 10.12* se dice: «Como tendencia general, los estudiantes tendrán tantos profesores como áreas...»; y en el *punto 19.8*,

«... Es preciso que los Centros ofrezcan al menos dos lenguas extranjeras...»

«Con un Bachillerato de sólo dos cursos, el alumno no podrá adquirir el nivel adecuado ni la suficiente madurez intelectual y cultural para iniciar estudios superiores...»

cuando se habla de los «profesores del segundo ciclo de la Educación Secundaria (catorce a dieciséis años)», se afirma que serán «especialistas en un área determinada». ¿El profesor del «Área de Idiomas extranjeros» deberá tener una formación *especializada* en Inglés y Francés, o en Francés y Alemán, o en Alemán e Inglés, o en Italiano y Francés?

Esta situación traerá como consecuencia un profesorado superficialmente formado para impartir unas enseñanzas que no se corresponden además con las *Filologías* universitarias, ni con las especialidades existentes en las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado. Por otro lado, las nuevas «licenciaturas de área» (si es que llegan a existir) serán más cortas que las actuales licenciaturas.

El «profesor de área» no suele existir en los sistemas educativos de los Estados miembros de la Comunidad Europea (en Francia, los profesores de Enseñanza General de «Collège», que imparten varias materias en el Primer Ciclo, han sido declarados a «extinguir»).

En el «Proyecto» del M. E. C. no aparece ninguna precisión sobre cuándo empezarán las enseñanzas de un *segundo Idioma extranjero* ni de qué manera serán ofrecidas a los alumnos. La Subdirectora General de Ordenación Académica y un Inspector asesor del Ministerio de Educación, en una entrevista concedida a la Junta Directiva de la Federación Española de Asociaciones de Profesores de Francés, han precisado que las enseñanzas del segundo Idioma extranjero no serán obligatorias, sino *optativas*. El alumno podrá escogerlas o no, dentro de una serie de «disciplinas» de otras «Áreas». El segundo Idioma empezará en la etapa de catorce a dieciséis años (dos cursos) y tendrá probablemente un horario lectivo de *dos horas semanales*.

La enseñanza del segundo Idioma resultará, por lo tanto, bastante insuficiente y muy alejada de la realidad existente en la mayoría de los sistemas educativos europeos.

Dentro de la *Educación Secundaria Postobligatoria* (dieciséis-dieciocho años), el «Proyecto» del M. E. C. ofrece un *Bachillerato* de *dos simples cursos* con muy pocas modalidades u orientaciones respecto a la variedad que presentan los Bachilleratos existentes en los sistemas educativos de los países de la Comunidad Europea.

Lo que se suele llamar «Letras» se llamará «Bachillerato de Ciencias Humanas y Sociales»; y lo que ahora se llama «Ciencias» se llamará «Bachillerato de Ciencias de la Naturaleza y de la Salud». Se introduce, además, el *Bachillerato Técnico* (que tenía que haber existido desde hace muchos años como en otros países europeos) con dos modalidades (opción *Técnico-Industrial* y opción *Administración y Gestión*) que van a resultar insuficientes para ofrecer una formación diversificada que tenga en cuenta la compleja realidad tecnológica del mundo contemporáneo.

En Francia, por ejemplo, existen *ocho modalidades* distintas dentro del *Bachillerato General* y *quince modalidades* dentro del *Bachillerato Técnico*, y duran tres años.

Con un Bachillerato de sólo *dos cursos*, el alumno no podrá adquirir el nivel adecuado ni la suficiente madurez intelectual y cultural para iniciar estudios superiores, porque no tendrá tiempo de profundizar su formación ni en las materias comunes, ni en las específicas, ni en las optativas.

El *punto 12.5* del «Proyecto» señala, entre otras cosas, que el estudiante, «al terminar el Bachillerato», debe ser capaz de «dominar, al menos, un idioma extranjero».

El punto 12.7 presenta las asignaturas *comunes* de las diferentes modalidades de Bachillerato. Entre ellas se incluye el «Idioma extranjero». Esas materias ocuparán en torno al 40 por 100 del tiempo total de la enseñanza.

El «Proyecto» del M. E. C. no contempla la enseñanza de los Idiomas extranjeros como «materias específicas» de una determinada modalidad del Bachillerato, porque excluye la posibilidad de que exista un *Bachillerato Lingüístico-Literario*, argumentando esa exclusión de la forma siguiente en el punto 12.10: «...No resulta fácilmente admisible una separación entre la modalidad de Ciencias Humanas y Sociales y la modalidad lingüística, pues se considera necesario que las lenguas sean estudiadas en estrecha conexión con su contexto histórico, social y cultural. En segundo lugar, una mayor diversidad y especialización reduce en la práctica, necesariamente, las posibilidades de elección futura. Por último, una oferta con excesiva diversificación puede en la práctica resultar a la larga, en contra de sus propias pretensiones, bien discriminatoria con algunas zonas o centros que tienen que limitar su oferta, o bien difícilmente realizable.»

La modalidad o especialización de «Lenguas Modernas» existe en casi todos los sistemas educativos europeos dentro del Bachillerato. Las materias «específicas» pueden ser tres *lenguas modernas, dos lenguas modernas y una clásica, dos lenguas modernas y matemáticas...*, etc.

España no puede seguir siendo «diferente» en este campo. La modalidad de «Lenguas Modernas» se puede implantar fácilmente y, dentro del contexto del mundo contemporáneo, abrirá muchas «posibilidades de elección futura» para los alumnos, a pesar de los «argumentos» en contra de lo que aduce el M. E. C. con argumentos simplistas, confusos y poco coherentes.

Hay que señalar, por otro lado, que las enseñanzas de un *posible segundo idioma* para los alumnos del Bachillerato quedan situadas dentro de las materias «optativas» que ocuparán un 20 por 100 del horario lectivo y que serán «competencia de las Comunidades Autónomas», indicándose en el punto 12.16 lo siguiente: «La concreción de las materias optativas debe ser competencia de las Comunidades Autónomas. En cualquier caso, los centros habrán de tener un margen de autonomía para establecer también su propia oferta de materias optativas. No obstante, el Ministerio de Educación y Ciencia considera fundamental que todos los alumnos tengan la posibilidad de proseguir el aprendizaje de una segunda lengua extranjera dentro del horario lectivo, y proporcionará los recursos adecuados a los centros que dependan administrativamente de él para alcanzar este objetivo.»

A pesar de las «buenas intenciones» del M. E. C. serán muy pocos los alumnos españoles que estudien varias lenguas extranjeras dentro del Bachillerato, porque el marco que presenta el «Proyecto» es muy reducido (dos cursos y pocas modalidades), y no está concebido para impulsar y fomentar el aprendizaje de dos o más lenguas extranjeras, sino para favorecer el monocultivo de una sola lengua extranjera.

El «Proyecto para la Reforma de la Enseñanza» no dice nada sobre las enseñanzas de los idiomas modernos dentro de los módulos y programas de la *Educación Técnico-Profesional*.

El libro que el Ministerio de Educación ha publicado sobre la organización de la *Educación Técnico-Profesional* sólo contempla el estudio de los idiomas extranjeros en muy pocos Módulos Profesionales, y limitado a un único idioma.

El «Área de Inglés Técnico» (noventa horas como mínimo) aparece en el Módulo de «Mantenimiento en línea» (Nivel dos) y en el Módulo de «Mantenimiento de

«El aprendizaje y empleo de una única lengua extranjera, considerada como exclusiva y hegemónica, puede conducir a la ignorancia o al menosprecio de otras...»

Máquinas y sistemas automatizados» (Nivel tres). En el Módulo «Auxiliar de Administración y Gestión» (Módulo de Nivel dos) se habla de un «Área de Idiomas extranjeros» (ciento cincuenta horas como mínimo), que se reduce en realidad al estudio de una sola lengua extranjera desde una perspectiva profesional, y que es además opcional con *Taquigrafía* (es decir, se puede no escoger). El «Área de Idiomas extranjeros» (noventa y cinco horas como mínimo y un sólo idioma también) aparece, por último, en el Módulo «Administración de Empresas» (Nivel tres).

Los Módulos Profesionales que presenta el «Proyecto» del M. E. C. están concebidos principalmente para responder a los «mercados locales de trabajo» y no tienen apenas en cuenta el contexto internacional en el que se sitúan, cada vez más, las actividades económicas de las empresas. No están planteados para poder responder profesionalmente a lo que va a ser el «Mercado único europeo».

La enseñanza de los idiomas modernos será, por lo tanto, muy reducida y escasa para los alumnos que cursen los módulos y niveles de la Educación Técnico-Profesional. ¿Van a poder los técnicos y profesionales españoles competir con los europeos en el ejercicio de su profesión dentro de una Europa sin fronteras, de mercado único y de «libre circulación»?

¿Por qué tiene que ser el Bachillerato un requisito necesario para el acceso a los Módulos profesionales de Nivel III? En los sistemas educativos de los países de la Comunidad Europea, el Bachillerato (con sus diversas modalidades) tiene unos objetivos específicos diferenciados que no están supeditados a los objetivos (también específicos y diferenciados) de la formación Técnico-Profesional. Un buen *Bachillerato Técnico de tres cursos con distintas modalidades* haría innecesario el paso del Bachillerato a la Educación Técnico-Profesional. Habría que contemplar, por el contrario, la posibilidad de orientarse desde la Educación Técnico-Profesional hacia el Bachillerato Técnico.

Como conclusión, podemos afirmar que el «Proyecto para la Reforma de la Enseñanza» no sólo no ha sido concebido para acercar y «homologar» el Sistema Educativo español con los tipos de enseñanza, niveles y modalidades de formación que existen en la mayoría de los sistemas educativos de los países miembros de la Comunidad Europea (España va a seguir un modelo educativo diferente, inspirado en el «modelo sueco» claramente contestado en la actualidad en su propio país), sino que, además, la «Reforma del M. E. C.» no supone ningún avance importante en la línea de la *construcción de la identidad europea*, porque no va a contribuir a fomentar en la sociedad española una verdadera capacidad de diálogo intercultural y plurilingüístico que permita el entendimiento recíproco entre las diversas lenguas, pueblos y culturas que constituyen el dinamismo de la Europa Comunitaria.

4. Consideraciones y propuestas para una verdadera enseñanza de los idiomas extranjeros en el Sistema Educativo español

El Sistema Educativo español no se ha caracterizado nunca por fomentar y facilitar el aprendizaje de varias lenguas extranjeras. Todavía sigue vigente el esquema pobre y simplista de una sola lengua extranjera obligatoria. Las enseñanzas de un *segundo idioma* quedan marginadas como materia «voluntaria» sin haber llegado a ocupar un puesto dentro del sistema, al menos como *materia optativa*. Es sintomático que se haya impuesto el término de «Idioma» en singular para designar la lengua extranjera estudiada por los alumnos.

Tal vez el aislamiento en el que España se ha mantenido durante muchos años con respecto a la evolución política, social, económica y cultural de Europa ha generado una mentalidad de desinterés en lo que se refiere el aprendizaje de los idiomas extranjeros. Las autoridades educativas han considerado que el estudio de una sola lengua extranjera era suficiente para los alumnos españoles, dentro de la Enseñanza Secundaria. El conocimiento de varios idiomas sigue viéndose como un «lujo» reservado a ciertas élites o minorías privilegiadas.

En el pasado, esta situación dio lugar al monocultivo casi exclusivo del Francés (por ser la lengua admirada por la élite cultural española en el siglo XIX y en la primera mitad del siglo XX). En la actualidad se ha ido imponiendo el monocultivo del *Inglés* por motivos de admiración y sumisión al poderío económico, tecnológico, político y cultural que ejercen los Estados Unidos de América en el plano internacional.

Ambas situaciones resultan inaceptables y problemáticas. El aprendizaje y empleo de una única lengua extranjera, considerada como exclusiva y hegemónica, puede conducir a la ignorancia o al menosprecio de otras lenguas y culturas, y a la aceptación de unos determinados esquemas de pensamiento y de comportamiento admitidos como modélicos. La lengua hegemónica «uniformiza» las mentalidades y sirve para la difusión de los moldes culturales y de los intereses económicos del país o países que han logrado imponer su lengua en el plano internacional. Si esa lengua se convierte en el único vehículo de comunicación internacional, se llegará a un diálogo artificial en el que quedarán borradas o anuladas las identidades específicas de cada cultura y de cada pueblo.

Por el contrario, el aprendizaje de *dos o más lenguas extranjeras* conduce al conocimiento de culturas diversas, a la comprensión de esa diversidad enriquecedora, y a una visión más relativa y más crítica de la cultura propia.

Por esta segunda orientación han optado las instituciones de la Comunidad Europea. La unificación de Europa se llevará a cabo dentro del reconocimiento y del respeto a la diversidad cultural y lingüística. La cooperación y el diálogo entre los ciudadanos de los Estados miembros exige un conocimiento recíproco de las diferentes lenguas y culturas europeas.

Una vez realizada la adhesión de España a las Comunidades Europeas, la sociedad española tiene que prepararse para poder participar con dignidad e igualdad en el proceso de construcción de una Europa supranacional y comunitaria.

Un factor fundamental para hacer posible y efectiva esa participación lo constituye la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas europeas dentro del Sistema Educativo. El Ministerio de Educación tiene que asumir toda su responsabilidad en este campo adoptando las medidas necesarias para recuperar el retraso acumulado.

Un estudio realizado hace poco tiempo entre los alumnos de la Universidad de Barcelona (U. B.) (véase el suplemento de Educación del diario *El País* de fecha 1 de marzo de 1988) muestra que «sólo un 15 por 100 de los estudiantes declara conocer bien el inglés, cifra que experimenta un ligero aumento en el dominio del francés, un 18 por 100. Las cifras se reducen al ridículo en el caso del alemán y del italiano, que sólo hablan el 1 por 100 de los alumnos de la U. B. El informe del Rectorado calificaba los resultados de «preocupantes» ante la incorporación al mercado único europeo».

Por otro lado, en un Coloquio recientemente celebrado en la Universidad de La Sorbonne de París sobre el tema «Estudiantes, Universidades, Empresas: la Europa del mañana», coloquio al que asistieron el Comisario europeo don Manuel Marín, el

«El horario lectivo semanal del primer idioma debería disponer de un mínimo de tres-cuatro horas.»

Presidente de la Comisión de la C. E., Jacques Delors, y el Ministro de Educación francés, René Monory (véase el suplemento de Educación del diario *El País* 8 de marzo de 1988), se subrayó que «los directores de algunos proyectos de cooperación interuniversitaria integrados en los programas COMETT y ERASMUS subrayaron la dificultad que representa la multiplicidad de lenguas nacionales y regionales existentes en Europa. Y todos ellos coincidieron en la necesidad de mejorar los sistemas de enseñanza de idiomas *en los niveles anteriores a la Universidad*».

El conocimiento de varias lenguas extranjeras, dos como mínimo, no sólo es necesario para permitir después que el mayor número posible de estudiantes universitarios pueda realizar estudios superiores en las Universidades de otros países de la Comunidad (el Consejo de Rectores Europeos está elaborando además la CARTA MAGNA de las Universidades de Europa para fomentar la libre movilidad de profesores y estudiantes y regular la equivalencia de títulos, exámenes y becas), sino también para que los alumnos que se orienten hacia los estudios Técnico-Profesionales puedan ejercer la «libre circulación», y para que la sociedad española, en general, se encuentre capacitada para participar en el diálogo intercultural que va a exigir la puesta en marcha de la «Europa de los ciudadanos».

La sociedad del futuro será la *sociedad de la intercomunicación*. La Europa comunitaria se convertirá pronto en una «Europa sin fronteras», en la que los medios de comunicación, y especialmente la televisión por satélite, desempeñarán un papel decisivo en el acercamiento y las relaciones entre las lenguas, los pueblos y las culturas.

Desde esta perspectiva, la *Escuela* constituye un factor clave y fundamental en la construcción de la unidad europea. El sistema educativo de cada país debe aportar a los ciudadanos unos niveles de formación equiparables a los existentes en los demás Estados miembros de la Comunidad. La «Reforma» del Sistema Educativo español no puede perder de vista estos objetivos y ha de incluir, desde la Educación Primaria y a lo largo de toda la Secundaria (obligatoria y postobligatoria), una *gran variedad de lenguas extranjeras* para que todos los alumnos puedan adquirir una competencia de comunicación, *al menos en dos de esas lenguas*. El conocimiento de dos idiomas modernos tiene que situarse dentro de la formación general e instrumental de los alumnos.

En consonancia con estos planteamientos, proponemos las siguientes líneas de actuación para una adecuada integración de las enseñanzas de las lenguas extranjeras en el Sistema Educativo español:

4.1. *Los idiomas en la Escuela Primaria*

La iniciación al aprendizaje de los idiomas extranjeros debe hacerse en edad temprana aprovechando la facilidad de asimilación que tienen los niños. Esa facilidad (sobre todo en la asimilación de los aspectos fonéticos) va disminuyendo en la medida en que avanza la edad del alumno, porque sus hábitos fono-articulatorios y los esquemas de organización psicolingüística de la realidad se van fijando hasta quedar identificados con los hábitos y esquemas de la lengua materna.

Es, por lo tanto, conveniente introducir las enseñanzas de un primer idioma hacia los seis-ocho años. Esto podría hacerse, al principio, de forma experimental, como materia facultativa (dentro del horario normal) aplicando una metodología activa adaptada a las motivaciones y capacidades de los alumnos en esta edad. Poco a poco tendrían que generalizarse estas experiencias para llegar a introducir el apren-

dizaje de los idiomas extranjeros como parte integrante de la formación del alumno entre los seis y los ocho años. Por otro lado, mientras estas enseñanzas se encuentren todavía en fase experimental, la edad para iniciarse *de forma obligatoria* en el aprendizaje del primer idioma debería ser en torno a *los nueve-diez años*.

Para no imponer ni privilegiar la enseñanza de una sola lengua extranjera, los Centros deberán ofrecer enseñanzas de, *al menos, dos lenguas modernas*, disponiendo al mismo tiempo de un *profesorado especializado* para impartir esas enseñanzas. El número de lenguas disponibles tendría que ser ampliado en el futuro. El horario lectivo no debería ser inferior a tres horas semanales. Cuando el estudio de la primera lengua se llegue a iniciar, de forma general, a los seis-ocho años, el aprendizaje de la segunda lengua extranjera tendría que empezar a la edad de diez a once años, ofreciendo los Centros al menos tres lenguas extranjeras con el profesorado correspondiente para realizar estas enseñanzas.

4.2. *Los idiomas extranjeros en la Educación Secundaria Obligatoria*

Mientras se mantenga el comienzo del aprendizaje obligatorio de la primera lengua extranjera a los nueve-diez años, el alumno iniciará el estudio de *una segunda lengua extranjera a la edad de doce-trece años*, (en el segundo curso de la Educación Secundaria Obligatoria), porque para entonces ya habrá seguido al menos tres cursos de enseñanza en la primera lengua.

Para poder escoger la segunda lengua, los Centros deben ofrecer enseñanzas de un mínimo de *tres lenguas extranjeras disponibles*, existiendo en las plantillas de los mismos un profesorado especializado en cada una de esas lenguas.

Es conveniente que, al escoger la segunda lengua extranjera, el alumno pueda, si así lo desea, cambiar también el idioma que había estudiado como primera lengua, haciendo que la nueva lengua escogida se convierta ahora en *la primera* y la lengua estudiada anteriormente pase a ser *la segunda*.

El horario lectivo semanal del *primer idioma* debería disponer de un mínimo de tres-cuatro horas. El aprendizaje de la segunda lengua extranjera no será efectivo ni suficiente si no dura, al menos, tres-cuatro cursos a razón de *tres* horas semanales, como mínimo, en cada uno de ellos.

Tanto el estudio de la primera lengua como el de la segunda lengua deberían tener la *consideración de materias obligatorias*, perteneciendo al núcleo de la formación general e instrumental que necesita el alumno en el mundo contemporáneo. Si el M. E. C. no estimara necesario que el estudio de la segunda lengua extranjera fuera obligatorio, tendría que ofrecerlo dentro de un *marco de opciones* en el que estas enseñanzas pudieran ser realmente *escogidas por la gran mayoría de los alumnos*.

4.3. *Los idiomas extranjeros en la Educación Secundaria Postobligatoria*

4.3.1. En los estudios del Bachillerato

No consideramos oportuno ni conveniente que los estudios del Bachillerato General y del Bachillerato Técnico queden reducidos a *dos cursos* como contempla el «Proyecto» elaborado por el M. E. C., porque un Bachillerato de dos cursos resultará claramente insuficiente para llevar a cabo una verdadera Educación Secundaria diversificada y de cierta especialización. El alumno no podrá adquirir un nivel adecuado de conocimientos (tanto en las materias comunes como

«Las enseñanzas del primer idioma extranjero deberán formar parte del núcleo de materias comunes en todas las ramas del Bachillerato General y del Bachillerato Técnico...»

«Los Estados de la C. E. no han buscado la solución para el aprendizaje de las lenguas extranjeras creando Escuelas de Idiomas, sino integrando sus enseñanzas en los Centros educativos...»

en las específicas y en las optativas) ni una suficiente madurez intelectual, cultural y humana que le permita emprender posteriormente estudios superiores o integrarse en la vida activa disponiendo de una elevada formación secundaria.

El Ciclo del Bachillerato (con sus diversas modalidades) presenta, en la mayoría de los Estados miembros de la Comunidad Europea, un mínimo de tres cursos. Defendemos, por lo tanto, para los alumnos españoles un *Bachillerato General de tres cursos* (con varias modalidades) y un *Bachillerato Técnico también de tres cursos* (con varias modalidades y en Centros específicos).

Para poder responder a unos objetivos culturales, humanísticos, científicos y tecnológicos, abiertos a la compleja realidad de la Naturaleza, del Hombre y del Mundo, el Bachillerato debería ofrecer las siguientes modalidades diferenciadas, incluyendo además una formación general común:

Bachillerato General

1. Modalidad HUMANISTICO-LINGÜÍSTICA (con varias vías).
2. Modalidad de ECONOMÍA Y CIENCIAS SOCIALES.
3. Modalidad de MATEMÁTICAS Y CIENCIAS DE LA NATURALEZA (con varias vías).
4. Modalidad de INFORMÁTICA.

Bachillerato Técnico

1. Modalidad de ADMINISTRACION Y GESTION.
2. Modalidad de TÉCNICAS INDUSTRIALES.
3. Modalidad de TÉCNICAS DE CONSTRUCCION Y OBRAS.
4. Modalidad de TECNOLOGIA DE LABORATORIO.
5. Modalidad de TÉCNICAS AGRICOLAS.
6. Modalidad ARTÍSTICA Y DE ARTES APLICADAS.

Las enseñanzas del *primer Idioma extranjero* deberán formar parte del núcleo de *materias comunes* en todas las ramas del Bachillerato General y del Bachillerato Técnico, con un horario lectivo de, al menos, *tres horas* semanales en los tres cursos. Las enseñanzas de la *segunda Lengua extranjera* deberán figurar entre las materias específicas de la modalidad humanístico-lingüística, y entre las materias optativas de las demás modalidades del Bachillerato General (de forma obligatoria y no al arbitrio de las Comunidades Autónomas). El horario de la segunda lengua no puede ser inferior a las tres horas semanales.

Dentro de las diversas modalidades del Bachillerato Técnico, las enseñanzas de la segunda lengua extranjera han de figurar también como *materia optativa*, aunque el horario lectivo deba ser más flexible.

Lo ideal es que las enseñanzas de la segunda lengua extranjera sean también obligatorias, aunque el horario tuviera que ser flexible según la modalidad escogida, tanto en el Bachillerato General como en el Técnico.

La modalidad del Bachillerato LINGÜÍSTICO-HUMANISTICO es necesaria e imprescindible dentro del mundo contemporáneo. Esta modalidad está relacionada con los estudios superiores de las diversas Filologías, Interpretación y Traducción, Ciencias de la Información, Derecho..., etc. Dentro del Bachillerato Lingüístico-

Humanístico se sitúa la enseñanza especializada en varias *Lenguas Modernas* que existe en todos los sistemas educativos de la Comunidad Europea (y en otros muchos), y que constituye una de las modalidades de mayor aceptación entre los alumnos. España no puede ser *diferente* en materia educativa, y sería bastante negativo que no existiera una formación especializada en Idiomas Modernos para los alumnos españoles que deseen centrarse en este campo.

La modalidad del *Bachillerato Lingüístico-Humanístico* debe comprender varias vías u orientaciones. Un ejemplo de orientación podría ser el siguiente:

1. Orientación de LENGUAS MODERNAS y MATEMATICAS
Materias específicas: Enseñanza especializada de la primera Lengua extranjera, enseñanza avanzada de la segunda Lengua extranjera, Matemáticas.
Materias optativas: Latín, Griego, Historia del Arte, Economía y Sociología...
Los alumnos de esta orientación no tendrían el primer Idioma y las Matemáticas como materias comunes, puesto que ya lo son específicas y tendrían un horario diferente.
2. Orientación de LENGUAS CLASICAS y LITERATURA
Materias específicas: Latín, Griego, Literatura española...
Materias optativas: Historia del Arte, segunda Lengua extranjera, Matemáticas, Literatura extranjera...
3. Orientación de LENGUAS CLASICAS y de LENGUAS MODERNAS
Materias específicas: Latín o Griego, Enseñanza especializada de la primera Lengua extranjera, Enseñanza avanzada de la segunda Lengua.
Materias optativas: Historia del Arte, Literatura, Matemáticas, Historia Universal, Economía y Sociología...
4. Orientación de LENGUAS MODERNAS
Materias específicas: Enseñanza especializada de la primera Lengua, enseñanza avanzada de la segunda Lengua extranjera, iniciación a la tercera.
Materias optativas: Latín, Griego, Historia del Arte, Matemáticas.

4.3.2. En la Educación Técnico-Profesional

Para que estas enseñanzas sean efectivas y proporcionen una adecuada especialización deben tener *dos cursos* en el *Primer Nivel* (Módulos II), y de *uno o dos cursos* en el Segundo Nivel (Módulos III), sin que sea necesario tener que pasar por el Bachillerato para acceder del Primer Nivel al Segundo.

El estudio de una *lengua extranjera* tiene que formar parte del núcleo de la formación general y obligatoria de todos los alumnos del Primer Nivel y del Segundo con un horario lectivo de *tres horas* semanales.

Ciertos módulos (Turismo, Hostelería, Administración, Comercio, Transportes, Publicidad, Medios y Técnicas de la Comunicación..., etc.) deberán incluir *varios Idiomas extranjeros* entre las enseñanzas obligatorias, con un horario flexible adaptado a las exigencias del módulo correspondiente. En los demás módulos, el aprendizaje de *una segunda lengua extranjera* ha de ser, al menos, una opción facultativa.

No hay que olvidar, sin embargo, y conviene subrayarlo aquí, que las actividades económicas, tecnológicas y profesionales se están situando, cada vez más, dentro de *un contexto de intercomunicación multinacional* que exige una formación plurilingüe. Este proceso alcanzará un mayor relieve cuando entre en vigor el mercado único europeo. El conocimiento de varias lenguas extranjeras no debe considerarse,

por lo tanto, como un «lujo superfluo» o innecesario para los alumnos que sigan la Educación Técnico-Profesional, sino como algo inherente a la profesionalidad del alumno.

Por todo ello, *la enseñanza de dos o más lenguas extranjeras* (desde una perspectiva relacionada con el ejercicio concreto de una profesión o de un sector económico determinado) *tendría que ser obligatoria en todos los módulos profesionales, porque constituye un elemento fundamental dentro de una Educación Técnico-Profesional adaptada a la compleja realidad del mundo contemporáneo. La competencia técnico-profesional va unida a la competencia lingüístico-profesional.*

4.3.3. En la Formación Profesional Ocupacional

Esta formación, orientada hacia el aprendizaje de profesiones concretas que no exigen una determinada preparación intelectual ni una especial cualificación técnica, tiene que existir en el Sistema Educativo para aquellos alumnos de dieciséis o diecisiete años que no vayan a emprender estudios de Bachillerato ni estudios técnico-profesionales (contemplando también el paso de la Formación Profesional hacia la Educación Técnico-Profesional).

La enseñanza de las lenguas modernas, desde una perspectiva profesional, no puede quedar excluida de esta modalidad de formación, porque constituye también un factor importante de competencia profesional y resulta necesaria para hacer posible la «libre circulación» en el ejercicio de las profesiones dentro del marco de la Comunidad Europea. Determinadas profesiones (según sus características y su ámbito de ejercicio) exigirán *un aprendizaje profesional de varias lenguas extranjeras.*

5. Consideraciones finales

El panorama que hemos presentado debe ser considerado como *el mínimo* necesario para integrar y fomentar las enseñanzas de las lenguas extranjeras en una «Reforma» del Sistema Educativo que tenga en cuenta la realidad del *proceso de intercomunicación* que está viviendo el mundo contemporáneo en todos los campos y niveles, y que contemple, entre sus objetivos prioritarios, *una respuesta educativa al reto que supone para la sociedad española la integración de nuestro país en la Comunidad Europea.* Integración que exige, para que sea eficiente y positiva, el desarrollo de una capacidad de participación, de diálogo y de competencia en el plano lingüístico, profesional, científico, tecnológico, cultural y social.

El conocimiento de varias lenguas extranjeras contribuirá de manera especial a fomentar y potenciar, en todas sus dimensiones, esa capacidad de diálogo y de competencia que la sociedad española necesita.

El aprendizaje de las lenguas extranjeras para los alumnos de cuatro a dieciocho años debe llevarse a cabo dentro del Sistema Educativo (en la Escuela Primaria y en los Centros de Enseñanza Secundaria, en sus diversas etapas y modalidades), integrando, poco a poco, todas las lenguas de la Comunidad y las de otras zonas del mundo, para que todos los alumnos españoles puedan emplear y conocer suficientemente, al menos, dos de estas lenguas.

Estas enseñanzas constituyen un aspecto clave de la formación general, instrumental y profesional del alumno en el mundo de nuestros días. Por eso no pueden

separarse del contexto educativo en el que se desarrollan las enseñanzas de las demás áreas y materias que componen el currículum en cada etapa o modalidad en la que se encuentren los alumnos.

Si el Ministerio de Educación decide no potenciar ni impulsar el aprendizaje de varias lenguas extranjeras dentro del Sistema Educativo, como así se desprende de la lectura del «Proyecto para la Reforma», argumentando que esto supondría un aumento de los horarios lectivos de los alumnos, conviene recordar el dato de que *el horario lectivo semanal* de los alumnos de *once a quince años* en todos los sistemas educativos de los Estados miembros de la Comunidad Europea no es inferior a treinta horas (en Bélgica, treinta y dos-treinta y seis; en Alemania, treinta-treinta y tres; en Inglaterra, cuarenta; en Portugal, treinta-treinta y tres..., etc.), y que el *horario lectivo de los alumnos entre quince y dieciocho años* se sitúa en muchos países en *las treinta y las treinta y seis horas semanales*.

Por otro lado, resultaría poco serio y coherente que, para encubrir de alguna manera la pobreza del Sistema Educativo español en la difusión de las enseñanzas de las lenguas extranjeras (y el escaso interés por recuperar el retraso acumulado en este importante campo de la formación del alumno), el Ministerio de Educación y Ciencia pretendiera promover estas enseñanzas *a través de las Escuelas Oficiales de Idiomas*. Esto supondría, en realidad, para la gran mayoría de los alumnos, un aumento de las dificultades e inconvenientes para llegar a conocer varias lenguas extranjeras, porque los alumnos que realizan sus estudios normales en los Centros de Enseñanza Primaria o Secundaria tendrán que desplazarse al lugar donde se encuentren las Escuelas de Idiomas y adaptarse a un horario lectivo diferente y añadido al suyo normal. Además, el aprendizaje de las lenguas extranjeras debe llevarse a cabo dentro del contexto educativo del alumno, como parte integrante de su formación. Las Escuelas de Idiomas no son, pues, la solución para los alumnos de cuatro a dieciocho años. Los Estados de la Comunidad Europea no han buscado la solución para el aprendizaje de las lenguas extranjeras creando Escuelas de Idiomas, sino integrando las enseñanzas de los Idiomas en los Centros educativos donde se forman los alumnos en las distintas etapas y modalidades de la Educación.

Una sólida formación pedagógica

Asociación Nacional del Profesorado Estatal (A. N. P. E.).
CANTABRIA

En las síntesis de su jornada sobre la Reforma, que tuvo lugar el pasado marzo, A. N. P. E. de Cantabria considera imprescindible de cara a su implantación que todo el personal que se dedique a una labor docente tenga una sólida preparación pedagógica. Asimismo, esta organización sindical estima prioritario dotar de infraestructura administrativa a los Centros docentes en función del número de alumnos, con independencia del ciclo de enseñanza que se imparta.

La Educación Especial y la Reforma

Se pide la no desaparición de los Centros específicos de Educación Especial y además su potenciación ampliando sus funciones:

- Centros de Recursos de E. E.
 - Pedagógicos.
 - Personales.
 - Rehabilitación.
 - Tratamientos específicos.
- Centros de Educación Técnico-Profesional de E. E.
- Escolarización de severos y profundos no integrables.

Se pide se prevea la creación de aulas de E. E. en los Centros ordinarios, que permitan la integración total a nivel social, y parcial a nivel escolar. El profesorado sería especialista en E. E.

Para la correcta escolarización de los niños integrados, se solicita la creación de equipos de especialistas, profesionales de la rehabilitación de las diferentes deficiencias, a nivel de colegio o colegios próximos, con integración en las plantillas del centro de trabajo.

Impartición de verdaderos cursos que capaciten adecuadamente al profesorado de las aulas integradas.

Aspectos profesionales de la Reforma

- 1.—Impartición del ciclo de doce a dieciséis años:
 - Trato de igualdad entre profesores especialistas y licenciados.
 - Que no haya división entre titulaciones para la impartición de enseñanza en Educación Primaria o Secundaria: tendencia hacia el CUERPO UNICO. Igual titulación y diferente especialidad.

— Carrera de PROFESOR de CINCO años con un tronco común de formación pedagógica general de dos años, y otro período de tres años de especialidad. Titulación: Licenciado en Magisterio.

2.—Evitar el INTRUSISMO PROFESIONAL. Es imprescindible que todo el personal que se dedique a una labor docente tenga una sólida preparación pedagógica.

3.—Necesidad de dotar de infraestructura administrativa a los Centros docentes en función del número de alumnos, con independencia del ciclo de Enseñanza que se imparta.

4.—Respecto al perfeccionamiento del profesorado se ve conveniente que no se realice en tiempos lectivos, con perjuicio para los alumnos, si no se garantiza la oportuna sustitución del profesor afectado. Se propugna una actualización por medio de “verdaderos” cursos en meses o años sabáticos, con gastos pagados por la Administración, que es la gran beneficiada de la mejora profesional de sus funcionarios.

5.—Adecuada formación para el desempeño de los cargos unipersonales en los Centros. Quienes desempeñen estos cargos deberán tener una preparación específica.

6.—El desempeño de cargos en los Centros debiera tener un reconocimiento profesional y económico adecuado al grado de responsabilidad.

7.—Generalización de la figura del profesor de apoyo en los Centros.

8.—Estudio de la problemática de las enfermedades profesionales entre los docentes.

9.—En la parte I, punto 11.18, «Diferentes alternativas...», suprimir el término «actuales».

Escuelas Infantiles

— En este nivel educativo, no intentar suplantar a la familia, al menos hasta los tres años, y en todo caso que la función educativa-instructiva del período se realice por profesionales de la Educación, con titulación y especialización suficiente.

La Enseñanza Primaria

— En el punto 8.4 debieran introducirse objetivos que tiendan a potenciar la dimensión espiritual de la persona.

— Punto 8.13 El problema de la promoción prácticamente automática de curso, nivel o ciclo según terminologías puede tener consecuencias en la motivación tanto individual como de todo el grupo que no se «siente» progresar. Se podría prever la creación de aulas «especiales» que fomenten las cualidades de estos alumnos por alguna actividad, orientando de ese modo su motivación por los estudios.

— En las áreas curriculares no se hace mención de la formación ética.

Educación Secundaria. Primer Ciclo

— ¿Se cuestiona la posibilidad de llevarla a cabo por parte del profesorado actual de E. G. B.?

«El desempeño de cargos en los Centros debería tener un reconocimiento profesional y económico adecuado al grado de responsabilidad.»

«Los principios de globalización se extenderán a todo el profesorado, tanto de Primaria como de Secundaria.»

- ¿Relación difícil entre dos tipos de profesorado?
- Concepción global de doce a dieciséis años. Que no haya separación.
- No extraer al adolescente de su ambiente. Creación o adaptación de Centros Comarcales de Secundaria.
- La «subvención» para transporte en las zonas rurales que no discrimine alumnos.
- Establecimiento de jornada única en zonas con transporte para evitar desplazamientos y en su caso mejor aprovechamiento de locales.
- ¿Trasfondo económico en la titulación para impartir los cursos de Secundaria?
- Se aprecia la necesidad de un cambio de actitud del profesorado, fomentando las tutorías...
- Necesidad de reciclaje para obtener la licenciatura a los profesores de E. G. B. que impartan estos ciclos (en consecuencia, año sabático).
- Dificultad en el ejercicio de actividades «fuera del aula».
- Recursos económicos; carencia.

Educación Secundaria. Segundo Ciclo

1.—Se reclama para el Profesorado de E. G. B. la etapa de doce a dieciséis años, por:

- a) Capacidad, voluntad y hábito de reciclaje del profesor de E. G. B.
- b) Preparación adecuada (psicológica, pedagógica y didáctica).
- c) El profesor de E. G. B. está presente en todos los núcleos de población (pequeños y grandes), y el de EE. MM., no. No parece sensato trasladar a los niños de doce y dieciséis años a lugares donde estén licenciados.
- d) Iría en contra de la enseñanza comprensiva el sacar a los niños de su ambiente sociocultural y trasladarlos a otro donde serían "diferentes".
- e) En el futuro, la titulación será única para todos los docentes.
- f) Los principios de globalización se extenderán a todo el profesorado, tanto de Primaria como de Secundaria.

2.—Reciclaje del profesorado en horario lectivo (NO A COSTA DEL ALUMNO).

3.—Enseñanza comprensiva en las condiciones de los países anglosajones. Sería mejor llamarla INTEGRADA. Con las siguientes características:

- a) Convivencia bajo el mismo techo.
- b) Tronco común.
- c) Créditos en función de sus preferencias con profesorado especializado.

Todo ello implica:

- I.—Reducción número alumnos/aula.
- II.—Psicólogo permanente por cada 100 alumnos.
- III.—Titulación igual para todos.
- IV.—Dotación económica suficiente.
- V.—Modificación de los concursos de traslados.

Un Sistema Educativo segregador

Confederación Nacional del Trabajo (C. N. T.).
Federación Local de Valladolid

Principios

1.—Los asistentes a estas Jornadas manifiestan su conformidad con el propósito de reordenar el Sistema Educativo vigente.

Consideramos urgente dicha reordenación, pues el Sistema Educativo establecido en la Ley General de Educación está obsoleto y desfasado, respondiendo a un modelo social no democrático; lo consideramos así por:

- Su fuerte carácter segregador.
- No estar adaptado al momento actual (y menos aún al previsible) de profesionalidad.
- No contemplar la formación permanente de los/las ciudadanos/as.

2.—Sobre las experimentaciones vigentes de reformas, manifestamos nuestra desconfianza por la excesiva improvisación, escasez de recursos e incumplimiento del Plan Cuatrienal.

Criticamos que llevando ya cuatro años de experimentación, la Administración no ha presentado aún los resultados de las evaluaciones externas e internas. Esto ha producido que el llamado «Libro Blanco» se limita a dar enunciados ambiguos de buenas intenciones, que carecen de la imprescindible cuantificación, temporalización y concreción.

Condiciones para la Reforma

3.—La prepropuesta planteada por la Administración, sea cual sea su concreción final, requiere unas actuaciones imprescindibles para que la Reforma no quede en papel mojado:

- 3.1. La futura L. O. S. E. tendrá que recoger un capítulo sobre temporalización de la implantación de la Reforma, así como la fijación de los índices de incremento de la parte de los Presupuestos Generales del Estado y de las Comunidades Autónomas destinados a Educación.

En sus jornadas sobre la Reforma, celebradas el pasado mes de marzo, C. N. T. de Valladolid considera urgente la reordenación del Sistema Educativo ante su fuerte carácter segregador y su inadaptación al momento actual. Para dicha organización, la futura L. O. S. E. tendrá que recoger un capítulo sobre el período de implantación del Proyecto, así como la fijación de los índices de incremento en los Presupuestos Generales del Estado.

«Una primera valoración del modelo curricular propuesto en el Preproyecto señala una excesiva referencia a los objetivos y a los contenidos.»

- 3.2. La elaboración urgente de un Decreto de Plantillas que garantice la asignación de especialistas (Educación Física, Idiomas, Formación Artística...), amén de una sobredotación de personal que cubra las necesidades reales de los Centros: Departamentos de Orientación, Laboratorios, atención a la diversidad de los alumnos, flexibilización de agrupamientos...
- 3.3. La Reforma urgente de la Formación Inicial del Profesorado que solucione las carencias actuales y avance hacia un Cuerpo Unico de Enseñantes para la etapa de cero a dieciocho años, con una única titulación de licenciatura y diferentes especializaciones.
- 3.4. Programación de nuevas construcciones escolares y adaptación de las existentes.
- 3.5. Dotación adecuada de recursos y medios a los Centros.
- 3.6. Reducción significativa del número de alumnos/aula.
- 3.7. Dotación a los Centros de personal administrativo.
- 3.8. Solución satisfactoria al problema de la Responsabilidad Civil para que el profesorado pueda desarrollar libre y eficazmente el modelo de enseñanza que se entrevé en la Reforma.

Currículum

4.—Una primera valoración del modelo curricular propuesto en el Preproyecto señala una excesiva referencia a los objetivos y a los contenidos. Parece que se ha realizado una opción donde prima la función de transmitir conocimientos y medir la consecución de los objetivos terminales.

Pensamos que hay que dar mayor relevancia al desarrollo de las capacidades, adquisición de habilidades, fomento de interrelaciones, etc.

El problema está, sin lugar a dudas, en la configuración del Diseño Curricular Base. Puede suponerse que ese documento —igual para todo el Estado— se va a constituir en un campo de lucha política donde se manifiesten de forma muy clara los intereses de determinadas clases sociales y políticas, y de ciertos sectores de población. Desde ese punto de vista, el D. C. B. va a ser más el reflejo de una situación política, catalizada por los partidos políticos mayoritarios. El resultado, bajo el envoltorio dialéctico más o menos acertado, puede ser una guía del Sistema Educativo donde no se tengan en cuenta realmente las necesidades del alumnado, y las aportaciones técnicas (Psicología, Pedagogía...) sirvan exclusivamente de apoyo y sustento teórico de los intereses manifiestos en dicho D. C. B.

5.—No queda claro el campo de las Comunidades Autónomas.

Mucho menos claros son los campos de competencias y la posibilidad de llevarlas a efecto en lo que respecta a profesores y Claustros.

6.—Se echa de menos la participación de otros sectores en la aplicación del D. C. B. y Proyectos Curriculares, así como de la forma y competencias de éstos. Dicha aplicación no sale del campo funcional y administrativo en el caso de la Escuela Estatal, y del campo del titular y Claustro, en la privada.

Se habla tímidamente y sin aportaciones concretas de profesores y recursos para aplicar con dignidad los PP. CC. o aplicaciones concretas de éstos en los Centros.

El hecho de que sea el M. E. C. quien dictamine el D. C. B. tiene importantes

implicaciones de control y decisión por parte del Gobierno de turno, desde perspectivas políticas.

¿Quién colaborará en la preparación de ese D. C. B.?

¿Con quién o quiénes se negociará?

Por la experiencia de los últimos años (por ejemplo, la L. O. D. E.) no creemos que vaya a contarse excesivamente con los sectores progresistas, ni, en última instancia, con los encargos de llevar adelante y desarrollar el currículum: los profesores.

Evaluación y promoción

7.—Proponemos que la Evaluación sea continua, global y cualitativa. Estas notas requieren para su realización un modelo curricular apropiado; cuanto mayor presencia tengan los objetivos terminales, más difícil será.

8.—Valoramos positivamente que la promoción sea automática dentro de los ciclos. Es la adaptación curricular el instrumento adecuado para el tratamiento de las diferencias.

9.—Denunciamos graves lagunas en las propuestas del M. E. C.:

¿Habrà una sola titulación al final de la primera etapa de la Enseñanza Secundaria, o sea, del tramo obligatorio?

La certificación, informe o consejo al terminar la etapa obligatoria, ¿hasta qué punto va a ser determinante en la continuidad de los alumnos en los estudios?

10.—Respecto de la «Prueba Homologada de Bachillerato», manifestamos nuestra oposición por cuanto:

- Funciona a modo de filtro con respecto a los alumnos.
- Limita las posibilidades de las CC. AA.
- Limita el potencial carácter terminal del Bachillerato.
- Pone en entredicho todo el Sistema Educativo.

Y nos preguntamos qué sector académico la prepararía, con qué objetivos, con qué criterios y qué se va a pretender medir.

«Valoramos positivamente que la promoción sea automática dentro de los ciclos. Es la adaptación curricular el instrumento adecuado para el tratamiento de las diferencias.»

La evaluación del Sistema Educativo

Asociación Nacional de Inspectores de Bachillerato.
MADRID

Introducción

El Ministerio de Educación y Ciencia ha sometido a debate un Proyecto de Reforma de la Enseñanza en los niveles no universitarios, con el deseo de una amplia participación de los sectores afectados. La Asociación Nacional de Inspectores de Bachillerato quiere hacerse presente en el debate y aportar sus puntos de vista sobre aspectos básicos de la Enseñanza Secundaria contenidos en el Proyecto de Reforma difundido por el Ministerio.

En principio, consideramos positivo el propio debate. Las reformas de la enseñanza, sobre todo cuando tienen la amplitud y profundidad de la que ahora se propone, no deben ser impuestas, sino consensuadas con los diversos grupos sociales y políticos. Así se les garantiza la necesaria continuidad, al dejarlas al margen de las alternativas a que puede dar lugar la propia vida democrática, en los Parlamentos y en los Gobiernos.

Entendemos que es necesaria y oportuna la Reforma de nuestra enseñanza, especialmente en el nivel secundario. Por una parte, por la deficiente aplicación de que han sido objeto algunos preceptos de la Ley General de Educación de 1970, sobre todo en lo referente a la Formación Profesional. De otro lado, por los cambios experimentados por la sociedad española desde la promulgación de esa Ley, lo que crea problemas de adecuación a la realidad de nuestra juventud en el momento presente, y hace aconsejable su modificación. Por fin, la incorporación de España a la Comunidad Económica Europea plantea la necesidad de adoptar medidas tendentes a homologar nuestro Sistema Educativo a los que están vigentes en el ámbito comunitario, lo cual es especialmente acuciante en el terreno de las titulaciones y cualificaciones profesionales.

Por todo ello, es necesaria la Reforma; no limitada a una mera revisión de Planes de estudio, sino, como la propuesta por el Ministerio, una reestructuración de todo el Sistema, con criterios no exclusivamente académicos, sino con la pretensión de relacionarla con el entorno socioeconómico en el que va a encontrarse la juventud, y con la finalidad de facilitar opciones válidas para su incorporación al trabajo y a la sociedad.

Estamos de acuerdo con propósitos como los que se expresan en el Proyecto, de aumentar la calidad de la enseñanza, disminuir el fracaso escolar, evitar discriminacio-

nes y favorecer la igualdad de oportunidades, prestigiar la Formación Profesional, etc. Nuestras críticas se orientan a ciertos aspectos que pueden incidir negativamente sobre los objetivos propuestos y, por ello, denunciaremos los riesgos que supondría la adopción de ciertas medidas.

Siguen presentes en este Proyecto Ministerial los grandes principios educativos, metodológicos y pedagógicos de la Ley de Educación de 1970. Nuestro mayor deseo es que ahora encuentren cumplimiento eficaz, y se libren de los obstáculos que imposibilitaron su aplicación.

Echamos en falta en este Proyecto lo que ya echó en falta el Grupo Federal de Educación del P. S. O. E. ante la reforma propuesta por el gobierno de U. C. D.: «No ofrece datos fundamentales, como el costo económico, política a seguir en materia de profesorado, modificación de la estructura de los centros...» (En *Profesiones*, • Madrid, 1982, núm. 70.)

Pensamos que no es suficiente un estudio de costes o memoria económica, sino que es necesaria una Ley de Financiación que comprometa a los gobernantes en la aplicación de la Ley educativa, a menos que la financiación esté ya incluida en el propio articulado de ésta.

Precisamente, uno de los interrogantes de los examinadores de la O. C. D. E. ante nuestra política educativa ha sido el tema de la financiación: «sería útil desarrollar unos pronósticos más sistemáticos de las necesidades de recursos a medio y largo plazo»¹.

Frente a la Ley de 1970, este Proyecto no considera la reforma del nivel universitario. Desconocemos la estrategia que ha llevado a separar en dos leyes la reforma de los diversos niveles educativos. Sin embargo, de este hecho se derivan problemas que inciden en la Educación no universitaria:

- a) La imposibilidad de decidir sobre la duración de las carreras universitarias y, por ende, de la duración del Bachillerato.
- b) La dificultad de elaborar un plan de formación inicial del profesorado específico para cada nivel educativo, mientras no se reformen las actuales Escuelas de Formación del Profesorado de E. G. B. y no se establezcan las líneas de las futuras licenciaturas polivalentes.
- c) La dificultad de dar sentido a la evaluación en un tramo del sistema Educativo sin conocer las repercusiones que ésta pueda tener en el otro tramo: los estudios universitarios.
- d) La posibilidad de establecer una Enseñanza Superior no integrada en la Universidad.
- e) El mayor problema es la ruptura entre política universitaria y el resto de la política educativa.

El documento que el Ministerio ha divulgado como Propuesta para Debate es desigual en calidad en los diversos momentos de su desarrollo; algunos temas están expuestos con detalle (orientación, evaluación), mientras por otros se pasa como sobre ascuas (E. T. P.); constatamos ambigüedades y carencias, quizá debidas al carácter abierto que tiene el documento. Se han querido integrar líneas educativas de concepciones muy distintas, lo que hace que se llegue a veces a contradicciones en algunos aspectos. Por ejemplo, defendiendo la función selectiva de la evaluación se elimina todo tipo de pruebas externas.

¹ Examen de la Política Educativa Española por la O. C. D. E. Publicaciones del Ministerio de Educación. Madrid, 1986, pág. 60.

En su aportación al debate, la Asociación Nacional de Inspectores de Bachillerato ha publicado un extenso informe en el que se analizan pormenorizadamente los siguientes apartados: identidad de la Educación Secundaria Obligatoria; comprensividad y diversificación; extensión y obligatoriedad de la enseñanza; el currículum escolar; evaluación y promoción; orientación y equipos de apoyo; ordenación del Sistema Educativo: organización de la Educación Secundaria; Educación Técnico-Profesional; el profesorado: formación, adscripción y perfeccionamiento; la inspección en la Reforma, y calendario de aplicación de la Reforma. Por problemas de espacio, en estas páginas recogemos únicamente la introducción del documento y los capítulos 7 y 10, dedicados, respectivamente, a la ordenación de la etapa secundaria y al tema de la inspección.

Hay silencios inexplicables en un Proyecto de esta envergadura: el calendario escolar, referencias a la red de Centros privados, los Centros y características de la formación de profesores de Secundaria Obligatoria, las funciones y ámbitos de actuación de la Inspección.

Aun reconociendo las mejoras que se han introducido en la Educación en los últimos lustros, todavía hay deficiencias importantes que es preciso subsanar y que se presentan de forma más alarmante en los medios más desfavorecidos. Según el informe de la Comisión Regional y Estatal de Educación Rural: «hay un alto porcentaje de escuelas que carece de calefacción adecuada, otras no tienen servicios higiénicos mínimos, otras tienen instalación eléctrica deficiente y el profesor ha de resolver por sí mismo o implicando a los alumnos y padres el problema de la limpieza, encendido de la calefacción, arreglos, etc.» (*Escuela Española*, núm. 2898). Frente a quienes consideran que no debe reformarse nada sino mejorar lo que hay, puesto que el resto de los países europeos ya no afrontan grandes reformas estructurales, sino pequeños cambios cualitativos, y que lo más importante ahora es aumentar la calidad, nosotros pensamos que esta reforma tiene sentido y debe hacerse con prudencia y gradualmente.

Consideramos que hay aspectos ya abordados por otros países y que tomados en su conjunto abocan a una reforma, y no a un conjunto de medidas, quizá satisfactorias a corto plazo, pero que a la larga resultarían insuficientes: la efectiva prolongación de la obligatoriedad, la ampliación de la Formación Profesional, el cambio metodológico, la formación y reciclaje del profesorado, la implantación de la orientación en los Centros, la educación de adultos y la integración de alumnos con necesidades especiales son aspectos lo suficientemente importantes y trascendentales en el entramado total del sistema como para abordarlos en una Ley de Reforma, y no a través de Decretos u Ordenes ministeriales. No eludimos hacer una valoración del Documento en su conjunto y de cada una de las partes, pero creemos que el reto de esta Reforma está en la estructuración de la Enseñanza Secundaria y el éxito va a estar en cómo se aborde la solución a este nivel. Por ello, y en consonancia con nuestra especial preparación, nuestro informe irá orientado a iluminar la solución que se ha de dar a este tramo tan fundamental en nuestro Sistema Educativo.

Al pensar en una reordenación del Sistema, creemos que deben plantearse las siguientes exigencias:

1. Que la estructura del Sistema responda a los requerimientos culturales, socio-económicos y laborales de la sociedad.
2. Que esté en consonancia con los modelos europeos, y esto por dos motivos; por una parte, para evitar las dificultades y errores ya experimentados por otros; por otra parte, para asegurar la homologación con Europa.
3. Que responda a las exigencias de la organización de un Estado de las Autonomías y al imperativo cada vez más fuerte de la descentralización.
4. Que reduzca el reglamentarismo uniformizante y amplíe los márgenes de autonomía organizativa y pedagógica de los Centros.
5. Que favorezca la igualdad de oportunidades y aumente la calidad de la enseñanza.

Creemos que para el estudiante este Proyecto de Ley puede suponer las siguientes ventajas:

- a) Una mayor oportunidad de formación al hacerse efectiva la extensión de la Enseñanza Obligatoria, ya prevista en la L. G. E., hasta los dieciséis años, sin ignorar tampoco los inconvenientes del retraso.

- b) Disminución del abandono al término de la E. G. B.
- c) Mayor igualdad de oportunidades por la ampliación de la Educación Preescolar.
- d) Mayor motivación para el aprendizaje al introducir diversidad de opciones que pueden estar más de acuerdo con sus intereses.
- e) Mayor probabilidad de éxito en la elección al retrasarse dicho momento hasta los dieciséis años, sin ignorar tampoco los inconvenientes del retraso.
- f) Mayores posibilidades de ayuda, en la medida en que sean efectivos los servicios de orientación, educación compensatoria y de adultos.

Puede suponer algunas *desventajas*:

- a) Retraso del momento en que puede conseguirse una titulación académica.
- b) Excesivo tiempo de escolarización obligatoria en un nivel único, sin arbitrar posibilidades alternativas para dar mayor libertad al alumno que no quisiera ejercitar su derecho al estudio hasta los dieciséis años.

«Algunos alumnos ya no soportan desde los catorce años el ritual escolar» (Le Monde, 24-II-1980).

Para establecer adecuadamente la estructura y el diseño curricular del nivel secundario deberán ser tratados en profundidad los siguientes temas, que aportarán argumentos en favor o en contra de una u otra organización:

- Identidad de la Educación Secundaria Obligatoria.
- Comprensividad y diversificación.
- Extensión y obligatoriedad de la enseñanza.
- El currículum escolar.
- Evaluación y promoción.
- Orientación y equipos de apoyo.
- Ordenación del Sistema Educativo: organización de la Educación Secundaria.
- Educación Técnico-Profesional.
- El profesorado: formación, adscripción y perfeccionamiento.
- La Inspección en la Reforma.
- Calendario de Aplicación.

Estas cuestiones se tratan por separado en otros tantos apartados.

Se examina la Propuesta Ministerial, se analizan las posibles dificultades y se expone por último nuestra propuesta, fundada en las consideraciones examinadas.

Las referencias a la propuesta Ministerial, cuando no se especifica otra cosa, se refieren al Documento I, que se titula *Proyecto para la Reforma de la Enseñanza*; cuando se especifica Documento II, nos referimos al *Proyecto para la Reforma de la Educación Técnico-Profesional*.

7. Ordenación del Sistema Educativo. Organización de la Educación Secundaria

a) Educación Secundaria Obligatoria

7.1. Propuesta Ministerial y valoración

7.1.1. Se acepta la estructura educativa diseñada en la Propuesta Ministerial para la Educación Infantil y la Educación Primaria. Respecto a la Educación Infantil consideramos que el Ciclo tres a seis años debería ser gratuito y no obligatorio en toda la red de Centros públicos y privados.

«Es necesaria una Ley de Financiación que comprometa a los gobernantes...»

«Frente a la Ley de 1970, este Proyecto no considera la reforma del nivel universitario.»

Nuestra aportación se centrará fundamentalmente en el ámbito en que nuestra preparación profesional y experiencia nos permiten opinar con más fundamento: la Enseñanza Secundaria.

7.1.2. Entre las dos alternativas que presenta el Ministerio de Educación para la organización del nivel secundario en España, nos parece que en su conjunto la alternativa doce a quince desarrollada en los párrafos 11.4 a 11.9 presenta más posibilidades de acercarse a los objetivos planteados tanto desde el punto de vista de la mejora de la calidad de la enseñanza como desde el punto de vista de cualificación y aprovechamiento del profesorado y de los Centros.

Alternativa doce a dieciséis

7.1.3. Ventajas

1. Hacer coincidir el final de la Enseñanza obligatoria con el de una etapa curricular predominantemente uniforme.
2. Simultanear el final de la etapa legal de la incorporación al mundo del trabajo.
3. Aplazar la elección de modalidades diferenciadas hasta los dieciséis años.
4. Respetar (en parte) la organización actual del Sistema.
5. Facilitar la política de posible concertación con Centros privados y de admisión de alumnos al hacer coincidir el final de la etapa obligatoria con un ciclo y un nivel.

7.1.4. Inconvenientes

1. La dificultad de mantener una enseñanza uniforme para todos los alumnos hasta los dieciséis años, garantizando al mismo tiempo la atención a la diversidad de sus necesidades educativas sin que ello conlleve una disminución en la calidad de la enseñanza.
2. Escolarizar a los alumnos *obligatoriamente* hasta los dieciséis años con el mismo horizonte cultural y sin permitirles otras elecciones, lo cual puede originar problemas de desmotivación que desembocan muchas veces en tensiones y conflictos y no ayudan a desarrollar las capacidades específicas.
3. Reducir el Bachillerato a dos años, tiempo a todas luces insuficiente para conseguir los objetivos que se señalan dado su carácter terminal y propedéutico.
4. Simultanear la etapa comprensiva y obligatoria con la edad legal de la incorporación al mundo del trabajo, sustrayendo el tiempo indispensable para proporcionar una formación que sea la garantía social necesaria para incorporarse al trabajo aquellos alumnos que en ese momento abandonen el Sistema Educativo.
5. El riesgo de que en esta etapa obligatoria, y establecido el principio de promoción automática, la oferta de optativas, que debería aumentar a medida que se avanza en años de escolarización, quede reducida en beneficio de actividades más inmediatamente urgentes, como serían las de refuerzo —recuperación y profundización— ampliación.
6. El peligro de que la oferta de optatividad a medida que se prolongan los años de comprensividad puede generar diferencias acusadas de unos Centros a otros y de unas áreas de población a otras, con el riesgo de una discriminación que perjudique a las zonas rurales y marginadas.

7. La dificultad de intentar reconvertir a los profesores de Bachillerato especializados en materias en profesores de área y con planteamientos didácticos de enseñanza comprensiva.
8. Parece muy difícil que no se produzca una ruptura en el desarrollo del diseño curricular base de la Secundaria Obligatoria al traducirse en proyectos pedagógicos realizados por equipos de profesores (11.18) con formación diferente, en Centros distintos y con tradiciones metodológicas desiguales, pertenecientes a cuerpos diferentes y con distintas retribuciones y obligaciones laborales.
9. La necesidad ineludible de trasvasar contenidos de las actuales enseñanzas medias, B. U. P y F. P., de carácter predominantemente académico, a los últimos años de la Secundaria Obligatoria, tal como parece indicarse en (11.13). Este trasvase obligaría a los alumnos de una Secundaria General a conseguir objetivos propios de un nivel postobligatorio. Si se reconoce que no es posible incluir todos los contenidos en una Secundaria postobligatoria de dos años, lo que hay que plantear es la necesidad de iniciar antes estos estudios, acortando en el período doce a dieciocho de Educación Secundaria la primera parte que, aunque considerada de transición dentro de este nivel educativo, tiene un sentido final para muchos alumnos.

«El documento del M. E. C. es desigual en calidad en los diversos momentos de su desarrollo.»

Alternativa doce a quince

7.1.5. Ventajas

1. Eludir o al menos disminuir la dificultad de mantener una enseñanza comprensiva y diversificada hasta los dieciséis años, como reconoce el documento en diversos apartados (9.8, 9.13, 11.4 y 11.11).
2. Aprovechar las experiencias europeas que sitúan mayoritariamente el límite de la enseñanza comprensiva a los quince años.
3. Organizar mejor el tramo de Bachillerato al tener un mayor margen para la enseñanza postobligatoria.
4. Posibilidad de disponer de un año antes de que los alumnos cumplan la edad de incorporación al mundo laboral, lo que permitiría diseñar un décimo curso de enseñanza obligatoria con las siguientes alternativas:
 - 1ª Oferta módulos ocupacionales de nivel 1 (garantía social), lo que posibilita una cualificación profesional antes de la edad legal laboral.
 - 2ª Diseñar un curso de refuerzo, recuperación y profundización destinado a completar los aprendizajes propios de la primera etapa de la Educación Secundaria y a posibilitar la continuación en los estudios de Enseñanza Secundaria postobligatoria. Si se diseña adecuadamente este décimo curso, adecuado a las necesidades, expectativas e intereses de los alumnos, se corre menos riesgo de fracaso y estancamiento que con la prolongación de un año más de enseñanza uniforme.
5. No sería necesario que los alumnos cambiaran de Centro en la mitad de la etapa, con los problemas de integración que ello conlleva, ya que este período doce-quince se daría en el mismo tipo de Centro y con profesores especializados para este nivel.

«Hay que reducir el reglamentarismo uniformizante y ampliar los márgenes de autonomía de los Centros.»

6. Facilitar la concepción de la Enseñanza Secundaria Obligatoria como una unidad: ciclo único precisamente para garantizar la comprensividad, único Centro y profesorado del Centro especializado para esta etapa.
7. El único argumento serio para no mantener la alternativa doce-quince parece ser, según se desprende del documento, el citado en el párrafo 11. 9: «supondría una alteración sustancial de la actual estructura del sistema educativo», argumento que no parece contundente en un planteamiento de Reforma del Sistema. Si se quiere reformar el Sistema, hágase. Y si no, plantéense unas medidas parciales para la mejora de lo existente, que no supongan una alteración sustancial.
8. En el Informe de la O. C. D. E. sobre la política educativa española, tantas veces aludido, se hace una clara apuesta por la estructura doce-quince: «¿No sería preferible establecer programas diversificados y especializados de Formación Profesional desde la edad de quince años bajo la supervisión del Ministerio de Trabajo o de otros Ministerios, instituciones o empresas, abreviando así el tiempo exigido para obtener un título y dar la posibilidad de sentirse adultos a una edad más temprana a aquellos jóvenes a los que la escuela hostiliza o aburre?»²

a) Enseñanza Secundaria Elemental

7.2. Propuesta alternativa

7.2.1. Escuela comprensiva y diversificada, acentuando la diversificación en el último año.

7.2.2. Acceso

Se accede después de haber cursado los seis años de la Educación Primaria y se inicia normalmente al año natural en que el alumno cumple los doce de edad. En régimen de escolarización ordinario no debe ser posible comenzar más allá de los catorce.

7.2.3. Estructura y promoción

Se articula en tres cursos considerados como ciclo único. La promoción será automática en cada uno de los tres cursos, aunque siguiendo el régimen de evaluación continua, que permitirá a los alumnos con deficiencias al finalizar los tres años, y mediante la ayuda de los Equipos Psicopedagógicos, cursar el décimo en la modalidad de refuerzo-recuperación y ampliación-profundización.

7.2.4. Horario

Alrededor de veintiocho horas semanales.

7.2.5. Contenido curricular

Las disciplinas se organizan en áreas.

Las áreas normalmente impartidas en los países de nuestro entorno europeo son: Matemáticas, Lengua, Ciencias, Humanidades, Idiomas extranjeros, Educación Física, Educación Artística, Formación Religiosa y Tecnologías, apoyadas por una gran diversidad de talleres y medios del entorno.

Las áreas se distribuyen entre el tronco común y las opciones, acentuándose la opcionalidad en el último curso.

El tiempo asignado en porcentajes al tronco común y a las opciones podría ser el siguiente:

² O. C. D. E., obra citada.

	1.º	2.º	3.º
Tronco común	80%	70%	50%
Optativas	} 20%	} 30%	} 50%
Refuerzo-ampliación			
Horas de libre disposición			

7.2.6. Permanencia en la Enseñanza Secundaria Elemental

Como máximo, hasta los diecisiete años

7.2.7. Titulación y pruebas

Al terminar el período de Enseñanza Obligatoria los alumnos recibirán un certificado acreditativo.

Habrà una prueba homologada que se situará una vez finalizada la Educación Secundaria Elemental, por razones aducidas en este informe.

La superación de esta prueba habilitará para pasar al Bachillerato y a los módulos de segundo nivel.

Los que no superen dicha prueba pasarán al curso décimo en cualquiera de sus modalidades, incluida aquella que les posibilite la preparación para superar la mencionada prueba y seguir estudios de Enseñanza Postobligatoria.

7.2.8. Profesorado y Centros

Lo propuesto en 4.7.3 y 9.3

7.2.9. El curso décimo

Los alumnos que no hayan superado la prueba homologada pasarán al curso décimo en cualquiera de sus modalidades. El Equipo Psicopedagógico les orientará en su elección.

La modalidad recapitulación-profundización permitirá una recuperación de las asignaturas cursadas en los años anteriores, al mismo tiempo que se inician nuevos conocimientos y actividades preprofesionales.

La otra modalidad es la Iniciación Profesional de Nivel 1, diseñado en el capítulo siguiente.

Ambas modalidades se impartirán en los mismos Centros donde se reciba la Educación Secundaria Elemental.

b) Bachillerato

7.3. Propuesta alternativa

7.3.1. Puesto que el Bachillerato es multifuncional y tiene que abrir posibilidades a distintos intereses, no puede ser un Bachillerato único, sino diversificado con cuatro modalidades, añadiendo a las tres enumeradas en 12.11 la del Bachillerato Artístico, lo que permitiría integrar los Centros de Artes Aplicadas y Enseñanzas Artísticas y los Conservatorios de Música de acuerdo con los planteamientos de 1.9 y 1.10. En cuanto a las modalidades que ha de impartir cada Centro, se encuentra razonable que todos impartan al menos dos de estas modalidades.

7.3.2. Condiciones de acceso

Haber superado la prueba homologada con resultado positivo.

7.3.3. Estructura y promoción

La duración será al menos de tres años si se quieren cumplir todos los objetivos que se le atribuyen a esta etapa, incluida la alfabetización tecnológica prevista en el Docu-

«Necesidad ineludible de trasvasar contenidos de los actuales B. U. P. y F.P., de carácter predominantemente académico, a los últimos años de Secundaria Obligatoria.»

mento II. Debería ser de cuatro años en caso de que se redujeran las carreras universitarias. La promoción se realizará curso a curso, pudiendo pasar al curso siguiente con evaluación negativa en dos materias como máximo.

7.3.4. Horario

Alrededor de treinta horas semanales.

7.3.5. Contenido curricular

La unidad organizativa de contenido es la asignatura.

Se mantendría la organización en materias comunes, asignaturas específicas de modalidad y materias optativas. Al disponerse al menos de tres cursos, podría articularse el peso de cada uno de estos bloques en un sistema progresivo.

En el primer curso, para mejor enlazar con la estructura del último año del segundo ciclo de la Secundaria Obligatoria, el peso de las asignaturas comunes alcanzaría hasta el 50 por 100, las asignaturas específicas cubrirían el 30 por 100 y las optativas el 20 por 100, para garantizar las competencias de las Comunidades Autónomas y la inclusión del segundo idioma moderno. Este primer curso plantearía a los alumnos solamente la elección de modalidad.

En el segundo curso, el tronco común pasaría a representar el 40 por 100, las asignaturas específicas se mantendrían en un 30 por 100 y las optativas el 30 por 100 restante. Ello supondría que los alumnos, una vez elegida modalidad o especialidad en primer curso, podrían desplegar su orientación o intensificar en determinado sentido las características de su Bachillerato, por vía de las materias optativas.

En el tercer curso, los porcentajes pasarían a ser el 30 por 100 para las materias comunes, otro 30 por 100 para las asignaturas específicas y un 40 por 100 para las optativas, reforzando aún más las posibilidades de orientación y modulación del Bachillerato.

Si hubiera un cuarto curso, los porcentajes podrían ser del 20 por 100, 40 por 100 y 40 por 100, respectivamente.

El tiempo en porcentajes que se asignarían al tronco común y opciones se recoge en el siguiente cuadro:

	1.º	2.º	3.º
Tronco común	50%	40%	30%
Optativas específicas	30%	30%	30%
Optativas voluntarias	20%	30%	40%

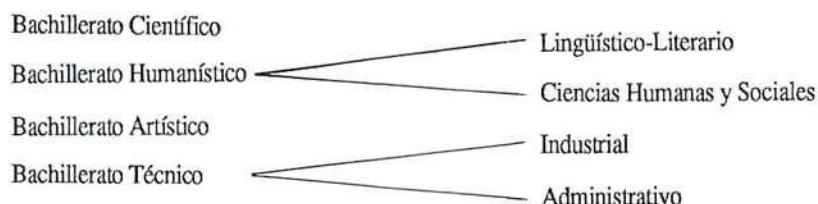
Entre las materias optativas, además de aquellas que los Centros puedan establecer dentro de su margen de autonomía, puede tener este carácter de optativa cualquier materia específica de otra modalidad. Esto permitiría que las elecciones de modalidad no fueran totalmente irreversibles a lo largo del propio Bachillerato y confeccionar currículos personales lo más variados posible sin incrementar la oferta de opciones.

El Equipo de Orientación asesorará a los alumnos en la elección de optativas, ya que el conjunto de optativas cursadas condicionará en cierta manera los estudios posteriores.

7.3.6. Modalidades

Si se elimina el Bachillerato Lingüístico, y no sólo en razón de su especialidad, sino por la dificultad de impartirlo, proponemos que el Bachillerato Humanístico tenga dos submodalidades, así como el Bachillerato Técnico.

Con lo cual las modalidades serían las siguientes:



7.3.7. Titulación y pruebas

Si se decide realizar solamente una prueba y situarla al finalizar la Educación Secundaria Elemental, al término del Bachillerato no habría prueba y todos los alumnos que superaran los tres cursos recibirían el título de Bachiller con expresión de la modalidad y submodalidad cursadas.

Para el acceso a la Universidad de los alumnos que lo deseen sugerimos que las distintas Facultades propongan los requisitos de ingreso, que pueden consistir en prueba u otras condiciones según las necesidades de cada Universidad.

El título de Bachiller habilitaría para proseguir estudios en la E. T. P. (módulos profesionales de tercer nivel).

Si la prueba homologada no se realiza al finalizar la Educación Secundaria Elemental, entonces sería necesario plantearla al finalizar el Bachillerato.

7.3.8. Permanencia en el Bachillerato

Durante seis años.

7.3.9. Profesorado y Centros

Este segundo ciclo de la Enseñanza Secundaria se impartiría en los actuales Institutos de Bachillerato y de Formación Profesional. Sería impartido por los actuales profesores de estos centros con titulación de Licenciado, Ingeniero o Arquitecto.

«Aprovechar las experiencias europeas que sitúan mayoritariamente el límite de la enseñanza comprensiva a los quince años.»

10. La Inspección y la Reforma

10.1. Estado de la cuestión

10.1.1. La ley 30/1984, de 2 de agosto, de Medidas para la Reforma de la Función Pública, establece:

- a) Que los puestos de Inspección Educativa serán ocupados o desempeñados por funcionarios pertenecientes a los Cuerpos en que se estructura la función pública docente;
- b) Que los funcionarios de los Cuerpos de Inspectores hasta entonces existentes pasan a formar el Cuerpo de Inspectores al servicio de la Administración Educativa.

Después de más de tres años, aún no se han diseñado las funciones y cometidos específicos del Servicio de Inspección, según el nuevo modelo que, al parecer, se pretende establecer.

10.1.2. La Inspección de Educación debe configurarse como un servicio dotado de un alto nivel de cualificación y profesionalidad, características éstas que vienen exigidas por la propia naturaleza de una Inspección Educativa destinada al control y promoción de la calidad del sistema de enseñanza y no a finalidades de otro tipo. Son éstas las características que deben reunir los inspectores, según las tareas que en cada caso se les

encomienden y el ámbito en que hayan de desarrollar su actividad. Asimismo, el sistema para la selección de quienes hayan de desempeñar funciones de inspección deberá garantizar que cuenten con esa alta cualificación profesional requerida.

10.1.3. La mayor importancia que se le atribuye a unas u otras de las funciones, o incluso la eliminación de algunas de ellas, depende de cómo se conciba la Inspección, de la organización estructural o territorial del poder público, de la mayor o menor descentralización de la Administración, de las peculiaridades de los sistemas educativos y de los objetivos que inspiran el sistema.

10.1.4. Con independencia de las peculiaridades de los diferentes sistemas educativos y de la mayor o menor descentralización de la Administración Educativa, se puede comprobar que a la Inspección en todos los países europeos de nuestra área cultural se reconocen y atribuyen como propias, actuaciones en dos vertientes:

- La administrativa,
- La técnico-pedagógica.

Dentro de la primera vertiente se encuentran las acciones de control, información a la Administración y gestión de los Centros, y en la segunda se sitúan las acciones educativas de asesoramiento y evaluación.

Los Inspectores de Francia, Inglaterra, Italia, Dinamarca, Alemania Oriental y Occidental, Suiza, Hungría, Rusia y Austria, en su acción directa sobre los Centros, que se instrumentaliza en la visita, llevan a cabo actuaciones que en mayor o menor grado corresponden a ambas vertientes: administrativa y técnico-pedagógica.

En Estados Unidos no hay Inspectores. La Educación americana, cuya Administración está totalmente descentralizada, ha separado las dos funciones encomendadas tradicionalmente a la Inspección: la vigilancia y control del cumplimiento de las leyes y el asesoramiento y evaluación. La primera de estas funciones queda diluida entre los diversos órganos de gobierno del Sistema; la segunda, con el nombre de supervisión, constituye el cometido único de los supervisores. Estos carecen de funciones administrativas, y durante el tiempo que no realizan visitas están dedicadas a trabajos de investigación y perfeccionamiento. Esto es posible en un sistema educativo como el americano, fuertemente descentralizado y cuyo control está asegurado por la propia estructura de los órganos locales y estatales de la Educación.

En el Sistema Educativo español la separación de tareas administrativas y estrictamente docentes es muy difícil porque ambas se implican mutuamente y no hay estructura que soporte las primeras casi automáticamente como en el caso americano.

Cualquier Inspector que tenga algo de experiencia en su profesión se encuentra en el desempeño de su función con actuaciones en las que los elementos administrativos no se pueden separar de los docentes, salvo que se quiera dar una visión parcial —y, por ende, tendenciosa— del aspecto que se trata.

La separación radical de ambos aspectos podría suponer un detrimento de uno en favor de otro, una actuación parcial, y por tanto sesgada, y en muchos casos una falta de consistencia y de efectividad de los asesoramientos al no ir acompañados de medidas de tipo organizativo que ayuden a cumplirlos.

10.2. *Identidad de la Inspección en el Proyecto de Reforma*

10.2.1. Los contextos en que aparecen en este documento las referencias a la función inspectora (4.6; 4.14; 7.25; 8.14; 17.5) permiten pensar, a pesar de su brevísimo desarrollo, que se confiere a la Inspección una gran trascendencia y responsabilidad en

el buen funcionamiento del Sistema. Y esto mismo se puede colegir de las manifestaciones de altos responsables de la actual Administración.

10.2.2. Reservar a la Inspección la función de evaluación del Sistema (4.6, 4.14, 17.5) es concederle un papel muy importante dentro de la Administración educativa. Reconocer la vertiente orientadora que toda evaluación lleva y asignársela a la Inspección (17.5) indica corresponsabilizarla en las correcciones que han de efectuarse para que el Sistema adquiera progresivamente mayores cotas de calidad. Asignarle la función de supervisión (4.6) supone concederle un rol importante en la renovación de la Enseñanza.

Desarrollaremos cada una de las tres funciones que se le asignan:

10.2.3. Supervisión

Este término es un anglicismo que puede considerarse sinónimo de inspección. Sugiere una inspección fundamentalmente evaluadora y/o orientadora.

Dos términos —inspección y supervisión— que, tanto por su respectiva etimología como por su uso actual, remiten a conceptos muy próximos, cuando no al mismo, y que, no obstante, producen reacciones antagónicas. *Inspección* provoca cierto rechazo social en cuanto va asociado a fiscalización y autoritarismo; *supervisión*, en cambio, por su propia constitución, connota la idea de superioridad de quien la ejerce, y suscita menos recelos en el supervisado.

La supervisión comenzó en forma de inspección escolar; posteriormente, a medida que se producen las descentralizaciones educativas en los diversos sistemas educativos, la inspección descarga parte de sus responsabilidades administrativas en las Administraciones locales y se hace más evaluadora y orientadora. Empieza a ser concebida en la línea más progresista como conducción, asesoramiento y orientación.

Las distintas concepciones de la supervisión se podrían resumir:

- Supervisión como inspección, que implicaría tareas de evaluación.
- Supervisión, como medio de lograr el desarrollo docente, que implicaría tareas de asesoramiento y orientación a profesores.
- Supervisión como desarrollo del plan de estudios, que implica tareas de evaluación, asesoramiento y orientación sobre un componente del proceso, o funcionamiento del sistema.

10.2.4. Evaluación

En la evaluación del Sistema Educativo inciden infinidad de factores, algunos de ellos no susceptibles de medida y que escapan incluso a un análisis factorial; sin embargo, se pueden clasificar los elementos susceptibles de evaluación en las siguientes categorías:

- Estructura.
- Proceso o funcionamiento.
- Producto o resultados.

Los elementos estructurales integran el soporte material y organizativo del Sistema: Administración educativa, construcciones, instalaciones, equipamiento, sistema formal de organización. Los elementos del proceso son aquellos que definen la programación: programas, métodos, técnicas, horarios, relación alumno/profesor, motivación, evaluación, acción docente, formas y situaciones de aprendizaje, etc.

El producto educativo lo constituyen los cambios individuales y sociales, cualitativos y cuantitativos obtenidos como resultado de la acción del sistema escolar sobre los educandos y sobre la sociedad en su conjunto: niveles de información, hábitos, actitudes, aptitudes, valores, ideales, calidad de profesionales formados.

«Puesto que el Bachillerato es multifuncional y tiene que abrir posibilidades a distintos intereses, no puede ser un Bachillerato único, sino diversificado en cuatro modalidades, añadiendo a las tres enumeradas el Bachillerato Artístico...»

«Cualquier inspector que tenga algo de experiencia en su profesión se encuentra en el desempeño de su función con actuaciones en las que los elementos administrativos no se pueden separar de los docentes...»

La Inspección deberá recoger información de todos estos aspectos para poder evaluar el Sistema. Esta evaluación, por su misma naturaleza, debe producir acciones de asesoramiento y orientación.

10.2.5. La evaluación confiada a la Inspección en el Proyecto de Reforma como medio para la renovación de la enseñanza (4.6) exige:

- a) Evaluación de las instalaciones y material a fin de adaptarlas a las nuevas funciones que tiene que cumplir la Educación en un contexto de escuela comprensiva y diversificada, en la cual los espacios deben ser abiertos y polivalentes; una educación marcada muy prioritariamente por la formación tecnológica exige instalaciones y material especializado y actualizado.
- b) Evaluación de la organización escolar de manera que permita agrupaciones flexibles, horarios no estandarizados.
- c) Evaluación de los proyectos curriculares para garantizar el cumplimiento del diseño curricular base y facilitar la homologación del Sistema.
- d) Evaluación de las diferentes maneras de estructurar la opcionalidad y diversificación para evitar las discriminaciones en perjuicio de los más desfavorecidos y optimizar la relación gasto/rendimiento.
- e) Evaluación de los Equipos Psicopedagógicos y del funcionamiento de la orientación escolar, pieza fundamental para lograr una escuela comprensiva de calidad.
- f) Evaluación del profesorado, que llevará a realizar acciones encaminadas a la mejora de su labor docente y a arbitrar los medios más eficaces para su perfeccionamiento profesional.
- g) Evaluación de los proyectos educativos.
- h) Evaluación de la evaluación y sistemas de promoción, acción importantísima en un sistema con promoción automática, en el que se prescinde de la función selectiva de la evaluación durante toda la etapa obligatoria.
- i) Evaluación de las decisiones sobre la permanencia de un estudiante en un mismo ciclo un año más (8.14).

10.2.6. Asesoramiento y orientación

No se concibe una evaluación que no genere acciones asesoras. El asesoramiento se producirá como consecuencia de los resultados de la evaluación (17.5), y puede consistir en arbitrar mecanismos de corrección de las deficiencias detectadas o en mejoras y canalización de los logros obtenidos.

Por ello, las acciones asesoras de los Inspectores, que incidirán fundamentalmente en profesores, padres y equipos directivos, cumplen la doble finalidad: informativa y orientadora.

Información a los profesores:

- a) Sobre los objetivos educativos y las líneas de política educativa de la Administración.
- b) Sobre experiencias educativas realizadas en otros Centros.
- c) Sobre resultados y consecuencias de las evaluaciones.

Orientación:

- a) A los profesores en su especialidad.
- b) A los directivos en sus tareas y gestión del Centro.
- c) A los profesores en otras funciones (tutor, orientador, jefe de seminario, etc.).

- d) A los equipos de profesores en la manera de realizar los proyectos educativos y curriculares.
- e) A los padres en sus derechos y deberes como miembros de la comunidad educativa.

10.2.7. Para cumplir adecuadamente esta función de asesoramiento es necesaria una formación y actuación especializada según niveles educativos y materias curriculares. La orientación profesional y científica en la práctica educativa no pueden proporcionarla los Centros de Formación Inicial, ni los profesionales que no conozcan las características del nivel y no tengan formación en el área curricular correspondiente.

10.2.8. También es necesario que la Administración libere al Inspector de tareas burocráticas, muchas veces de tipo mecánico, que se le solicitan hoy y que van en detrimento de las técnico-pedagógicas.

10.3. *La Inspección en la Reforma: propuesta alternativa*

10.3.1. Se aceptan las funciones de evaluación, asesoramiento y orientación, pero creemos que hay otras funciones propias de la Inspección que no han sido tenidas en cuenta: las funciones de control, perfeccionamiento del profesorado e innovación e investigación didáctica.

10.3.2. Control

La mayoría de las actuaciones inspectoras llevan una parte fundamental de control. La Administración exige que la Inspección realice este control, muchas veces en detrimento de otras funciones. Si se analizan las tareas que los planes provinciales de Inspección asignan a los Inspectores, se verá que la mayoría de las actuaciones inspectoras son controladoras; pero si de la teoría del Plan se pasa a la práctica de la Inspección, se observa que son tales los requerimientos diarios por parte de la Administración, que muchos Inspectores se ven abocados, pese a su voluntad, a realizar casi en exclusividad tareas de control.

Control de:

- Cumplimiento de la normativa legal por los Centros, profesores y alumnos.
- Adecuación de plantillas.
- Análisis de cupos de profesores.
- Seguimiento de dedicaciones, horarios e incompatibilidades de profesores.
- Control de inventario, adecuación de instalaciones y dotación de mobiliario.
- Control de asistencia a clase del profesorado y vacaciones escolares en los Centros.
- Control de los procesos de admisión de alumnos en los centros sostenidos con fondos públicos.
- Reclamaciones.
- Expedientes.

10.3.3. Perfeccionamiento del profesorado

La Inspección debe también realizar tareas en relación con el perfeccionamiento y actualización del profesorado en colaboración con otros organismos diseñados para tales fines. Ya que la Inspección puede:

- a) Ser agente catalizador del cambio de actitudes del profesorado hacia su propio perfeccionamiento.
- b) Diagnosticar las necesidades de perfeccionamiento.

«En la evaluación del Sistema Educativo inciden infinidad de factores, algunos de ellos no susceptibles de medida y que escapan incluso a un análisis factorial.»

«...Es necesario
que la
Administración
libere al inspector
de tareas
burocráticas,
muchas veces de
tipo mecánico...»

- c) Colaborar con los CEPs, I. C. E. y con los órganos competentes de las diversas Administraciones educativas en la organización de cursos, congresos, jornadas, etcétera.
- d) Formar en organización escolar a los que van a iniciar su actividad docente.

10.3.4. Innovación e investigación educativa

La investigación en temas educativos adolece frecuentemente de la separación entre teoría y práctica. El investigador que posee las técnicas de la metodología científica suele estar separado de la práctica educativa y desconoce sus problemas, al menos en los niveles de Primaria y Secundaria; el docente generalmente desconoce lo que hacen los investigadores, limitándose a suministrar datos de los que difícilmente espera respuestas a sus problemas concretos.

Esta disociación entre teoría y práctica está bastante generalizada y es una de las causas de que no se avance y mejore en la práctica docente.

En el Simposio Internacional sobre Educación promovido por la Unesco en Bucarest, 1980, se trató de las relaciones entre investigación y práctica educativa. Entre las sugerencias de este Simposio, algunas señalan el extraordinario papel que puede ejercer el Supervisor-Inspector como asesor intermediario, a través del cual se puede promover esta investigación activa y canalizar la relación entre teoría y práctica, estimulando y promocionando la investigación en la acción realizada por los docentes, estrategia muy adecuada para la transformación de la práctica educativa.

El Inspector Asesor puede lograr tres objetivos básicos:

- a) Promover un cambio de actitudes de los docentes respecto a la investigación;
- b) facilitar los soportes básicos que les permitan diseñar proyectos de investigación educativa;
- c) Coordinar esfuerzos y trabajos a fin de lograr resultados más eficaces.

10.3.5. El Inspector ante la innovación: función del Inspector en la Reforma

El papel del Inspector como agente de innovación se produce en tanto que difunde, promueve y orienta la incorporación a la práctica de teorías y métodos y programas derivados de experiencias y ensayos que a través de la investigación han sido evaluados positivamente. El inspector está en un lugar privilegiado para difundir innovaciones y remover los obstáculos habituales ante lo desconocido. Por ello resulta incomprensible que a los inspectores se les separe o no se les integre en todo proceso de Reforma, pues al ser un agente intermediario entre la Administración que decide sobre las reformas y los profesores que han de llevarlas a la práctica, está en una situación privilegiada para ser el verdadero motor del cambio.

10.4. Estructura de la Inspección

10.4.1. Necesaria diversificación de la actividad inspectora según niveles

Con independencia de la incardinación corporativa unitaria o plural de los inspectores, la función inspectora misma, para ser eficaz, ha de desarrollarse de acuerdo con las diversas exigencias de los distintos niveles educativos, dadas las características y estructura del Sistema Educativo español.

10.4.1.1. Por la propia eficacia de la especialización

- a) En un sistema educativo que se perfila con tres niveles (Educación Infantil, Primaria y Secundaria) y una modalidad de Educación Técnico-Profesional, claramente diferenciados en cuanto a programación, planificación y gestión, una especialización inspectora por niveles no

sólo supone una mayor eficacia, sino que resulta sencillamente imprescindible. Así lo han entendido algunas Comunidades Autónomas que han estructurado por niveles sus Direcciones Generales, la Dirección General de Centros y de Personal, que ha estructurado por niveles las Subdirecciones Generales, y la Dirección Provincial de Madrid, que también se ha estructurado en Subdirecciones de nivel.

- b) En un Sistema Educativo con un nivel secundario diversificado, con un creciente grado de especialización a medida que avanzan los cursos, un asesoramiento docente eficaz sólo puede ser prestado por el Inspector que domine científicamente el campo que ha de asesorar.
- c) El «todos para todo» no se considera deseable ni siquiera en el período obligatorio de enseñanza, donde se recalca que, junto a un tronco común, ha de existir una creciente diversificación, para formar a cada uno según sus capacidades, intereses y motivaciones. Naturalmente cada alumno (y ésta es la filosofía de la enseñanza comprensiva) rendirá más y mejor, es decir formará mejor su personalidad, cuando se desarrolle según su ritmo, peculiaridades y aptitudes.

Los Inspectores también rendirán más y mejor cuando realicen aquel trabajo para el cual se han especializado no sólo durante los estudios universitarios, sino también a lo largo de los años de docencia y de trabajo en la profesión.

10.4.1.2. Por la especialización que da la práctica ininterrumpida

Los inspectores de un nivel actúan con más seguridad y dominio cuando llevan tiempo practicando en dicho nivel de enseñanza, desde el que han accedido a la función inspectora, y que, por tanto, conocen por el propio ejercicio de su función como profesores.

El hecho de una diversificación por niveles no impide, sin embargo, una colaboración estrecha entre los Inspectores de los distintos niveles en determinados programas para estudiar asuntos y atender problemas de carácter internivelar.

«La investigación en temas educativos adolece frecuentemente de la separación entre teoría y práctica.»

Dar respuestas a las necesidades especiales

Confederación Española de Federaciones y Asociaciones
Pro Personas Deficientes Mentales (F. E. A. P. S.).
MADRID

Justificación de la Reforma

Las razones para cambiar, la necesidad de cambiar reside en:

- La desconexión existente entre escuela y sociedad. La sociedad ha evolucionado muy rápidamente en los últimos tiempos. El documento lo señala en la página 8.
- El elevado índice del llamado «fracaso escolar». Es inconcebible que en este país hayamos acuñado un término como ése.
- La pérdida de identidad de la Formación Profesional considerados sus alumnos como estudiantes de 3.º; hay una devaluación social de este nivel educativo (pág. 28) y es una etapa a potenciar, ya que un país no puede tener más licenciados que técnicos de oficio o técnicos de grado medio.

Valoración general

Lo más innovador que en su conjunto tiene el Proyecto es:

- La Educación Infantil, considerada desde cero años como etapa educativa y como etapa importante, con lo que recae su responsabilidad en el M. E. C. (pág. 8).
- La prolongación de la obligatoriedad de la escolarización en dos años, hasta los dieciséis. O sea, que la etapa educativa obligatoria abarca diez años.
- La modificación de las enseñanzas técnico-prácticas; aunque el proyecto de esta etapa no esté del todo logrado.

En conjunto no hay nada que oponer al Proyecto. Si se lleva a cabo mejoraría realmente la calidad de la enseñanza. Sin embargo, más que ver si nos oponemos a algo, tenemos que considerar lo que le falta o lo que resulta ambiguo, no bien definido.

Le falta aludir de forma más clara, concisa y explícita a la dimensión más elevada y trascendente del hombre. En la página 14 se habla de «aprender a ser», y en

la 15 de «formar hombres y mujeres en el sentido moral y tradicional»; se dice «vida social y democrática», «tolerancia e igualdad», pero todo esto es escaso.

No se trata de pedir confesionalidad a un documento que es de base y para todos, pero el reconocimiento de los valores más elevados del hombre, de su dimensión trascendente y de la religión como valor, aparece así incluso en la Constitución.

Le falta también alguna alusión explícita a los aspectos preventivos en la etapa de Educación Infantil y en el compromiso del M. E. C. en esta etapa.

Importante es la falta de concreción en la formación del profesorado. Y lo cierto es que la Reforma puede fallar por falta de recursos humanos.

Así como por falta de recursos económicos y, aunque en la página 10 hay compromiso del M. E. C. de arbitrar fondos, no tenemos un documento paralelo al técnico que exponga el proyecto económico, con lo cual el Proyecto puede quedarse en una bella declaración de intenciones.

Resultan aún ambiguos los términos «profesor de apoyo» y las funciones de diversos equipos, multiprofesionales y de orientación.

El Proyecto desde la Educación Especial

En líneas generales, hay dos aspectos muy importantes: la Educación Especial está presente a lo largo y ancho de todo el documento. Está presente en las diversas etapas. Ya no es un apéndice del Sistema Educativo. Ya no constituye un sistema paralelo, sino que está incardinado en el Sistema Educativo general del país (núm. 15.2, pág. 127).

En todas las etapas se habla de «alumnos con necesidades especiales» y se dice que el sistema «ha de dar respuesta» a esas necesidades (núm. 15.2). Con esta concepción ya no cabe hablar de «fracaso escolar», cada alumno tendría su educación, su programa. Llegará más lejos o más cerca, pero no fracasará.

En segundo lugar, en ese mismo punto 15.2 de la página 127, al hablar de las necesidades especiales, se dice, expresamente, «cualesquiera que éstas sean», es decir, aunque sean deficiencias profundas. Atrás queda la idea de que los deficientes profundos son «asistenciales» y mucho más aún la división de alumnos «educables» y «entrenables o adiestrables».

Hemos ganado el reconocimiento del derecho fundamental que todo niño tiene, por el mero hecho de serlo, a recibir la educación adecuada a sus características individuales.

Se «adivina» detrás del Proyecto la mano de personas que conocen y quieren la Educación Especial.

Etapas Educativas

Educación Infantil

En el 7.5, página 66, manifiesta que los esfuerzos en esta etapa proporcionan la «auténtica igualdad de oportunidades» y habla de convenios entre el M. E. C. y otras organizaciones (punto 7.7), pero no establece claramente el grado de compromiso del M. E. C. en esta etapa anterior a la obligatoria y menos aún en la edad de cero a cuatro y cinco años.

En el marco de la futura Reforma Educativa, la F. E. A. P. S. propugna que todos los profesionales de la Enseñanza tengan conocimientos mínimos, pero suficientes, sobre educación especial y minusvalías. A juicio de los responsables de esta Confederación, que responde también al cuestionario ministerial, se «adivina» detrás del Proyecto la mano de personas que conocen y quieren la Educación Especial. Por otro lado, se considera imprescindible la concurrencia de logopedas, psicomotricistas y expertos en desarrollo infantil, que apoyen la labor educativa del maestro a lo largo de la primera etapa escolar.

«...En el documento falta alguna alusión explícita a los aspectos preventivos en la etapa de Educación Infantil...»

Preocupa en esta etapa cómo y hasta qué punto se va a coordinar el M. E. C. con el I. N. S. E. R. S. O., con las escuelas infantiles transferidas ya a las Comunidades Autónomas y con los existentes gabinetes privados de atención temprana.

En el punto 7.22, página 71, se trata de los niños que presentan necesidades especiales en esta etapa, pero se debería mencionar también a los «niños de riesgo», no sólo a los que ya presentan necesidades especiales. La prevención no se cita expresamente y vale la pena una llamada de atención a todos: políticos, Administración, profesionales y técnicos de la educación.

También parece indispensable que en esta etapa se cuente con especialistas en desarrollo infantil, en logopedia y psicomotricidad para realizar esa tarea de prevención en algunos casos y de tratamiento temprano en otros, si de verdad queremos esa igualdad de oportunidades a que se alude en el punto 7.5.

Es muy bueno que el M. E. C. mencione, hablando del alumno, «un entorno organizado con una intencionalidad educativa que busca su desarrollo integral» (puntos 7.3 y 7.4, pág. 65). Es importante la llamada de atención a los profesionales en el punto 7.20, página 70, cuando dice que de cero a seis la actividad «no ha de identificarse ni con el caos ni con la ausencia de estructura, sino que debe desarrollarse en el interior de un espacio planificado...».

Etapa Primaria

Es muy válido el punto 8.1, página 73, donde propone los fines de la Enseñanza Primaria, tanto para la E. G. B. como para la E. E.

En el 8.2 de la misma página satisface leer «los niños aprenderán a confrontar sus puntos de vista, a aceptar sus diferencias, a ayudarse mutuamente y a ser solidarios...».

Todo el punto 8.4, que trata de los objetivos, es muy importante para la E. E.

En el punto 8.12, que habla de «profesor suplementario, con funciones polivalentes de apoyo», no queda clara su función. Y sería mejor un equipo multiprofesional con mayor o menor vinculación en horas de dedicación.

Muy de tener en consideración los puntos 8.14 y 15, página 77, en lo que pueda afectar a alumnos de E. E. en integración.

Educación Secundaria Obligatoria

Más adecuada parece la organización en doce a dieciséis años y dieciséis a dieciocho que en doce-quince y quince-dieciocho. La etapa doce-dieciséis puede, a su vez, dividirse en dos, mientras que de tres en tres años queda menos flexible.

La opción entre diversificación y comprensividad no se ve clara, ni para el alumnado llamado normal, ni para los que manifiestan necesidades especiales. Pero en nuestro caso, las adaptaciones curriculares, inevitables y necesarias, hacen que ese problema quede minimizado. De cualquier modo, el punto 10.4, página 88, sobre adquisición de capacidades, es muy aplicable a la E. E.; también el punto 10.6, de la página 89, sobre comunicación social, medio ambiente y la formación básica de todo ciudadano. Así como en la página 92, el punto 10.9, cuando se dice que «hay que rechazar la idea excluyente de que el aprendizaje esencial sólo está en el aula».

En la página 94, punto 10.13, no está clara la competencia de los diferentes equipos.

Educación Técnico-Profesional

En el punto 13.9, página 114, se establece como objetivo terminal «facilitar la incorporación laboral inmediata de los jóvenes al proporcionarles conocimientos y habilidades específicas para el desempeño de profesiones concretas», y al final del punto 13.10 apunta las diversificaciones que nosotros necesitamos.

Esta etapa es de importancia capital en el Proyecto de Reforma y nos consta que ha sido la gran preocupación de las personas que han intervenido en él. Sin embargo, necesita una mayor maduración y posterior elaboración. En los puntos 13.6 y 7 de la página 113 ya se apuntan las dificultades de esta etapa y la entronca con los últimos años de la Secundaria obligatoria y, más adelante, en el 13.9, con la Educación Permanente.

Especial importancia para la E. E. tiene la idea, recogida en el punto 13.18, página 117, de responsabilidad compartida entre la Empresa y el Sistema Educativo durante esta etapa.

En la sesión del Consejo Escolar del Estado, el representante de la C. E. O. E., don Julio Sánchez Fierro, hizo un ofrecimiento muy valioso para nosotros: ofreció «algo más que unas prácticas —dijo— estancias de trabajo en empresa, que constituyen auténticas experiencias laborales de los alumnos acompañados y monitorizados por sus profesores». En el punto 13.22 vuelve a mencionar la colaboración entre la escuela y el mundo del trabajo, y no deben olvidarse los Centros Especiales de Empleo y los posibles contratos de formación (pág. 119).

Educación de Adultos

El punto 14.1, página 121, habla de la educación como proceso permanente, y si esto es así para la población general, qué no decir de la nuestra. En este punto se reconoce también que ha sido un «sector desatendido del Sistema Educativo español a lo largo de su historia».

El punto 14.4 de la misma página 121 menciona «las carencias de instrucción de la población adulta», que es más notoria en E. E. Los adultos que nos llegan hoy sin haber pisado una escuela en toda su vida, son bastante numerosos.

También los números siguientes, 14.5 y 14.7, nos afectan de lleno y nos benefician, o nos beneficiarán, si llegan a buen puerto. Salvo el punto del acceso al diploma o certificado. Así como los puntos 14.11 y 12, donde se habla de «formación de ciudadanos participativos y conscientes».

Adaptaciones curriculares

En el capítulo 16.1 se dice con gran acierto que «plantear el mismo currículum para todos los estudiantes sólo llevaría a aumentar las desigualdades» (pág. 133).

En la misma página, el punto 16.2 estima que las «adaptaciones curriculares permiten resolver muchos problemas de aprendizaje»; añadiríamos que muchos problemas madurativos también, que es importante porque muchos niños de inteligencia normal los padecen en alguna etapa de su escolarización y dan lugar a otros problemas en cadena si no se tienen en cuenta en su momento.

Todo este capítulo 16 nos atañe de lleno y estamos muy de acuerdo con él, salvo en el último punto 16.8, donde se encuentra la ambigüedad que al hablar de equipos señalaremos. Nos gusta mucho ese mismo punto cuando comenta que las

«Es muy bueno que el M. E. C. mencione, hablando del alumno, “un entorno organizado con una intencionalidad educativa que busca su desarrollo integral”.»

«La opción entre diversificación y comprensividad no se ve clara, ni para el alumnado llamado normal, ni para los que manifiestan necesidades especiales.»

«adaptaciones curriculares» comprometen a todo el profesorado y deben hacerse de forma planificada y coordinada.

También es acertada la alusión del punto 15.7, página 129, cuando habla de adaptaciones curriculares no sólo para niños con necesidades especiales, sino de flexibilidad para adaptarse a las posibilidades y objetivos realistas de la educación de cada niño.

En este capítulo 15 se mencionan también las formas de escolarización para niños de E. E., que es, más o menos, lo que en su día se daba en el Plan Nacional, hace casi diez años. Es muy válido el intento que manifiesta de dinamizar las aulas de E. E., siempre con el criterio de buscar la situación menos restrictiva posible para el alumno.

El punto 15.5 de la página 128 concreta muy bien las adaptaciones con la modificación de tiempos, variación de objetivos y establecimiento de prioridades.

Y aquí también se contempla la posibilidad de abrir los Centros Específicos al sector como Centros de recursos de la zona. Expresamente se menciona en el punto 15.10 de la página 130.

Apoyos

Una de nuestras grandes preocupaciones en el sector es que la figura del profesor de apoyo no está clara. El M. E. C. denomina «profesor de apoyo» al profesional que tiene a su cargo funciones, evidentemente, de apoyar, pero no siempre con la misma finalidad o para los mismos servicios. Esto da lugar a que la integración dé mejores o peores resultados; muchas veces el profesor de apoyo se toma sólo como un profesor más, y así ha habido profesores de apoyo a la integración cubriendo sustitución por maternidad.

Y el documento no es más claro. En el punto 15.4 habla de «ayudas para el profesor y el Sistema Educativo en general...». Y luego, en el 19.16, nombra al profesor de apoyo como ampliación de la plantilla docente de los Centros escolares.

También en el punto 8.12 se habla de «un profesor suplementario con funciones polivalentes de apoyo», como mejora de la calidad de la educación. Todo ello está confuso, y estaría bien que el M. E. C. diera nombres diferentes a las distintas funciones y definiera estas últimas con claridad para delimitar competencias.

Además, consideramos imprescindible, como ya se ha dicho, logopedas, psicomotricistas, expertos en desarrollo infantil y, en su caso, fisioterapeutas para toda la etapa de Educación Infantil, que apoyen la labor educativa del maestro (puntos 7.14 y 7.15, pág. 68).

Equipos

De todos es conocido que uno de los problemas que hoy tiene la integración escolar es el desigual funcionamiento de los equipos multiprofesionales. Algunos son muy eficaces, a otros les falta experiencia, otros están desbordados y, a todos, coordinación entre sí.

Tenemos los del I. N. S. E. R. S. O., los multiprofesionales de la E. E., los de orientación del M. E. C., los privados, los de Administración local o autonómica. Y, entre todos, bastante confusión para profesionales y usuarios.

Sufrimos de indefinición de competencias y funciones, pero ocurre que el documento no nos aclara mucho.

Todo el capítulo 18 (pág. 149) está dedicado a las importantes tareas de orientación educativa y equipos a la escuela. Los criterios de actuación son muy válidos (ver el 18.3 y el 18.8), pero las competencias no están bien definidas; en el 18.9 se dan muchas: habla de «actuaciones indirectas» con respecto a los alumnos, sin excluir, en algunos casos, la directa. Pero menciona también la educación temprana y la atención a escolares con necesidades especiales. ¿Habla de los multiprofesionales de sector o de los de orientación intracentro, que luego menciona en el 18.13? En el punto 18.12 habla de unificarlos en una red y racionalizar el funcionamiento. Pero nos gustaría YA saber cómo.

Las competencias atribuidas en el punto 18.14 se pueden confundir con las que en el 17.5 señala para la inspección técnica, donde habla de «funciones evaluadoras y orientadoras».

Esperamos que la idea de atender los aspectos sociales y familiares (punto 18.5, pág. 150) suponga la inclusión de asistentes sociales en número suficiente y reconozcan su necesidad entre el personal complementario de los Centros específicos. También en los Departamentos de Orientación que se mencionan en el punto 18.13.

Relación con familias

El punto antes aludido, 18.5 de la página 150, como decíamos, habla de atender los aspectos sociales y familiares. Sin embargo, la alusión a la participación de los padres es escasa en todo el documento y, en general, pobre de contenido.

Se menciona casi exclusivamente en la Educación Infantil, puntos 7.23 y 24, y se dice que los padres pueden participar en el Proyecto educativo. Pero creemos que hay que ofrecer más.

La escuela debe ayudar a la familia en la difícil tarea de educar a sus hijos y favorecer la integración familiar y social. De manera especial si sus hijos presentan algún problema, alguna necesidad por encima de la ordinaria.

Y, además, a lo largo de toda la escolaridad, no sólo en la etapa infantil. Aunque en esta etapa sea esencial y haya de insistirse en niños con deficiencia y de riesgo, puesto que la acción familiar es decisiva. Más adelante, la participación familiar debe notarse no sólo en las APAs y Consejos Escolares, sino que la relación debe ser más fluida y en profundidad. A nuestro juicio, debe llegar incluso al Departamento de Orientación de los Centros Escolares, ya que la orientación tiene un componente técnico, pero es muy importante también el aspecto cultural, social y familiar del entorno del alumno.

En el documento no se hace hincapié en el derecho de los padres a elegir el Centro docente, la clase de educación que desean para sus hijos y la igualdad de trato y oportunidades para la Escuela pública y la privada.

Evaluación

Alegra ver que en el capítulo 17, punto 17.1, página 137, se valora la evaluación continuada de los procesos de enseñanza-aprendizaje, frente al «rito tradicional de unos exámenes».

«Una de nuestras grandes preocupaciones en el sector es que la figura del profesor de apoyo no está clara.»

«De todos es conocido que uno de los problemas que hoy tiene la integración escolar es el desigual funcionamiento de los equipos multiprofesionales.»

El punto 17.2 expone que el proceso de evaluación debe ofrecer información para los proyectos educativos y para elegir las estrategias educativas más adecuadas. Y dice algo muy importante para los sujetos de E. E.: «los procesos de evaluación no son, en sí mismos, selectivos».

Es también importante el punto 17.3 cuando señala como objetivo de la valoración tanto a los alumnos, como los programas y el propio Sistema Educativo.

Estamos conformes con la opinión expresada en la página 141, número 17.9, sobre la necesidad de evaluación, incluso con un cierto matiz selectivo y de ordenación y regulación de los procesos educativos.

Y también aceptamos el punto 17.10 sobre evaluación continuada y orientativa en la Primaria y Secundaria Básica. Con certificaciones no discriminativas en esos niveles, que se especifican en el punto 17.13, pág. 143.

Es más difícil opinar y llegar a un punto claro en el apartado 14.14 sobre calificaciones en la etapa Técnico-Profesional, por su «claro carácter terminal», donde se habla de «mostrarse competentes y capaces». ¿Y los que son «incapaces» por definición?

En el punto 17.11 se nos dice que es preciso elaborar criterios de promoción y soluciones especiales para los niños con bajo rendimiento; nos gustaría verlos apuntados ya en el Documento base. No dejarlo para más adelante.

Formación del profesorado

Es algo que hay que mimar. El profesorado es la base de la Reforma y se le debería ofrecer no sólo formación y reciclaje profesional, sino ilusión por el Proyecto y motivación para el cambio, para dar un paso al frente en la mejora de la calidad del Sistema Educativo general. A la vez que la aceptación con gozo de alumnos con necesidades especiales, promover la actitud de que son éstos los que requieren, de verdad, su profesionalidad y dedicación y que, además, vale la pena ofrecérselas.

Todo el capítulo 19 está dedicado a la formación del profesorado y es bueno, pero hace falta más.

Es muy oportuno el 19.1, donde se pide al profesorado «reflexión sobre la práctica educativa» (pág. 155).

El punto 19.6 (pág. 156) habla de maestros especialistas y generalistas; para todos ellos pedimos (tantas veces repetido) conocimientos mínimos suficientes sobre minusvalías y problemas de aprendizaje. Incluyendo la E. E. entre los elementos básicos de formación de todo el profesorado (punto 19.8, pág. 158), aunque sólo sea en conocimientos mínimos y principios básicos, ya que la formación como especialistas en E. E. debe ser de postgraduados: primero maestros, luego especialistas (19.6).

Importante es la necesidad de reciclaje, y el punto 19.16 pretende ofrecer «tiempo y posibilidades» para ello.

Financiación

La valoración positiva general que hacemos sobre el Proyecto —con las precisiones que nos gustaría ver tenidas en cuenta— se ve empañada por el hecho de no

conocer el paralelo estudio económico que le dé cauce realista de financiación y que nos permita concebir la esperanza de su realización efectiva.

Respuesta al cuestionario sobre la Reforma de la Enseñanza

1.—Sí.

Nos gustaría conocer el estudio de la cobertura económica.

2.—En nuestro campo hemos de hablar de adaptaciones curriculares, según el apartado 16 del Proyecto para la Reforma. Nuestros alumnos tienen grandes dificultades, o imposibilidad, para acceder al «Diseño Curricular Base» si fija unos contenidos, aunque sean mínimos.

Nos parece adecuado el enfoque que se da en el punto 5 a los «Proyectos Curriculares», si bien es prematuro dar un juicio más amplio, ya que el Proyecto para la Reforma sólo apunta la idea, sin desarrollarla.

3.—Nuestra opinión global es favorable.

4.—Muy adecuada. La problemática a esta edad es eminentemente educativa; por tanto, es bueno que se responsabilice el M. E. C.

Con dos etapas: cero-dos años y dos-seis años.

La atención en estas edades tiene importancia decisiva para todos los niños, y más aún para niños con necesidades especiales.

Habrà de tenerse en cuenta:

- La atención en zonas rurales (7.5 y 7.8) para información y servicios.
- La necesaria concertación de servicios, el mapa de recursos y la coordinación con el I. N. S. E. R. S. O. y otros servicios públicos o privados (7.6 y 7.7).
- La inclusión de maestros y especialistas (7.14 y 7.15) como técnicos de lenguaje y psicomotricidad, que son indispensables.
- El diseño de los currículos con criterios madurativos y psicopedagógicos, y con *ratios* adaptados a las necesidades específicas de los alumnos. Muy importantes los criterios expuestos en el punto 7.20.
- La necesidad de una fuerte llamada de atención a las acciones preventivas que deben tenerse siempre presentes en la intervención a estas edades (7.22).

5.—La segunda: doce-dieciséis años y dieciséis-dieciocho años. Con la etapa doce-dieciséis, a su vez, a efectos funcionales de mayor eficacia y con las necesarias adaptaciones a las necesidades especiales de algunos alumnos.

Desde nuestro campo, consideramos necesario que todos los profesionales del Sistema Educativo general tengan unos conocimientos mínimos, pero suficientes, sobre E. E. y minusvalías.

El resto de los matices de la pregunta 5 los consideramos fuera de nuestro campo específico.

6.—No opinamos desde la E. E.

7.—En E. E. la única circunstancia a tener en cuenta es la situación personal del alumno.

La colaboración con la Empresa es imprescindible en la F. P. Especial.

Importante el punto 13.6 y los objetivos marcados del 13.9 al 13.11.

De especial relevancia para nuestro campo es el punto 15.13.

La duración de dos años es escasa para alumnos con minusvalía psíquica.

«En el documento no se hace hincapié en el derecho de los padres a elegir el Centro docente, la clase de educación que desean para sus hijos y la igualdad de trato y oportunidades para la Escuela pública y privada.»

8.—Las adaptaciones curriculares y los apoyos psicopedagógicos son básicos en la atención a alumnos con necesidades especiales, pero la figura del profesor de apoyo es hoy ambigua y lo sigue siendo también en el Proyecto de Reforma.

Son fundamentales para nosotros los apartados 15, 16 y 18.

Debe contemplarse la figura del trabajador social (18.13).

9.—Sí. Pero insistimos (puntos 19.6 y 19.8) en la formación mínima y suficiente en E. E. para todo el profesorado del Sistema General.

10.—Sí, si lleva aparejado el estudio de organización y financiación paralelo que requiere.

Necesita mayor definición el punto 21.6, y exige coordinación con diversos estamentos el importante punto 21.7.

11.—Consideramos que hay que tener muy en cuenta el desarrollo del punto 21.11 y del 21.13 y 21.14, que son muy importantes.

12.—Se debe hacer hincapié en la participación de los padres y en la información y orientación que debe dárseles para que la acción educativa sea de verdad eficaz. La mención que se hace en el punto 7.23 es escasa y se refiere sólo a la etapa infantil, cuando realmente debe abarcar todo el período escolar.

La participación en el Consejo Escolar es muy poco. Debe propiciarse una auténtica comunidad educativa. En nuestro ámbito la Educación Permanente de Adultos es de suma importancia para conseguir el «ajuste personal y social» que contempla la normativa legal vigente en materia de empleo especial.

Nos gustaría conocer cuanto antes los proyectos organizativos y de financiación que hagan posible el Proyecto de Reforma.

Por una ordenación de la Enseñanza más coherente

Sociedad Española de Profesores de Filosofía de Instituto.
MADRID

EN mi calidad de Presidente de la Sociedad Española de Profesores de Filosofía de Instituto, sobre el Proyecto de Reforma educativa, actualmente en fase de debate, les envío las conclusiones a las que hemos llegado después de celebrar un Congreso en el que nuestros asociados, así como otros profesores de Filosofía de la Enseñanza Media, han debatido con el mayor rigor posible el citado Proyecto.

Con la intención de que nuestra aportación al debate fuera lo más representativa posible, decidimos convocar dicho Congreso, enviando previamente el cuestionario a todos nuestros asociados para facilitar una discusión por grupos. Posteriormente, estructuramos el debate en torno a siete bloques temáticos, recogiendo todos los temas planteados en el mencionado cuestionario, a excepción de algún aspecto puntual respecto al que no nos sentíamos especialmente cualificados como profesores de Filosofía. En la documentación que adjunto se recogen las conclusiones de los siete grupos de trabajo, así como un conjunto de aportaciones individuales, bien sobre temas muy específicos, bien sobre el cuestionario general.

Una vez leídas todas las conclusiones, así como las comunicaciones individuales, me permito hacer unas reflexiones de carácter general que, obviamente, no eximen en ningún momento de la lectura atenta de esas conclusiones y que no pretenden ignorar ni minimizar el hecho de que sobre diversas cuestiones, como era de esperar, han surgido posturas claramente diferenciadas. Dicho lo anterior, sí me parece importante subrayar:

1. Se constata una aceptación general de la Reforma, que se considera como algo necesario en estos momentos, dadas las evidentes anomalías en el actual Sistema Educativo. También se puede constatar un apoyo al carácter comprensivo que se quiere dar a la Enseñanza Secundaria Obligatoria, aunque pueden escucharse opiniones en contra de dicha comprensividad por temor a que pueda conducir a una degradación de la calidad de la enseñanza.

2. Se expresan serias dudas sobre aspectos fundamentales de la Reforma que, en opinión nuestra, no quedan suficientemente aclarados en el Proyecto y que pueden dar al traste con todo el plan. Se mencionan, de forma expresa, dudas sobre

Según Félix García Moriyón, Presidente de la Sociedad Española de Profesores de Filosofía de Instituto, entre estos últimos se constata una aceptación general de la Reforma, en especial por el carácter comprensivo que se quiere dar a la Enseñanza Secundaria Obligatoria. En el Congreso que celebró dicha Sociedad para debatir el Proyecto del M. E. C., cuyas principales conclusiones aparecen en estas páginas, fueron expresadas también serias dudas sobre la financiación y aplicación de la Reforma, así como sobre el tema de la formación del profesorado.

la posibilidad de una adecuada financiación, la periodización y aplicación progresiva de la Reforma, la formación del profesorado... Más dudas ofrece todavía el problema de la evaluación y de la prueba homologada, y preocupa el problema de la carrera docente, al que no se alude directamente en el Proyecto.

3. Las conclusiones de nuestro Congreso muestran una clara continuidad con el trabajo que nuestra Sociedad viene realizando desde su fundación y que se ha ido viendo reflejado en las conclusiones de nuestros sucesivos Congresos. Igualmente, ponen de manifiesto el gran esfuerzo de innovación que se viene realizando por parte de muchos profesores durante muchos años.

4. En este sentido, se expresa la preocupación por no ser tenidos en consideración en la elaboración definitiva de la Reforma. De hecho, las conclusiones de nuestros anteriores Congresos, enviadas en su momento a la Administración, no parecen haber sido tenidas en cuenta, lo que en gran parte nos lleva a seguir repitiendo las mismas peticiones en puntos sustantivos. Prueba de esta prevención la tenemos en el hecho de que, por ejemplo, no existe ninguna comisión de profesores de Filosofía entre las que están elaborando los currículos de la Enseñanza Secundaria obligatoria, aunque profesores de Filosofía llevamos impartiendo clase en este nivel desde 1980 y hemos acumulado una gran experiencia en el área de la educación ética y política, área que sí está incluida entre los objetivos de esta etapa. Una vez más, volvemos a solicitar con insistencia que la Filosofía práctica (ética, social y política) se incluya en la Enseñanza Secundaria obligatoria y sea impartida por profesores de Filosofía.

5. Se acepta en general el planteamiento de diseños curriculares básicos con carácter abierto, dejando a los seminarios la concreción de los proyectos curriculares. Una parte importante de la innovación educativa en el campo de la Filosofía en los últimos años, adecuadamente recogida en nuestras publicaciones, ha ido en esa línea. Ahora bien, se expresan algunas reservas que apuntan a preservar una exigencia en torno a los contenidos y a plantear más bien los máximos que deben alcanzar los alumnos, en lugar de plantear unos objetivos mínimos.

6. Hay un acuerdo prácticamente unánime en la petición de que la Enseñanza Secundaria se constituya como un bloque homogéneo y diferenciado, tanto a nivel de los Centros en los que se imparta como, de forma especial, a nivel del profesorado, exigiéndose una misma titulación para todos los profesores que enseñen en este nivel: titulación de Licenciado.

7. Con argumentos sólidos y fundamentados, se reivindica la presencia de la Filosofía tanto en la etapa de Secundaria Obligatoria —como ya hemos mencionado anteriormente— como en la etapa de Secundaria Postobligatoria. En este segundo caso se insiste en que sea obligatoria para todos los alumnos de las diferentes ramas una introducción básica a la Filosofía, dejando más abierta la concreción de una historia de la Filosofía (cf. conclusiones de los grupos 3.º y 7.º).

Esperamos que las conclusiones que adjuntamos, avaladas por una amplia práctica profesional, puedan servir de ayuda a la definición final del Sistema Educativo. Por nuestra parte, de acuerdo con lo que nuestra Sociedad pretende ser, seguiremos con nuestro esfuerzo por mejorar la calidad de la enseñanza y en especial de la enseñanza de la Filosofía antes, durante y después del debate y de la Reforma.

Félix García Moriyón, Presidente de la Sociedad Española de Profesores de Filosofía de Instituto.

GRUPO DE TRABAJO NUMERO 1

LA ESTRUCTURA GLOBAL DEL SISTEMA EDUCATIVO

[A los examinadores] «...les llamó la atención la escasez de la 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 concebidos...»

Informe sobre la situación de la educación en España (1985). Comité de Educación de la O. C. D. E.

0. Introducción

0.1. Dentro del objetivo general de este Congreso, la evaluación —desde nuestra perspectiva de profesores de Filosofía— de la propuesta formulada por el M. E. C. en el *Proyecto para la Reforma de la Enseñanza*, la tarea de nuestro seminario se centra en el análisis y valoración de la primera parte de dicha propuesta, titulada «Cambio social y demanda educativa», así como la Introducción y el Prólogo, entendiéndolo que en ellos se recogen las características principales del nuevo Sistema Educativo propuesto.

0.2. Así pues, las líneas que siguen expondrán, en primer lugar, las características más definitorias del nuevo Sistema Educativo, las consecuencias generales que se derivan de la nueva ordenación de la Educación y nuestra valoración al respecto. En segundo y último lugar analizaremos las nuevas referencias que para la enseñanza de la Filosofía contiene el Sistema Educativo propuesto.

0.3. Nuestra conclusión, previa a las propias de nuestro seminario, se refiere a las condiciones en las que se realiza el debate. En nuestro caso no contamos, como materia del debate, ni de valoraciones externas o propias del M. E. C. sobre lo experimentado, ni con ejemplares suficientes en número de la propuesta del M. E. C., ni con los suficientes datos estadísticos que los instrumentos de planificación educativa deben facilitar a quienes comentan o quieren valorar una tarea reformadora de tal envergadura. Por último, llevamos la discusión no ya sin la garantía, sino sin tan siquiera la esperanza de que nuestra opinión sea tenida en cuenta; recordemos el destino que han sufrido las resoluciones que sobre temas de la Reforma han concluido los anteriores Congresos de la S. E. P. F. I.

0.4. La actitud de nuestro seminario ante el debate está bien recogida en la cita que del «viejo maestro Kant» hacen en su ponencia Luis García Trapiello y Jesús Giner Pellicer («Grup Embolic») titulada *Preguntas para un debate: ¿debatimos la propuesta o proponemos un debate?»: se trata de actuar «como si realmente fuésemos a ser escuchados».*

1. Características generales del nuevo Sistema Educativo

1.1. Partimos de un breve recorrido por las características más notorias del actual Sistema Educativo: a) el sistema educativo propuesto por la Ley General de

«La propuesta referida a la Enseñanza Secundaria Obligatoria queda desfigurada por el hecho *provisional* de la impartición del ciclo por distinto profesorado y en Centros distintos.»

«En la propuesta del M. E. C. no se contemplan, o se hace sin la debida atención, la enseñanza a distancia, la de adultos, etc.»

Educación supuso la creación y consolidación de una triple red, a saber: la pública, la privada-subsuencionada y la privada, sustrayendo de esa forma importantes fondos públicos de su más justo y primer sentido redistribuidor; b) el sistema educativo propuesto en la L. G. E. nace con un lastre grave al carecer de financiación suficiente; c) respondió a unas exigencias que hoy día el sistema productivo no hace; d) provocó, por su ignorancia de las verdaderas necesidades sociales, la famosa pirámide invertida (más alumnos en B. U. P. que en F. P., más en licenciaturas que en diplomaturas, etc.); e) llevó al desprestigio a las enseñanzas técnico-profesionales; f) a la larga y hasta la actualidad la L. G. E. ha convivido con un escaso e insuficiente gasto público educativo.

1.2. Frente a esta situación, las últimas Administraciones educativas (U. C. D., P. S. O. E.) llevan a cabo sucesivos intentos reformistas que afectan a sectores muy variados: Universidad, EE. MM., Escuela Infantil, E. G. B., etc. La actual Administración va posponiendo, desde los primeros años de su mandato, la promulgación de leyes de reforma que den solución a cada sector; este hecho, junto con la proliferación de reformas educativas, lleva a la Administración a recoger en una única ley (primero nominada de Ordenación del Sistema Educativo, L. O. S. E., y luego de Reforma de la Enseñanza, L. R. E.) la formulación jurídica de la Reforma del Sistema Educativo, excepción hecha de la Universidad, e incluyendo la regulación legal del acceso a la Universidad. De esta manera se consolida la división del Sistema Educativo en lo que, en terminología de la actual Administración, se denomina «universitario» y «no universitario».

1.3. La propuesta que hace el M. E. C., tal y como aparece en el libro ocasión del debate, tiene el respaldo de varios años de experimentación. Sin embargo, persisten indefiniciones respecto de aspectos no secundarios, sino fundamentales para el modelo final del Sistema Educativo. Del mismo modo, las propuestas sobre las que el M. E. C. se define no se justifican ni fundamentan en referencia a las experiencias hechas, ni tan siquiera se mencionan las valoraciones sobre la experimentación realizadas por el C. I. D. E. o el M. E. C.

1.4. La propuesta del nuevo Sistema Educativo se caracteriza, a nuestro juicio, por:

- a) Una ordenación más coherente de los ciclos educativos y una defensa del modelo denominado «escuela comprensiva». Esto merece nuestra aprobación, pero encontramos en la propuesta importantes indefiniciones respecto del futuro, profesional y académico, de los jóvenes de dieciséis años, que de no resolverse, convertirían a esta Reforma en un simple retraso de dos años de la situación que ahora padecen los alumnos de catorce años.
- b) La propuesta presentada por el M. E. C. no recoge las condiciones de financiación y planificación necesarias para llevar adelante sus diferentes proyectos. Sí que se pueden citar en el libro frases en las que se reconoce la necesidad de incrementar los recursos para hacer frente a la Reforma. Pero la viabilidad de una Reforma exige al respecto: 1. Un cálculo ajustado del esfuerzo financiero a realizar, distribuido por partidas (inversiones, personal, transferencias...) y años. 2. Estar en posesión de los instrumentos de planificación necesarios (mapa escolar dinámico) para determinar las necesidades y asignar los recursos. De ambas carece la propuesta del M. E. C.; a nuestro juicio debe alcanzarse, en un plazo de años más reducido que el propuesto, el nivel

de gasto público educativo de Europa. 3. La propuesta del M. E. C. contiene implícita la afirmación (hecha abiertamente por la Administración en otros foros) de la ampliación del período concertado en el mismo número de años que el obligatorio. Con ello se mantiene y amplía una relación entre el gasto educativo público y privado en el que primero se aleja de sus primordiales objetivos redistribuidores y de igualdad.

- c) En la propuesta del M. E. C. no se contemplan, o se hace sin la debida atención, la enseñanza a distancia, la de adultos, etc. No se especifica la propuesta, que sin embargo irá incluida en la Ley, que el M. E. C. defiende respecto al acceso a la Universidad; los argumentos a favor de una prueba homologada parecen carentes de justificación y su existencia distorsiona la propuesta del Sistema Educativo.
- d) La propuesta referida a la Enseñanza Secundaria Obligatoria queda desfigurada por el hecho «provisional» de la impartición del ciclo por distinto profesorado y en Centros diferentes. La imprecisión acerca del valor del título obtenido al final de su curso no permite hacer valoraciones muy optimistas. La extensión de la escolarización en este nivel, hasta hacerla obligatoria, exigirá un aumento muy significativo de los recursos. Sin ello, tal extensión de la escolarización, en especial en la enseñanza pública, se hará sin condiciones suficientes y provocará un fuerte deterioro de la situación actual.
- e) Por lo que respecta a la Enseñanza Secundaria postobligatoria, la falta de propuesta específica por parte del M. E. C. sobre lo que vaya a ser la nueva E. T. P. no nos permite una valoración significativa. Sí podemos denunciar la injusticia que supondría el hecho de que en muchas localidades sólo se ofertaran dos Bachilleratos.

«...Denunciamos la situación actual, que hace de la educación moral y ética una opción de rechazo de la religión.»

2. El nuevo marco de la enseñanza de la Filosofía

2.1. ¿En qué medida se modifica en el nuevo Sistema Educativo el papel desempeñado hasta ahora por las distintas materias de Filosofía? Para contestar a esta pregunta nos fijamos en la situación en la que el nuevo Sistema Educativo pone a la consecución de objetivos tanto en:

- a) La educación ética y moral.
- b) Los valores políticos y sociales.
- c) La consecución de una capacidad de razonamiento, una actitud crítica y una visión integradora de los saberes. Analizamos por partes cada uno de estos tres bloques de objetivos.

2.2. De estos tres bloques, tradicionalmente asignados a las distintas materias de Filosofía, el correspondiente a los objetivos propios de la Educación Ética y Moral fue analizado en primer lugar. Tuvimos presente tanto la actual situación como la propuesta experimentada en los Centros de Bachillerato de la Reforma, así como las anteriores resoluciones de otros Congresos de la S. E. P. F. I. En resumen: denunciamos la situación actual, que hace de la educación moral y ética una opción de rechazo de la religión. Pedimos que, tal y como se experimenta, se mantenga en el futuro el carácter meramente opcional de la asignatura de Religión, no optativa frente a otras asignaturas o actividades. Mantenemos, pues, que ésta debe ser una opción semejante a la que actualmente se ejerce respecto del segundo idioma mo-

«En relación a la educación política, pensamos que ésta debe ser, en cierta medida, objeto de todas las materias y de la comunidad educativa en su conjunto.»

derno, impartándose a últimas horas de mañana o tarde. Igualmente denunciarnos como acceso discriminatorio, el que el profesorado de Religión tiene y tendrá que impartir otras asignaturas afines de acuerdo con la Orden del 11-10-1982 (*B. O. E.* de 16 de octubre), referida al profesorado de Religión de los Centros de EE. MM., vigente en la actualidad.

2.3. En relación a la Educación Política, pensamos que ésta debe ser, en cierta medida, objeto de todas las materias y de la comunidad educativa en su conjunto. En este tipo de educación interesa sobremedida precisar su enfoque, objetivos, métodos y, a nuestro juicio, tanto en la forma en que se concreta en el actual Bachillerato (conocimiento del ordenamiento constitucional), como en el experimental (educación para la convivencia), no nos permite afirmar que consigan una educación política satisfactoria. Los riesgos de apología, propagandismo o de convertirse en una nueva «maría» nos hacen desaconsejar ese tipo de asignaturas.

2.4. Respecto a objetivos tales como alcanzar un razonamiento con corrección lógica, poseer una actitud crítica y tener una visión integradora de los saberes, nuestra posición fue la de resaltar la importancia de que todas y cada una de las distintas áreas y materias del currículum lo consigan. La reivindicación de una materia específica en la que se pretenda alcanzar tales objetivos no puede hacerse a costa de que las demás materias y áreas del currículum se den de forma acrítica y dogmática, no se planteen en ellas problemas acerca de su propio saber, etc. Al contrario, si las distintas materias y áreas del currículum garantizaran la consecución de estos objetivos no habría apenas argumentos a favor de señalar una materia o materias específicas para alcanzar ese fin en un determinado tramo del sistema.

2.5. Los limitados argumentos antes citados hacen referencia, en primer lugar, al hecho de que debe recorrerse en una materia la reflexión del propio saber sobre sí mismo, con un tratamiento o enfoque no meramente instrumental (es decir, para que mediante esta reflexión se mejoren las condiciones del propio saber específico de que se trate), sino *formativo*. En segundo lugar se refieren al carácter *sistemático* que debe tener esta reflexión. Dividir entre esta reflexión, aun bajo rótulos de asignaturas pretendidamente filosóficas (que es lo que en buena medida se hace en el Bachillerato experimental), no mejora la situación ni permite alcanzar este fundamental carácter sistemático.

GRUPO DE TRABAJO NUMERO 2

CARACTERISTICAS GENERALES DE LA ENSEÑANZA SECUNDARIA

1. La Enseñanza Secundaria Obligatoria

Los debates del grupo se han centrado sobre todo en la etapa de la Educación Secundaria obligatoria, la más problemática de la Reforma propuesta.

1.1. *La diversidad del alumnado*

El punto decisivo, dentro de esta etapa, se ha situado en el modo como hay que tratar la evidente y declarada *diversidad del alumnado*. En torno a él han aparecido dos posturas diferenciadas que se han mantenido a lo largo del debate y que, además, han condicionado la reflexión que se ha hecho sobre otros puntos. Podrían sintetizarse dichas posturas del siguiente modo:

- a) Un sector del grupo apoya el que, en esa etapa, se dé un tratamiento de la diversidad dentro de una educación comprensiva. Lo que, por un lado, no significa dar lo mismo a todos, sino atender a las diferencias a través de currículos abiertos, flexibles y adaptados. Y, por otro, excluye la implantación de canales diferenciados por el tipo de enseñanza o por los niveles de capacidad académica de los alumnos. En este sentido, y aunque con algunos matices que aquí no se citan, se acepta globalmente la propuesta ministerial a este respecto. Pero se tiene la grave sospecha de que pueda fracasar, de que se quede en mera teoría, de que lo que se consiga sea la mera prolongación, con el agravamiento de los problemas, de la actual E. G. B. a los dieciséis años. Por eso, el apoyo a esta orientación va acompañado de la exigencia de que sea realidad el fuerte aumento que se precisa de los presupuestos educativos y recursos de todo tipo, de que se planifique adecuadamente y realice la necesaria formación del profesorado, de que se fomenten las experiencias y el intercambio eficaz y no burocratizado de sus valoraciones, de que se adecúen al modelo una serie de normas y leyes administrativas sobre los enseñantes, etc.
- b) Otro sector opina, en cambio, que la diversidad del alumnado debe ser tratada no a través de un currículum abierto, que en definitiva se juzga único, sino a través de currículos diversificados que reflejen y acojan las diferencias de capacidades e intereses que existen. Aunque a la hora de concretar hay variaciones entre quienes defienden esta postura, en ella estarían implicados canales diferenciados por el tipo de la enseñanza y/o las capacidades académicas. En apoyo de esta tesis se resalta especialmente el dato de que la valoración de la escuela comprensiva practicada en EE. UU., según el informe *Una nación en riesgo* es claramente negativa, por lo que resulta absurdo copiar lo que ha demostrado su fracaso, hacer una Reforma que nos llevará a las mismas consecuencias lamentables. Se resalta igualmente que comprensividad y diversificación son dos posturas contradictorias.

Explicaciones detalladas de ambas posturas, con sus correspondientes justificaciones, pueden encontrarse en dos comunicaciones que se presentaron en el grupo y que se adosan a las actas del Congreso.

1.2. Duración de la etapa

En el supuesto de que se asumiese la educación comprensiva, se plantea en segundo lugar «hasta cuándo», discutiéndose las dos propuestas del Ministerio: hasta los dieciséis o hasta los quince (+1).

La postura dominante en el grupo, pero no unánime, es la de que se prolongue sólo hasta los quince, por tres razones especialmente: la diversificación a esa edad es ya muy marcada; es conveniente disponer de tres años de Bachillerato para que éste tenga más consistencia; es más fácil situar cada etapa de Secundaria de modo completo en un Centro.

No es, con todo, una postura que se defienda tajantemente, pues, por ejemplo, la última ventaja se convierte en inconveniente desde otras perspectivas.

1.3. Centros y profesores

Decidir en qué Centros y con qué profesores dar la Etapa Secundaria Obligatoria ha sido el tercer punto en el debate.

«...La diversidad del alumno debe ser tratada no a través de un currículum abierto, que en definitiva se juzga único, sino a través de currículos diversificados que reflejen y acojan las diferencias de capacidades e intereses que existen.»

«Que todo Centro ofrezca disciplinas suficientes como para que sean realmente posibles opciones múltiples y diferenciadas.»

- a) Respecto a lo primero, se ha resaltado que es decisivo para la coherencia de la etapa y para que ésta suponga un cambio real que se dé en un mismo Centro; su división en los actuales Centros de E. G. B. y Medias, aunque se afirme de carácter transitorio, se ve muy peligrosa, pues induce a reproducir, por inercia, el modelo presente.
- b) Respecto a qué profesores deben impartir esta etapa, se asume que, en principio, debe tratarse de profesores licenciados, aunque se entiende que será necesario un período de adaptación, dada la actual situación del profesorado de E. G. B. En línea con el tema, se plantea la posibilidad de que haya carreras universitarias de cuatro años que preparen específicamente para el profesorado de área que se precisa en esta etapa, posibilidad que parece se está barajando; se piensa de todos modos que esta iniciativa se sitúa dentro del ámbito de la Reforma general de la enseñanza universitaria y que nos desborda el tratarlo aquí.

1.4. *Area y disciplina*

El cuarto punto de discusión se centra en la disyuntiva área-disciplina y la conveniencia o no de que se articule en áreas el currículum de la etapa obligatoria; de nuevo vuelven a aparecer planteamientos diversos en el grupo, relacionados en gran medida con las posturas defendidas en el primer punto.

- a) Según unos, hay que estructurar el currículum en áreas, aunque deban revisarse las áreas propuestas y sus disciplinas relacionadas, pues en algunos casos la relación interna de las mismas es excesivamente complicada, si se piensa sobre todo en la figura del profesor de área. Pero hay que defender las áreas no sólo como más adaptadas a la edad del alumno, sino como expresión de la necesaria interdisciplinariedad.
- b) Otros se inclinan claramente por la disciplina frente al área ya en esta etapa, a fin de que no se degrade el nivel educativo y la enseñanza científica sea más eficaz. En línea con esta postura se propone también que, según niveles de capacidad e intereses, unos alumnos puedan seguir currículos estructurados por áreas, y otros, los que quieran y sean capaces de una mayor profundización científica, por disciplina.

1.5. *Terminal o propedéutico*

Se aborda, como último punto, la valoración sobre el carácter *terminal* y *propedéutico* de la etapa. Se opina que deben asumirse ambos aspectos, pero se insiste en que lo propedéutico no puede ser determinante como hasta ahora, y desde este punto de vista se resalta que hay que afianzar el valor terminal en el sentido de que los objetivos que se persigan no deben estar en función de una salida concreta, sino en función de obtener una formación y unas capacidades básicas y polivalentes que de hecho impliquen también valor propedéutico de cara a cualquier paso futuro. Afirmar este carácter terminal nos sugiere, entre otras, estas dos implicaciones:

- a) La evaluación de esta etapa no puede estar definida por su función selectiva. Cuando esto se da, los cursos anteriores adquieren inevitablemente un prioritario valor propedéutico en el sentido más reductor del término. Frente a ello, debe resaltarse la función orientadora de la evaluación final.
- b) La Filosofía puede y debe estar presente en esta etapa precisamente para afianzar el valor terminal de la misma; por ejemplo, a través de iniciativas

similares a la propuesta de Lipman y a través de una educación para la convivencia que fuera educación para la tolerancia, la colaboración, la sensibilidad a los derechos humanos, etc.

2. Enseñanza Secundaria no obligatoria

Analizados estos aspectos, el grupo pasó a debatir la estructura general de la Enseñanza Secundaria no obligatoria. El debate se centró en un solo punto en el que confluyeron diversas cuestiones: el Bachillerato y sus modalidades.

Punto de partida: tres modalidades parecen muy pocas para la oferta de opciones que es necesario plantear, pero, por otro lado, se ve también que aumentarlas no es solución adecuada para poblaciones pequeñas. ¿Cómo resolver esto? Por otro lado, las tres modalidades propuestas reproducen de hecho la actual situación: ciencias, letras y una F. P. dignificada quizás. ¿Cómo romper este esquema?

La conclusión del debate fue la siguiente: en vez de ofrecer modalidades de Bachillerato, que se ofrezca un tronco común, inspirado en el actualmente propuesto y con un 35 por 100 aproximadamente de tiempo asignado al mismo y la mayor cantidad posible de disciplinas, entre las que el alumno, que recibirá una orientación no prescriptiva, elegirá las que prefiera para completar su horario. Este planteamiento exige dos condiciones:

- a) Que todo Centro ofrezca disciplinas suficientes como para que sean realmente posibles opciones múltiples y diferenciadas.
- b) Que sea suficiente un pequeño número de alumnos —hay que rebajar drásticamente los veinte actuales y acoger las problemáticas específicas de los Centros— para que una disciplina, una asignatura, pueda impartirse.

«...Que cada profesor y cada grupo de alumnos construyan su propia filosofía y su propio texto.»

GRUPO DE TRABAJO NUMERO 3

CURRICULUM DE LA FILOSOFIA

1. Precisiones previas

Un currículum supone una determinada concepción filosófica del acto educativo considerado como un sistema abierto y complejo que integra:

- a) Unas *intenciones educativas*,
- b) Un *plan de acción* para llevarlas a cabo,
- c) Una *guía* para el profesor.

2. Diseño curricular base

2.1. El currículum de Filosofía en la Enseñanza Secundaria deberá ser *exclusivamente formativo*. Consistirá en potenciar o desarrollar en el adolescente la capacidad de pensar su vida como ser humano instalado en el mundo bajo las características de *radicalidad* y *globalidad*. Esto es:

- a) La Filosofía ayudará a *razonar e interpretar* críticamente tanto los saberes (científicos, cotidianos...) como las conductas (individuales, colectivas...).
- b) La Filosofía ayudará a *crear* ideas que permitan renovar el sistema social.

«Analizando el Proyecto detenidamente se tiene la impresión de que se propone una evaluación debilitada...»

2.2. La misión del profesor de Filosofía será la de ayudar al alumno a *elaborar su propia filosofía de la vida*, mediante el progresivo distanciamiento crítico de sus concepciones habituales. Estos dos objetivos generales se concretan en la adquisición de las siguientes capacidades por parte del alumno:

- a) Problematizar las numerosas informaciones, imágenes, experiencias, etc., que se van adquiriendo de forma acrítica, como si fueran «verdades indubitables» o «conductas naturales».
- b) Plantearse —y formular con su propio lenguaje— algunas de las más importantes preguntas que se hace el hombre sobre sí mismo y el mundo en el que vive, contando con las aportaciones que han dado los filósofos a esas preguntas.
- c) Analizar y comprender la diversidad de respuestas filosóficas presentes —de forma implícita o explícita— en nuestra sociedad, tal como se manifiestan en los distintos ámbitos de la vida (en casa, en la calle, en los medios de comunicación, en la escuela, etc.) y según las fórmulas de la Filosofía, la Ciencia, la Literatura, el Arte, la Política, etc.
- d) Construir oralmente —en el diálogo de clase— y por escrito su propia narración o discurso filosófico, interrogándose sobre los diversos saberes, propios o ajenos, y ensayando críticamente posibles propuestas filosóficas.
- e) Trascender el ámbito de las disciplinas y de los conocimientos científicos compartimentados que se le ofrecen en la escuela, para recomponer, ordenar y relacionar todo el ámbito del saber humano.
- f) Desarrollar la capacidad de «pensar en el puesto del otro», base de todo diálogo positivo, así como fundamento de la intersubjetividad y buenas relaciones con los demás.
- g) Reconocer cuáles son los principales mecanismos —biológicos y culturales— que determinan su acción ética, religiosa, política, social, etc.
- h) Caer en la cuenta del poder de nuestro lenguaje para ordenar el pensamiento individual y colectivo, así como para construir el mundo humano.
- i) Por último, desarrollar actividades, habilidades y estrategias intelectuales y afectivas para un conocimiento sistémico.

3. Criterios de programación

- 3.1. *Partir de lo familiar* (necesidades e intereses de alumnos y profesores).
- 3.2. *Resaltar la dimensión técnica y problemática* de forma sistémica y en función de la experiencia del alumno.
- 3.3. Orientar de forma *interdisciplinar* la enseñanza-aprendizaje como *saber histórico y actual*.
- 3.4. *Saber práctico* para el alumno que suponga aprendizajes significativos.

4. Contenidos

- 4.1. Entendemos que el saber filosófico es un saber *técnico, problemático, histórico-social y actual*.
- 4.2. *Los programas (contenidos) de Filosofía*

Si la Enseñanza Secundaria tiene una finalidad primordialmente formativa, y el filosofar es una de las tareas más formativas, está claro que debe estar *presente en los diversos cursos de la Enseñanza Secundaria*, al menos como ahora, de los catorce a los dieciocho años.

Como los objetivos del filosofar pueden conseguirse a través de contenidos múltiples y diversos, no es posible ni conviene establecer una lista o selección de los más idóneos, pero el recordar que en todo caso han de servir para que *el alumno se plante los grandes y clásicos problemas de la Filosofía*, que a su vez son estrechamente interdependientes:

- a) ¿En qué mundo o realidad natural y social vivimos?
- b) ¿Qué somos y qué hacemos los hombres en este mundo?
- c) ¿Cómo debemos organizar nuestra vida?
- d) ¿Cómo podemos saber la respuesta a las preguntas anteriores?

Cada uno de estos problemas podría ir acompañado, a modo de sugerencia u orientación, de una lista de nociones o temas, conceptos y autores, textos, etc. Pero si los enunciados fueran muy genéricos no tendría demasiada utilidad, además de que cada profesor propondrá una lista diferente. Y si las orientaciones fueran más precisas desembocaríamos en un esbozo de libro de texto, y de lo que se trata es de que *cada profesor y cada grupo de alumnos construyan su propia filosofía y su propio texto*. De acuerdo con Sócrates y con Kant, el profesor no puede «enseñar» Filosofía ni el alumno aprenderla sino en la medida en que ambos dialogan filosofando.

La selección de temas y problemas concretos la irán realizando los propios alumnos de acuerdo con el profesor y el seminario correspondiente, en el marco de unos centros de interés que previamente se habrán ido estableciendo. Cualquier tema es válido (como sabemos desde Platón) para iniciar la reflexión filosófica, siempre que seamos capaces de realizar con los alumnos una *ascensión dialéctica*, un distanciamiento crítico, una profundización conceptual, un descubrimiento de la creciente complejidad..., sin olvidar nunca la referencia a los problemas básicos anteriores, convertidos en las claves de significados que explicarán la relación entre las múltiples ideas que puedan surgir y estudiarse.

Puesto que los objetivos que la Filosofía pretende alcanzar con los alumnos son objetivos de proceso de maduración intelectual, *la diferencia entre los programas de los distintos cursos no deberá ser tanto temática cuanto de creciente complejidad y profundidad conceptual*, de tal manera que perderá sentido todo intento de recurrir a una división académica de la Filosofía en partes o asignaturas separadas: Antropología, Teoría del Conocimiento, Ética, Historia de la Filosofía, etc. Si nos parece demasiado mecanicista y antididáctica la división tan tajante del saber en múltiples disciplinas, tal como se hace en el Bachillerato, no podríamos entender que eso mismo se mantuviera en el interior de la misma Filosofía.

5. Distribución temporal

5.1. Ciclo catorce a dieciséis

Filosofía (práctica) entendida como reflexión y reconocimiento teórico-crítico sobre la práctica social, moral y política.

- a) Esta asignatura se consideraría común y obligatoria para la totalidad del alumnado.
- b) Se le dedicará un tiempo mínimo de tres horas semanales.

«La descongestión de los programas no significa de ninguna manera un enfoque superficial de las materias...»

«El Proyecto olvida que la adquisición de conocimientos y habilidades exige un esfuerzo por parte del alumno.»

Argumentación: todo individuo tiene derecho a recibir en su educación obligatoria una formación integral humana tal como se la puede proporcionar la Filosofía de acuerdo con los objetivos apuntados en el apartado 2.º de estas conclusiones y en correspondencia con lo señalado en el apartado 10.4 del Libro Blanco.

5.2. Ciclo dieciséis a dieciocho

Se hacen dos propuestas diferentes que, aceptando los objetivos anteriores, suponen dos planteamientos distintos de la asignatura.

a) Primera propuesta:

Curso 1.º: Filosofía I

Curso 2.º: Filosofía II

De acuerdo con lo dicho en 4.2, la diferencia entre los programas de estos dos cursos no será tanto temática cuanto de creciente complejidad y profundidad conceptual, en conformidad con los intereses y capacidades de los alumnos.

De acuerdo con una concepción sistémica del saber filosófico, los aspectos señalados en 4.1 han de estar presentes en los dos cursos.

b) Segunda propuesta:

Curso 1.º: Filosofía

Curso 2.º: Historia de la Filosofía

En el primer curso, Filosofía, predominará un enfoque problemático, mientras que en el segundo curso (Historia de la Filosofía) se desarrollaría un planteamiento histórico sistemático. En este caso se insiste más en los contenidos y saberes específicos y se plantea un currículum menos abierto que en la propuesta anterior.

Ambas propuestas coinciden en la exigencia de que las dos asignaturas sean comunes y obligatorias para todos los alumnos de Bachillerato. Con los matices ya expresados en el caso de la segunda propuesta, hay una cierta coincidencia en que el currículum ha de tener necesariamente un carácter abierto.

GRUPO DE TRABAJO NUMERO 4

EVALUACION EDUCATIVA

Evaluación: ambigüedades y contradicciones del Proyecto para la Reforma de la Enseñanza.

1. Modelo de evaluación

El modelo de evaluación que se maneja en el Proyecto no se ajusta a ninguno de los modelos que se utilizan en las teorías más importantes sobre la cuestión.

Analizando el Proyecto detenidamente se tiene la impresión de que se propone una evaluación debilitada, lo más imprecisa posible: una evaluación que no sea fin de la educación, sino medio para la educación (17.2). Pero al final se introduce una prueba que la convierte en fin, quíerese o no, de la educación o de una parte de ella. Se propone una evaluación orientadora, que no se reduzca a la «selección, calificación o clasificación» de los alumnos (17.4), una evaluación que no introduzca prescripciones, sino orientaciones, una evaluación que analice e identifique «las situaciones en las que el fracaso, la inadaptación o el bajo rendimiento del estudiante remiten a una disfuncionalidad del proceso educativo o a la propia inadecuación del profesor (17.5), etc».

Es una evaluación que se vuelve siempre sobre los evaluadores. El único que no debe ser evaluado es el alumno. Todo se ofrece como si en la escuela sólo se tratase de procesos; nunca, porque nunca aparecen ni siquiera con una alusión indirecta, se trata del saber ni de las formas del saber. Esto es una incongruencia. ¿Acaso busca el Proyecto unos conocimientos sin conocimiento? Lo importante es el proceso y sus correcciones, lo importante son los procesadores y sus rectificaciones, pero sin contenidos y sin destinatarios, sin sentido, a no ser que el sentido del proceso sea el proceso del proceso.

Cuando Nietzsche consideraba que «es mejor cualquier sentido que ninguno» estaba diciendo algo que tal vez hoy nadie considera como pertinente ni siquiera en la escuela.

El artículo 17.13 es un exponente de inconcreción. Aconsejamos su lectura poniendo un interrogante reflexivo a cada uno de los párrafos.

2. Prueba homologada

En el Proyecto se introduce una prueba homologada al final de los estudios de Enseñanza Secundaria no obligatoria como requisito de acceso a la Universidad. Esta prueba, reconocida como externa por el propio Proyecto, va contra todos los planteamientos realizados en materia de evaluación por el Ministerio y que ya hemos comentado en el apartado anterior. De esta forma contradictoria se mantiene la famosa prueba de selectividad, que ha sido ampliamente cuestionada tanto por los alumnos como por los profesores. Suponiendo con esta evaluación selectiva una transgresión de la evaluación en la enseñanza y reorientando, implícitamente, los contenidos de los currículos hacia la superación de un examen, como ocurre actualmente con el Curso de Orientación Universitaria, que más que un curso de orientación universitaria se convierte en un curso orientado a superar una prueba que, repetimos, tiene el tremendo calificativo de externa.

Dos motivos fundamentales se esgrimen para introducir esta prueba homologada:

- a) Por una parte, dar reconocimiento a la titulación de los Centros privados.
- b) Por otra, servir de filtro como acceso a la Universidad.

En este sentido, aparte de las críticas internas que se le vienen haciendo, puede ser puesto en tela de juicio, ya que no acaba con el problema que trata de solucionar. Algunas Facultades y Escuelas Universitarias tienen que añadir nuevas pruebas a las de selectividad debido al famoso «*numerus clausus*».

¿Qué sentido tiene multiplicar los entes sin necesidad? La propuesta alternativa sería que se diese plena potestad de evaluación a sus legítimos «dueños»: al profesorado, evaluación que debería ser realizada por cursos y materias, dejando únicamente la prueba homologada para los Centros privados.

GRUPO DE TRABAJO NUMERO 5

CALIDAD DE ENSEÑANZA

1. Presupuestos

A nuestro juicio, el problema de la calidad de la enseñanza en el Proyecto de Reforma puede abordarse adecuadamente siempre y cuando tengamos en cuenta una serie de condiciones previas. Sólo si se dan estas condiciones es posible comen-

«Si se desea una calidad de la enseñanza con un profesorado competente, lo mínimo que se puede hacer es pagarle bien.»

«El Proyecto de Reforma en lo referente a la formación del profesorado es una propuesta, en general, vaga, imprecisa y que no compromete a nada.»

zar a dialogar sobre los modelos concretos de calidad y sus posibles variables. Entre otras, estas condiciones previas son:

1.1. Hay *condiciones de infraestructura educativa* que hoy no existen: estabilidad del profesorado en los Centros (una estabilidad no producida por intereses administrativos, sino por motivaciones educativo-académicas), carencia de medios y dotaciones, exceso de voluntarismo en la actividad docente, someter al profesorado a impartir asignaturas afines, etc.

1.2. La calidad requiere la *utilización de una didáctica activa*, en contraposición a un aprendizaje pasivo. Qué sea una didáctica activa es muy difícil de determinar de un modo uniforme, pero ciertamente pueden señalarse determinadas exigencias:

a) Disminución de la *ratio* profesor-alumnos.

b) Descongestión de los programas, en concreto de la Filosofía, pues una enseñanza activa requiere un ritmo más lento en el desarrollo de las clases y mayor número de horas de trabajo personal para el alumno. La descongestión de los programas no significa de ninguna manera un enfoque superficial de las materias o, lo que sería equivalente, un tratamiento de generalidades interdisciplinares.

1.3. El Proyecto de Reforma supone un modelo de *estatuto del profesorado* que no se ha presentado a debate y que se desconoce si será consecuencia directa del Proyecto o tendrá una elaboración y discusión independientes. Puntos fundamentales en la calidad de la enseñanza, como son el control y acceso, la función del profesor tutor y su nivel retributivo, la jerarquización del profesorado, etc., no se abordan en el Proyecto de Reforma.

2. Sugerencias y conclusiones

En nuestro debate del Proyecto presentado por el Ministerio creemos necesario tener en cuenta las siguientes conclusiones:

2.1. Es preciso establecer las *garantías* para que se acceda a *unos mínimos* y ofrecer la posibilidad de acceder a *unos máximos*, como función propia del Sistema Educativo. Este deberá proporcionar a todos los alumnos la posibilidad de adquirir unos conocimientos mínimos en cada una de las materias. El papel del profesor no es únicamente el de adaptarse a las determinadas realidades educativas, sino, desde ellas mismas, proponer nuevas motivaciones y conocimientos. Esto exige racionalización y coherencia en las programaciones de las distintas áreas o disciplinas, entendiendo adecuadamente la interdisciplinariedad del conocimiento.

2.2. No redundan en beneficio de la calidad de la enseñanza el *relegar la repetición* del curso académico al final de cada ciclo. Esto exige revisar los criterios de evaluación actuales.

2.3. El Proyecto olvida que la adquisición de conocimientos y habilidades exige un esfuerzo por parte del alumno. El proceso educativo debe incidir también en la responsabilidad del alumno en la adquisición de conocimientos y habilidades. No facilitar al alumno la conciencia de que este hecho sería fraudulento.

2.4. El Proyecto elude formas de *seguimiento y evaluación* de los planes de enseñanza, así como de las personas o entidades que se han de encargar de esta función. La capacitación profesional para la docencia exige un seguimiento y evaluación didácticos de acuerdo con criterios no arbitrarios.

2.5. En la *carrera docente* no debe primarse como mérito profesional la ostentación y desempeño de cargos burocráticos-administrativos por encima de los académico-profesionales. Una adecuada calidad de la enseñanza exige criterios de

valoración rigurosos y estables consensuados que impidan las arbitrariedades administrativas.

2.6. No podemos alcanzar adecuadamente una calidad en la enseñanza si no se da una unidad básica entre todos los niveles educativos. En este sentido, un Proyecto que no tiene para nada en cuenta la Universidad y que define la enseñanza como universitaria y *no* universitaria, no podrá establecer y mejorar la calidad de la enseñanza. La relación entre los niveles de Enseñanza obligatoria y postobligatoria exige una coordinación y adecuación que son básicas y están olvidadas. Por ejemplo, no se trata la posibilidad de que el profesorado de Educación Secundaria tenga acceso a la Universidad, que la Universidad estimule la calidad educativa y que la Enseñanza Secundaria exija a la Universidad el rigor teórico y práctico que la dinámica del conocimiento exige, y que hoy no es posible.

2.7. Si se desea una calidad de la enseñanza con un profesorado competente, lo mínimo que se puede hacer es pagarle bien. No se pueden establecer criterios discriminatorios entre los funcionarios educativos y los demás funcionarios de la Administración pública. La calidad de la enseñanza depende directamente de este hecho que hoy no se da; los profesionales de la Administración educativa no somos profesionales de segunda. Los incentivos deben pasar por una revisión de los actuales niveles retributivos y una modificación de los actuales criterios.

GRUPO DE TRABAJO NUMERO 6

FORMACION DEL PROFESORADO

1. Conclusiones generales

1.1. No existe un Proyecto global de Reforma de la Educación. Se ha reformado primero la Universidad, regulada por la L. R. U., y después el resto de la Enseñanza, cuando ya la posibilidad de influencia sobre la anterior es mínima.

1.2. El Proyecto de Reforma en lo referente a la formación del profesorado es una propuesta «en general vaga, imprecisa y que no compromete a nada». Esto contrasta con la precisión adoptada en el tratamiento de otros aspectos dentro del mismo Proyecto.

1.3. Este último hecho puede ser significativo respecto a la falta de voluntad real de llevar a la práctica un plan efectivo y generalizado de formación del profesorado.

2. Formación pedagógica inicial

2.1. No existe en el Proyecto un plan mínimamente detallado de formación pedagógica inicial. Sólo hay alguna afirmación que resulta aceptable dada la generalidad con la que está redactada (19.8).

2.2. Lo existente en estos momentos (C. A. P.) nos parece insuficiente en triple sentido: falta de un núcleo común entre las diversas Universidades; escasez de contenidos pedagógicos y prácticas, y escasez de tiempo dedicado.

2.3. La formación pedagógica inicial puede dividirse en dos partes: formación psico-pedagógica básica y didáctica específica y prácticas.

La primera parte sería simultánea con la formación científica. La segunda constaría de un año o dos (no hubo acuerdo), y estaría dedicada fundamentalmente a la

práctica real en un Centro de enseñanza y al aprendizaje de la didáctica específica, como reflexión sobre la anterior. Durante esta fase se establecería un número de horas inferior al de la dedicación exclusiva y el salario correspondiente a dicho número de horas.

Para la segunda fase podría crearse un Centro específico en donde estarían integrados también algunos profesores de Enseñanza Secundaria aprovechando la figura del profesor asociado, tal y como propone el proyecto del M. E. C.

3. Formación científica inicial

3.1. El Proyecto no aporta novedades; este aspecto se encarga a la Universidad. Esto resulta aceptable.

3.2. Habría que reorganizar el currículum académico universitario de tal modo que hubiera dos posibilidades: una, la de aquellos en cuya perspectiva no entra el dedicarse a la enseñanza, y otra que tendría elementos específicos para los futuros profesores. Estos elementos serían las materias que componen la formación psico-pedagógica básica. Este complemento no debería suponer en ningún caso un alargamiento del tiempo de duración de la licenciatura.

Esto implica una cierta interrelación con la formación científica y la psico-pedagógica, mientras que en el Proyecto del M. E. C. se plantean como dos aspectos independientes.

3.3. Respecto al problema de qué formación deberían tener quienes enseñen en la etapa catorce-dieciséis años, existe acuerdo en que sean licenciados.

También existe acuerdo en que los actuales licenciados no tienen una formación de área, sino de disciplina. No se debería utilizar la reconversión en profesores de área como un modo de solucionar el problema de las asignaturas afines.

4. Formación pedagógica continuada

4.1. Existe una mayor precisión en el Proyecto cuando se aborda este aspecto. Se proponen concretamente los CEPs y los profesores de profesores. Los primeros representan un flujo de iniciativas de abajo hacia arriba y el segundo de arriba hacia abajo, aunque ambas son iniciativas de la Administración.

4.2. Profesores de profesores

- a) Resulta una iniciativa aceptable, aunque no tendría sentido si no tuviera continuidad.
- b) Deberían abarcar a mayor número de profesores.
- c) Deberían abarcar a todas las asignaturas y convocar cursos específicos para Enseñanza Secundaria, del mismo modo que ocurre con E. G. B.
- d) Denunciamos la falta de planificación de las tareas posteriores de los profesores de profesores.

4.3. Centros de Profesores

- a) Los CEPs pueden ser una iniciativa válida como lugar de recogida de inquietudes, necesidades, propuestas, etc., del profesorado. También deberían servir como órgano de estímulo de iniciativas y demandas de los profesores.

- b) No deben convertirse en el único vehículo de expresión de los intereses y necesidades profesionales de los individuos y grupos. Deben potenciarse otros grupos y movimientos de renovación pedagógica existentes.
- c) No deben imposibilitarse ni restringirse drásticamente las iniciativas individuales.
- d) Los CEPs no deben responder por sí mismos a todas las necesidades e inquietudes detectadas; tendrían también una función canalizadora hacia otras instituciones y ámbitos que pueden dar respuesta a las mismas. En cualquier caso, la eficacia de los CEPs está mediatizada por la infraestructura de que dispongan.

5. Formación científica continuada

No se debe reducir la formación del profesorado a formación psico-pedagógica. El aspecto de la formación científica o disciplinar es, cuando menos, igual de fundamental.

En este ámbito resulta especialmente importante recoger y facilitar las iniciativas individuales.

Este aspecto de la formación debe encargarse a la Universidad y de un modo regular. Lo contrario son básicamente acciones puntuales, reduplicativas y en gran medida ineficaces.

Como respuesta estructural a las necesidades de formación científica proponemos la coordinación con la Universidad, de tal modo que las demandas del profesorado, en este sentido, se integrarán en el tercer ciclo, suficientemente flexible como para poder acoger y responder a esta demanda. Se ofrecerían cursos previamente solicitados, en condiciones de horario adecuadas. Tendría la ventaja de que su costo sería mínimo, puesto que básicamente ya está montado y funcionando, y por otro lado se suministrarían alumnos a la Universidad para la enseñanza de postgraduados.

GRUPO DE TRABAJO NUMERO 7

LOS PLANES EXPERIMENTALES DE FILOSOFIA

El análisis comparativo de los *planes experimentales* de la actual *Reforma de las EE. MM.* con los planes vigentes del Sistema Educativo nos ha permitido obtener las siguientes conclusiones:

1. Innovación educativa

Durante los últimos diez o doce años se han estado realizando en el Estado, por parte del profesorado y sin apoyo institucional, importantes intentos de *innovación educativa* con el fin de ajustar los programas actuales a las necesidades del aula.

Por ello, la actual Reforma de las Enseñanzas Medias, realizada por el M. E. C. y por las CC. AA. con competencias educativas, no ha supuesto una novedad pedagógica para algunos sectores del profesorado. Antes bien, consideran que con la llegada de la L. O. S. E. podría peligrar la continuidad de la innovación que están llevando a cabo.

Así pues, teniendo en cuenta que todo proyecto de innovación, serio y fundamentado proporciona riqueza y pluralidad educativas al país, *solicitamos del M. E. C. que potencie y proteja institucionalmente los intentos de Renovación Pedagógica que cumplan los requisitos exigidos por la investigación educativa.*

«...Solicitamos del M. E. C. que los profesores de Filosofía trabajen en el área de Sociales y Humanidades de la Escuela Comprensiva a través de dicha asignatura.»

2. Formación del profesorado

En cuanto a la formación del profesorado, imprescindible para la Reforma de la Enseñanza, consideramos que un lugar idóneo para *realizar las tareas de perfeccionamiento e innovación es el AULA*. En ella, la *programación* de la asignatura es el instrumento de enseñanza-aprendizaje de profesores y alumnos.

Teniendo en cuenta que el Sistema Educativo debe proteger la libertad de cátedra y la diversidad de los alumnos, *solicitamos del M. E. C. que realice diseños curriculares homologables (con núcleos de aprendizajes comunes) diversos y variables.*

3. Presencia de la Filosofía

En relación con la *presencia de la reflexión y el discurso filosófico en el nivel de Enseñanza Secundaria*, tan importante para el actual diálogo democrático, hemos considerado dos cuestiones:

3.1. Secundaria obligatoria

En este nivel de escuela comprensiva se considera por parte del M. E. C. la necesidad de impartir una asignatura denominada *Educación Cívica*. Esta asignatura se imparte en todos los países europeos con tradición democrática y se le concede el mismo rango de importancia que a las asignaturas tradicionales. Así, en países como Suecia o Dinamarca se realiza en el último curso de la escuela obligatoria durante cinco o seis horas semanales.

En aquellos países en los que la asignatura de Filosofía está ausente de sus planes de estudio, se ven forzados a formar «profesores especiales» para impartir adecuadamente dicha asignatura, pues la formación de los profesores de Historia-Geografía es inadecuada, y acaban usando ese espacio académico para dar más horas de la propia asignatura.

Así pues, nos parecen improcedentes los planes de reciclaje de esos profesores por parte del M. E. C. para llevar a cabo esa asignatura durante una sola hora semanal en los dos últimos cursos de la escuela obligatoria. En nuestro país ya existen esos profesores especializados en la reflexión moral, social y política que debe fundamentar la «Educación Cívica»: los profesores de Filosofía.

Por ello, *solicitamos del Ministerio de Educación que los profesores de Filosofía trabajen en el área de Sociales y Humanidades de la Escuela Comprensiva* a través de dicha asignatura. Que se imparta en el último curso con tres horas semanales y con los niveles de aprendizaje citados: sociedad, moral y política. Naturalmente, los «temas» que deben realizarse sobre esos núcleos de reflexión dependerán de los niveles e intereses de los alumnos.

3.2. Secundaria Postobligatoria

Solicitamos que:

- a) El primer curso de Filosofía debe ser un curso introductorio a los problemas de la Filosofía, sin que ésta quede reducida a algunos ámbitos de reflexión.

Debe impartirse obligatoriamente en el primer curso de todos los Bachilleratos y debe hacerse respetando todo el universo de discurso y problematización de la misma. Pedagógicamente es inadecuado comenzar por «Teoría del Conocimiento» —sesgando el punto de vista plural de la Filosofía— o por una «Historia», porque el alumno que se inicie de este modo en la Filosofía la entiende como un discurso falto de vitalidad, como un ente muerto.

- b) Por otro lado, introducirse en la Filosofía a través de la pluralidad de sus problemas permitirá al alumno un *aprendizaje activo* de la misma, la capacidad de plantear y resolver preguntas filosóficas que le competen, conocer las más importantes categorías del pensamiento filosófico y tomar contacto con los filósofos que plantearon esos problemas permanentes del ser humano, o no resueltos hasta el momento.
- c) Con ello, el alumno tendría *criterios de opción* para elegir las asignaturas del área de Filosofía y Ciencias Humanas, como Psicología, Antropología, Teoría del Conocimiento, Estética, etc., correspondientes al segundo curso y a la parte optativa de todos los Bachilleratos.
- d) Con ello, también, se conseguiría la preparación adecuada para realizar con rigor la asignatura de Historia de la Filosofía y de la Ciencia, correspondiente al segundo curso de Bachillerato de Humanidades de forma obligatoria.

4. Prueba homologada

Por último, y en relación a la *prueba homologada*, consideramos que cualquier evaluación externa debe estar al servicio de la educación y no al contrario, como tradicionalmente viene sucediendo en el país.

Por tanto, *solicitamos al M. E. C. que si tuviese a bien realizar una prueba homologada como el modo adecuado de obtener el título de Bachiller, lo haga de modo que no se genere una dinámica contraria a los propios supuestos educativos del Proyecto de Reforma de la Enseñanza.*

Acercamiento crítico

Movimientos de Renovación Pedagógica. Conclusiones de los
Décimos Encuentros Estatales

1. Estructura del Sistema Educativo

1.1. Educación Infantil

1.1.1. Valoramos como una decisión muy positiva la «creación» de la Educación Infantil con estructura y caracterización propia, por primera vez en la historia de nuestro Sistema Educativo, como parte del mismo, y reivindicamos el destierro, de una vez por todas, del término «preescolar».

1.1.2. No obstante, nos distanciamos críticamente de la estructuración que se adopta, pues, de hecho, mantiene la del actual preescolar. Pensamos que se puede perder la oportunidad histórica de hacer su reforma en profundidad. Si la decisión última que se adoptara —por ser la más barata— fuera la contemplada en el «Proyecto», el M. E. C. habría dejado pasar esa oportunidad para caer en oportunismo.

1.1.3. Mantenemos la estructura del ciclo que hemos venido defendiendo desde el PRIMER CONGRESO (Barcelona, 1983), esto es, un Ciclo Infantil de cero a ocho años. Pensamos que el M. E. C. entra en contradicción con los criterios que propugna en el Proyecto (comprensividad, coherencia curricular y de contenidos del mismo, etapas naturales de maduración del niño/a, etc.) y lesiona, por otra parte, la continuidad de los agrupamientos hasta los ocho años, hecho este último de importancia fundamental para la metodología de la primera y segunda lenguas en las Comunidades con lengua propia distinta del castellano. Ninguno de estos criterios puede ser aplicado fácilmente con rigor en un marco de cero a seis años.

1.1.4. Por todo ello, se adopte finalmente la estructura que se adopte, consideramos necesario mantener:

- Una única agrupación de alumnos.
- Idéntica metodología y diseño curricular.
- Dotación de recursos, instalaciones, ambiente y diseño espacial.
- Un mismo equipo docente.

Y nos oponemos terminantemente a cualquier tipo de prueba o selección (como los que en la actualidad se realizan en algunos Centros privados).

1.1.5. Nos parece correcta la división en subciclos de la Educación Infantil a los tres años por las siguientes razones:

- a) Como decíamos en el PRIMER CONGRESO (Conclusiones, pág. 62), «el niño de tres años ha cubierto un período al final del cual ha alcanzado un nivel de autonomía personal suficiente como para establecer relación con el lenguaje del mundo del adulto y tener conciencia de sí mismo como persona distinta de la demás».
- b) Las diferencias entre los períodos sensoriomotor y concreto-preoperacional y las características curriculares que de ello se derivarían.
- c) Las diferencias de hecho en la demanda social, sin perjuicio de lo que sostenemos más abajo.

1.1.6. Valoramos la incidencia de la Educación Infantil en el fracaso escolar, aunque no aceptamos el carácter compensador como razón que justifique su implantación. La Educación Infantil se argumenta por sí sola:

- a) Por la función culturizadora propia de toda Escuela respetuosa, promotora y liberadora.
- b) Por la evolución de la sociedad actual, que restringe las posibilidades del contacto entre los niños dada la reducción del espacio de encuentro en la ciudad, el creciente acceso de la mujer al trabajo, la pérdida del valor educativo de la familia nuclear...

1.1.7. Es evidente que la opción del M. E. C. por ampliar la obligatoriedad hasta los dieciséis años y no por abajo se debe a cuestiones económicas y de oportunismo político-social. De facto, el tramo catorce a dieciséis está ya casi escolarizado. Consideramos que la obligación de la Administración pública es cubrir al 100 por 100 la demanda de escolarización existente desde los cero años (de forma que ningún niño que lo solicite se quede sin plaza). A partir de los tres años la realidad social hace prever que se deberá cubrir al 100 por 100 la población escolar.

1.1.8. Con respecto a la obligatoriedad de asistencia, se valora por una parte positivamente porque su implantación favorecería la compensación y consolidaría el asentamiento de la etapa.

1.1.9. Por otra parte, se ha de tener en cuenta que las oportunidades educativas extraescolares pueden ser suficientes, lo cual argumenta en favor de la no obligatoriedad de asistencia.

1.1.10. Los plazos de implantación de la Educación Infantil, tal como se estima en este documento, han de ser los mismos que con carácter general se determinan para toda la Reforma, con un plazo final de implantación de seis años.

1.1.11. Como se ha expuesto, el M. E. C. debe cubrir «la demanda social en condiciones de gratuidad desde los cero a los ocho años». Asimismo es obligación de la Administración «potenciar la demanda social desde el nacimiento como elemento normalizador», así como «concienciar a la sociedad sobre la trascendencia de la actuación educativa en los primeros años» (Documento de Calviá, pág. 22).

1.1.12. Es fundamental que la oferta pública se haga con las máximas condiciones de calidad educativa para asegurar y potenciar el convencimiento social de la utilidad de la etapa.

1.1.13. La propuesta de una red múltiple de oferta educativa antes de los tres años no cuenta con ningún argumento a su favor. Defendemos la existencia de una sola red de Escuela Pública Infantil dependiente del M. E. C. y de las Consejerías

El presente documento, publicado bajo el epígrafe «Hacer entre todos la escuela de todos», recoge las conclusiones de los Décimos Encuentros Estatales de los Movimientos de Renovación Pedagógica, celebrados en Granada del 5 al 8 de diciembre de 1987. La creación de un cuerpo único de enseñantes, la jubilación voluntaria a los cincuenta y cinco años, la dotación de personal administrativo a los Centros y el rechazo de la prueba homologada al final del Bachillerato, son algunas de las muchas observaciones realizadas por los MRPs al Proyecto de Reforma Educativa.

«Defendemos
un ciclo de
Educación
Infantil de cero a
ocho años...»

de Educación de las Comunidades Autónomas con transferencias (CONGRESO Barcelona, Conclusiones, pág. 65) con el necesario protagonismo específico de Ayuntamiento y padres/madres en las Escuelas de este ciclo.

1.1.14. Lógicamente, la gratuidad de la Escuela Infantil ha de ser total en todos sus ciclos y aspectos, característica común a cualquier Proyecto de Sistema Educativo Público.

1.1.15. Defendemos la unidad espacial y organizativa de los Centros siempre que se respeten las dimensiones humanas y técnicamente apropiadas a la labor educativa y con espacios diseñados específicamente para cada etapa. Entendemos que la aplicación de este criterio supondrá una política de nuevas construcciones, pero que asimismo se deba contemplar la posibilidad de adaptaciones flexibles y progresivas con los plazos generales marcados en el «Proyecto».

1.2. Educación Primaria

1.2.1. Aceptamos, básicamente, la propuesta de Educación Primaria, con la modificación de estructura a que da lugar la opción de Infantil que hemos defendido más arriba.

1.2.2. Remitimos a las conclusiones sobre «Condiciones» y «Diseño curricular» las objeciones o valoraciones positivas que nos merezcan los restantes aspectos de esta etapa.

1.3. Secundaria Obligatoria

1.3.1. *Carácter general del ciclo:*

1. Defendemos el carácter terminal del ciclo, carácter que es importantísimo para la consideración de aspectos estructurales del mismo.

2. Aunque consideramos que en el fondo no existe una dicotomía radical entre lo «terminal» y lo «propedéutico», defendemos, sin embargo, primordialmente, que el ciclo tenga sentido en sí mismo.

1.3.2. *Consideraciones estructurales:*

1. Opción 12-15 + 1 o 12-16

1. Damos a este tema gran importancia. Consideramos que el problema de fondo es la capacidad del Sistema para soportar una integración de la diversidad. En cualquiera de las dos opciones la problemática es de metodología: flexibilidad, adaptabilidad...

2. No encontramos razones de fondo para defender la opción 12-15 + 1. Ni siquiera nos convencen las argumentaciones en favor de la opción en base al actual estado de cosas en el Sistema Educativo. Mantenemos decididamente la opción 12-16.

2. Descartamos la opción 12-15 + 1 por las razones siguientes:

- a) En los propios planteamientos del «Proyecto» esta opción parece administrativamente muy compleja.
- b) Esta opción puede considerarse inercial en cuanto representa una mejora de la E. G. B., y potencia al Bachillerato ampliándolo en un curso res-

pecto de la opción 12-16 y filtrándole el flujo de entrada procedente de la Educación Secundaria obligatoria.

- c) Opinamos que esta opción, de ser adoptada por el M. E. C., debería conllevar un proceso de experimentación previo: tal como está planteada es acientífica y se implantaría sólo por Decreto.
- d) El curso «+ 1» sería prácticamente imposible de organizar como curso riguroso y razonable dado que integraría alumnos/as con diversas edades (15 a 18) y con situaciones académicas y de expectativas personales muy diversas: un real «cajón de sastre».
- e) Tal diversidad de situaciones conllevaría un desprestigio del curso y del ciclo y, muy probablemente, de la imagen de toda la nueva estructura. Sería una forma solapada de institucionalizar la educación compensatoria.
- f) El ciclo 12-15 iría a formar parte de los Centros de E. G. B. e introduciría en estos Centros un abanico de edades demasiado amplio (4-18 años pensando en las dos repeticiones posibles).
- g) Este ciclo así estructurado es un intento de evitar la diversidad. Nuestra opción clave es valorar la diversidad positivamente como elemento dinamizador y enriquecedor del Sistema Educativo.

3. Razones a favor del ciclo 12-16:

- a) Este ciclo se sostendría mejor que el anterior en base a razones psico-sociológicas: el nivel dieciséis años recoge la adquisición por parte de alumnos/as de la plena maduración biológica y psíquica, el paso al pensamiento lógico-formal, etc.
- b) Esta opción es la única que permite mantener las tensiones de la diversidad integrada en el Sistema Educativo y posibilita un avance a medio plazo.
- c) El 12-16 permite jugar con un concepto de ciclo y de profesor de ciclo, lo que, a su vez, facilita una mayor integración de la diversidad de ritmos, etc., de aprendizaje. Por el contrario, el 12-15 no permitiría esta adaptabilidad, pues, en la práctica, el subciclo sería de un curso escolar.
- d) Este ciclo permite una mayor comprensividad y, por tanto, un más claro diseño terminal.
- e) De algún modo, puede considerarse que es prolongación de la «reforma experimental» de los últimos años, y, por tanto, receptor de la experiencia acumulada.
- f) Al coincidir la edad laboral con la terminación de ciclo no se genera la necesidad de subsistema alguno para resolver la no incorporación al mundo del trabajo por falta de edad laboral, como en la opción alternativas 12-15 + I.

1.2.3. Salida del ciclo obligatorio:

1. Valoramos como uno de los elementos más positivos de la propuesta del M. E. C. la supresión de la doble titulación. Apoyamos, pues, la única certificación administrativa de haber cursado el Ciclo (se llame título, certificado, o de cualquier otra forma).

2. Esta certificación no debe ser en ningún sentido prescriptiva. La unidad de titulación y la no prescriptividad deben ir absolutamente unidas. Es la única

«...El único requisito para ingresar en la Universidad debe ser el haber terminado el Bachillerato...»

«El carácter terminal de la ETP-2 radica en su concepción como verdadero lugar de formación de especialistas.»

posibilidad coherente con un ciclo de carácter orientador y con un modelo curricular abierto y adaptado.

3. Sobre el «informe» que se propone afirmamos:

- a) Un ciclo orientador y adaptado a la diversidad exige que se informe y oriente continuamente al alumno/a. Por lo tanto, puede/debe haber informes durante el ciclo, concebidos de forma diversa (orales, escritos), con la exclusiva finalidad de acompañar el proceso de enseñanza/aprendizaje y seguirlo/orientarlo.
- b) Que la información de este tipo tiene como destino principal a los alumnos/as y nunca pueda ser utilizada por sujetos o instituciones externas (empresas, administraciones, etc.).
- c) Esta dinámica exige un modelo distinto de acción tutorial y forma parte también de los modelos de evaluación.
- d) Hay una posición minoritaria a favor de que esos informes no sean documentos administrativos escritos. Se razona así:
 1. Nuestra experiencia docente nos induce a rechazar la elaboración de cualquier tipo de documento con el pretendido fin: informar sobre el alumno/a.
 2. El informe escrito es, en el mejor de los casos, ineficaz y, normalmente, perjudicial, por cuanto rara vez el profesor/a recurre a él para conocer a su alumnado, y, si lo hace, se perjudica más que se beneficia su visión objetiva del alumno.
 3. Frente a la producción de expedientes (Títulos, Certificados, Boletines, ERPAS, RAIS...), que encubren una solapada intención de clasificación social desde la Escuela, nos pronunciamos por una valoración permanente, viva y formativa en la que participe el niño como protagonista para que con ayuda de sus padres, profesores/as y de toda la institución escolar alcance una equilibrada capacidad de autocrítica y descubra al máximo sus potencialidades.

1.4. Secundaria Postobligatoria

1.4.1. Consideraciones generales:

1. Apoyamos de forma clara la desaparición de la Formación Profesional como ciclo educativo alternativo al Bachillerato y, por tanto, concebido sólo con carácter terminal.

2. Optamos por un Bachillerato con capacidad de acogida del flujo procedente de la Obligatoria y la generalización del mismo a medio plazo. Este Bachillerato debe poseer estas dos características:

- a) No comprensivo, pero con suficientes elementos que permitan integrar la diversidad, aunque de forma distinta al modelo de Educación Obligatoria.
- b) Contener características de formación pre-profesional de base, en las modalidades técnica y no técnica.

1.4.2. Estructura:

1. Acceso: Consideramos que debe ser suficiente para acceder a la postobligatoria el haber cursado la obligatoria completa.

2. Modalidades: Coherentes con nuestro principio de integración de la diversidad, pensamos que, como estrategia, debe considerarse una oferta de múltiples Bachilleratos a largo plazo. Comprendemos que esa estrategia supone hoy una doble alternativa en la decisión política que sería implantar ya el modelo de múltiples Bachilleratos o hacerlo cuando todas o la mayor parte de las opciones estén al alcance de todas las zona escolares del Estado.

1.4.3. Titulación de Bachiller:

1. Estamos de acuerdo en que la titulación de Bachiller dependa exclusivamente del Centro, sin intervención externa.

1.4.4. Prueba homologada de acceso a la Universidad:

1. Estimamos que el Sistema Educativo no universitario no la requiere para nada. Por tanto, consideramos que es un problema transferido por la Universidad a quien debe asumir su problema de selección, pues pensamos que a los ciclos medios no hay que homologarles nada. El título de Bachillerato asumido ya expresa lo que se ha realizado en su ciclo.

2. Valoramos que la prueba homologada encierra una forma de confrontación social. Los MRPs siempre nos hemos pronunciado por la eliminación de barreras selectivas y en apoyo de quienes luchan por ello.

3. No obstante, reconocemos que el problema del acceso a la Universidad y de la «prueba homologada» propuesta es complejo y no exclusivo de nuestro Estado, sino que se da en todas partes como contradicción política. Es pues claramente una decisión de modelo de sociedad.

4. Echamos en falta una reflexión de los MRPs sobre el modelo de Universidad coherente con el Sistema Educativo no universitario que propugnamos. Nos proponemos iniciar pronto este debate.

5. Defendemos, en coherencia con lo anterior, la no participación de los enseñantes no universitarios en dicha prueba, porque pensamos que su participación la legítima. Nuestra tradicional opción de participación la creemos cubierta con la actitud crítica ante la misma.

6. Finalmente, defendemos que el único requisito para el acceso a la Universidad debe ser el haber terminado el Bachillerato: no debe existir prueba homologada de acceso a la Universidad.

1.4.5. Módulos de E. T. P.:

1. Ante esta vía encontramos dos posiciones:

1ª La mayoritaria, que defiende que los módulos de ETP-1 no deben configurarse como ciclo educativo (una Formación Profesional bajo denominación y diseño distinto al actual), sino como fórmulas de oferta para quien desee no seguir estudiando. Es decir, los módulos ETP-1 deben ser terminales, de transición a la vida activa. Hemos defendido más arriba que el único ciclo educativo postobligatorio deben ser los Bachilleratos.

2ª La segunda posición, minoritaria, defiende una Educación Técnico-Profesional de primer grado, libre, de dieciséis a dieciocho años, con salida exclusiva a una posterior de segundo grado. Este modelo encajaría en una Educación Secundaria no obligatoria, en paralelo con seis u ocho

«Nos preocupa que la lengua y cultura propias de las Comunidades Autónomas hayan merecido tan poca atención en la redacción del Proyecto de Reforma.»

«Vemos la absoluta necesidad de que el Proyecto de Ley incluya un capítulo sobre temporalización de la implantación de la Reforma...»

Bachilleratos distintos, con tronco común y talleres de especialización, propedéutico hacia los estudios superiores.

2. El carácter terminal de la ETP-2 radica en su concepción como verdadero lugar de formación de especialistas. Su formación de base es el Bachillerato en todas sus modalidades.

3. La dependencia de la ETP-2 respecto a la Administración central vendría por coordinación entre Educación y otros Departamentos como Trabajo, Sanidad, etc. No obstante, se valora muy críticamente la capacidad del Ministerio de Trabajo para articular en solitario un programa serio de E. T. P., como se patentiza en los actuales cursos del INEM. Por eso valoramos la capacidad de decidir sobre la E. T. P. desde las Administraciones Educativas, asumiendo éstas al menos parte del Fondo Social Europeo.

4. Apoyamos la descentralización de la planificación de las ETPs y su comarcalización/territorialización, con la fijación de competencias para Ayuntamientos, Diputaciones (donde éstas se mantengan), etc. Pensamos que la planificación de programas de E. T. P. ha de tener un marcado carácter local, aunque no descartamos unidades territoriales superiores.

1.5. Educación de Adultos

1.5.1. Valoramos que al menos a la Educación de Adultos el M. E. C. atribuya un objetivo que para los Movimientos es de la máxima importancia: la formación permanente y recurrente de los ciudadanos a lo largo de toda su existencia. Pensamos que este gran y ambicioso objetivo estratégico debería contemplarse como tal en la futura L. O. S. E. y que ésta no regulara exclusivamente la educación formal o reglada.

1.5.2. Valoramos asimismo positivamente la atribución de esta programación a los Consejos Escolares intermedios entre el Centro y la Comunidad Autónoma. Pero nos parece poco realista la atribución del desarrollo de los programas a los Centros Escolares de los tramos medios.

1.5.3. Por eso nos parece una buena línea de desarrollo la implicación de la Universidad en los programas que respondan al objetivo estratégico definido y defendido más arriba. Nos comprometemos a profundizar en este punto cuando hagamos nuestra reflexión, como MRPs, sobre el modelo de Universidad a que se alude más arriba.

2. Reforma y Autonomías

2.1. Consideraciones generales

2.1.1. En todo el texto del Proyecto las referencias al tema autonómico son, en general, declaraciones de intenciones, sin concretar cómo asumirán las Comunidades Autónomas su papel en el desarrollo de la Reforma.

Resulta especialmente preocupante la falta de referencias al llamado «territorio M. E. C.». ¿Sólo tendrán competencias las Comunidades Autónomas que ya las tienen? ¿Qué competencias se traspasarán a las otras comunidades? ¿Cómo se van a abordar las diferencias de partida, en infraestructura educativa, que hay entre las diferentes Comunidades?

2.1.2. En el texto se nota cierta reincidencia en la idea de que en todo deben servir de referencia las prescripciones generales del nuevo Sistema.

¿Refleja esto un temor a que algunas Comunidades con competencias pudieran entrar en contradicciones con este planteamiento general?

2.1.3. Se constata, por otro lado, que algunas Comunidades con competencias plenas, no las ejercen de acuerdo con las necesidades de su territorio. A veces, se limitan a copiar legislaciones de otras Comunidades o del propio M. E. C.

Valoramos la situación como crítica en este aspecto. Se puede aprovechar el proceso de Reforma del Sistema Educativo para dar un salto hacia adelante 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.

2.1.4. Defendemos un Sistema Educativo en el que las Comunidades Autónomas tengan un amplio margen de competencias en materia educativa.

2.1.5. En general, el Proyecto adolece de dirigirse únicamente a una sociedad industrial o post-industrial y no contempla otras realidades socioeconómicas que se dan en el Estado español. En particular, la realidad de las zonas rurales no se contempla específicamente en el Sistema Educativo propuesto.

2.1.6. En el momento de poner en marcha la Reforma del Sistema Educativo debería contemplarse la distinta realidad de las Comunidades Autónomas.

- a) Algunas comunidades están en una situación de retraso socioeconómico y cultural ancestral. Necesitan, por tanto, un esfuerzo educativo compensatorio.
- b) Otras están en procesos de normalización cultural y/o lingüística, que también requieren un esfuerzo en educación.

2.1.7. En el proceso de Reforma del Sistema Educativo, las competencias mínimas que pensamos debería tener cada Comunidad Autónoma serían:

- a) Realizar el Diseño Curricular propio de la Comunidad y participar, con las otras Comunidades Autónomas, en la necesaria coordinación, para elaborar el Diseño Curricular Base del Estado.
- b) Analizar la situación real de cada Comunidad, planificando el proceso y el ritmo de aplicación de la Reforma.
- c) La coordinación con otras Comunidades Autónomas debe contemplar un acuerdo sobre el número de días y horas de dedicación docente, para evitar un recargo o añadido en determinadas Comunidades.
- d) Diseñar el Plan de Formación del Profesorado de la Comunidad.
- e) Programar y aprobar proyectos de investigación e innovación educativas.
- f) Expedir titulaciones en educación no universitaria homologables para todo el Estado.
- g) Evaluar continuamente el proceso de Reforma, con capacidad de introducir modificaciones en su desarrollo.
- h) Las Comunidades Autónomas deben tener también competencias en cuanto a profesorado:
 - 1) El cuerpo de profesores debe ser autonómico.
 - 2) Deben poder definir plantillas.
 - 3) Deben poder regular el acceso y la movilidad en el cuerpo de profesores, contemplando tanto la movilidad interna en la propia Comunidad, como la movilidad entre Comunidades.

«Consideramos necesario capacitar a los Centros para contratar personas a tiempo parcial con la posibilidad de trabajar en el horario lectivo...»

«Se consideran válidas las dos características que contempla el modelo curricular del Proyecto: vertebración y apertura.»

- 4) El profesor que acceda a un puesto docente debe reunir el perfil que requieran las peculiaridades del Diseño Curricular que en este puesto docente debe desarrollarse.
- 5) El conocimiento de la lengua y/o cultura de la Comunidad en que se quiere trabajar deben valorarse, tanto en el acceso como en la movilidad.

2.1.8. Para las Comunidades sin competencias plenas (territorio M. E. C.) debería crearse un organismo coordinador del proceso de Reforma del Sistema Educativo. En este organismo deberían tener representación los MRPs.

2.2. Problemática lingüística y/o cultural

2.2.1. Nos preocupa que la lengua y cultura propias de las Comunidades Autónomas haya merecido tan poca atención en la redacción del Proyecto de Reforma.

2.2.2. Creemos que la Normalización Lingüística y/o Cultural debería ser un objetivo prioritario de la Reforma del Sistema Educativo. Lograr que la educación se haga normalmente en la lengua propia de la Comunidad y garantizar la transmisión de su identidad cultural a todos los habitantes son cuestiones de capital importancia.

2.2.3. Es responsabilidad del Estado establecer un marco legal que permita los procesos de normalización. Se ha demostrado que el actual sirve para cortarlos. Es responsabilidad de cada Comunidad Autónoma crear su marco legal de normalización lingüística y/o cultural propia, marcando plazos y aportando medios. Es responsabilidad de cada Centro, a partir de su realidad, diseñar su Plan de Normalización.

2.2.4. Los principios básicos a tener en cuenta son:

- a) Conseguir que la lengua propia de la Comunidad sea de relación y aprendizaje en la Escuela.
- b) En las Comunidades con lengua propia, el conocimiento del castellano es un objetivo que no debe plantearse en forma de mínimos horarios, como ahora. Por el contrario, debe ser logrado mediante un correcto proceso de introducción de una segunda lengua.
- c) El proceso de adquisición del lenguaje oral y el del escrito deben desarrollarse coordinadamente. Por ello, debe evitarse un corte a los seis años. Especialmente al tratarse de la adquisición de la lengua propia de la Comunidad, en lugares con un proceso de normalización lingüística no completado. En este proceso y en esta edad, la continuidad del grupo y de la metodología es fundamental.
- d) Los procesos de normalización lingüística y/o cultural suponen un mayor coste, en medios y en profesorado, que debe ser asumido por el Estado ¹.
- e) Hay que establecer los mecanismos que faciliten la integración de alumnos procedentes de Comunidades con lengua y/o cultura distintas. Sobre todo en las zonas con fuerte inmigración.
- f) En la planificación de la Formación del Profesorado, debe ser

¹ Existe el precedente de las competencias en cultura: teniendo plenas competencias las Comunidades Autónomas, el que aún exista un Ministerio de Cultura, con un presupuesto cada vez mayor, va en detrimento de las posibilidades de actuación de las Comunidades Autónomas.

obligado el conocimiento de la lengua y/o cultura propias de la comunidad en la que se trabaja.

3. Condiciones para la Reforma

Entre los factores que alimentan la posición crítica que los Movimientos de Renovación Pedagógica mantenemos ante el «Proyecto de Reforma de la Enseñanza» se encuentra la falta de definición, por parte del Ministerio de Educación y Ciencia, de una serie de aspectos condicionantes que pueden dificultar enormemente la implantación de cualquier Reforma en profundidad. Estos aspectos deberían solventarse mediante un cuadro de medidas de aplicación previa a la Reforma, que serían:

3.1. Medidas de planificación:

Es necesaria una redistribución del territorio que haga posible una nueva unidad administrativa dotada de recursos personales y económicos suficientes, capaz de una visión de las necesidades educativas y pedagógicas globales del territorio y de una gestión que le permita coordinar todos los recursos educativos personales como materiales, mejorar los servicios y propiciar la participación de la población de cara a obtener una optimización del sistema.

Esta unidad tendría como objetivo «atender a la población escolar englobada en el ámbito de la enseñanza no universitaria a partir de los cero años» y «conseguir... la coordinación de todos los recursos educativos que inciden en el sector territorial, tanto personales como materiales» (Documento de Catalunya, marzo 86, «D'Escola Pública», art. 82). Las funciones y competencias de esa unidad administrativa serían:

- a) Planificar y construir los Centros Escolares correspondientes a la enseñanza no universitaria a partir de cero años y equipar dichos Centros.
- b) Apoyo técnico y económico al mantenimiento, funcionamiento, financiación e infraestructura de los Centros.
- c) Montaje y asesoramiento de servicios complementarios: higiene, salud escolar, Equipos Psicopedagógicos, bibliotecas...
- d) Adscripción de nuevos profesores.
- e) Formación Permanente y Renovación Pedagógica.
- f) Supervisión y evaluación de los Centros Educativos y de los trabajadores de la Enseñanza (docentes y no docentes).
- g) Coordinación y relación de planes de formación profesional, según las necesidades socioeconómicas del sector.
- h) Organización de programas de Formación de Adultos.

3.2. Medidas sobre la financiación de la Reforma:

Vemos la absoluta necesidad de que el Proyecto de Ley de Ordenación del Sistema Educativo incluya un capítulo sobre temporalización de la implantación de la Reforma y, previo el estudio *realista* correspondiente, la fijación de los índices de incremento del Presupuesto de Educación correlativos a la implantación temporalizada, con carácter vinculante para el Ministerio de Hacienda.

«La adaptación curricular es uno de los principios más importantes de la propuesta del M. E. C.»

«El Bachillerato ha de cumplir dos funciones básicas: terminal y preparatoria de estudios universitarios.»

3.3. Medidas sobre el profesorado

3.3.1. Plantillas:

1. Pensamos que la concepción de las plantillas de personal educativo —y sus funciones— requiere un cambio estructural y funcional en la Administración Educativa según estos principios:

- Democratización.
- Flexibilidad.
- Territorialización.
- Compensación social.

2. No habría lugar a un Decreto de Plantillas rígido, sino a una normativa flexible que posibilite la adecuación a las necesidades de cada comunidad educativa, de cada territorio y de cada proyecto educativo de Centro.

3. Vemos necesario un incremento de la actual dotación de profesorado por etapa, con márgenes que permitan dicha adecuación y se subraya una atención especial a las zonas rurales y a las zonas urbanas marginadas.

4. Preferimos hablar de incremento de plantilla y no de «profesorado de apoyo», porque el término «apoyo» puede condicionar su propia función y la de todo el profesorado de un Centro.

5. Entendemos que este incremento de plantilla debe posibilitar:

1. Los Departamentos de Orientación y Coordinación.
2. La labor tutorial y el contacto con los padres.
3. La atención a la diversidad y la flexibilización de los grupos.
4. La organización de los Centros.
5. Los servicios de biblioteca, laboratorios, audiovisuales, etc.
6. La disminución de las horas lectivas del profesorado.
7. Funciones de animación interna, social e institucional.
8. Las agrupaciones en la Escuela rural.

3.3.2. Titulación/capacitación:

1. Defendemos un cuerpo único de enseñantes para todo el profesorado que imparta los niveles educativos no universitarios, con una única titulación de licenciatura y diversas especializaciones, con créditos que permitan la movilidad entre los diversos niveles.

Esta unificación de cuerpos implica la unidad de horarios lectivos y de presencia en los Centros de todos los niveles cero a dieciocho años. El horario lectivo común lo situaríamos en dieciocho horas semanales y en treinta horas semanales de permanencia en el Centro.

2. Profesorado de cero a tres años: consideramos que deben ser profesores especialistas en este ciclo. Por lo tanto, no se considera conveniente la existencia de otro tipo de profesionales que podrían provocar la infravaloración de determinadas tareas que consideramos plenamente educativas. En consecuencia, debe abrirse una etapa transitoria para que los actuales educadores en ejercicio se integren como maestros. Para ellos deberán arbitrarse las medidas necesarias.

3. Profesorado de tres a ocho años: esta etapa pensamos que debería ser impartida por profesores con los correspondientes créditos de especialización de este ciclo.

4. Profesorado de ocho a doce años: consideramos la necesidad de un profesor generalista capacitado para esta etapa evolutiva. Las carencias personales

de formación que puedan existir en este momento, en determinadas áreas, se cubrirían transitoriamente con una planificación organizativa del Centro que contemple la existencia de profesores especialistas en estas áreas.

5. Profesorado de doce a dieciséis años: tendrán la misma titulación que los anteriores con créditos propios para esta etapa, teniendo presente las diversas áreas y opciones que configuran esta etapa. En la etapa transitoria que plantea la Reforma se habrá de capacitar a todo el profesorado en ejercicio que quiera impartir esta etapa. Debe dársele, por tanto, la preparación pedagógica y/o materias específicas de acuerdo con el diseño curricular.

6. Profesorado de dieciséis a dieciocho años: para completar su definición, se esperan las «conclusiones» de los VI ENCUENTROS DE MRPs de EE. MM. (Llanes, abril 1988).

7. Sólo si se asumen en su globalidad los planteamientos y condiciones que se apuntan en este apartado podrá obviarse el riesgo de que una situación transitoria se convierta en indefinida.

3.3.3. Formación inicial:

1. Mantenemos las «conclusiones» de Calviá sobre este punto y, congruentes con ellas, planteamos la necesidad de reivindicar una titulación superior para el ciclo íntegro de cero a dieciocho años.

2. El diseño curricular de los estudios universitarios que den acceso a dicha titulación superior debe ser motivo de reflexión para nuestros Movimientos, por lo cual se propone la creación de una Comisión estatal en la que se integren personas que estén trabajando en experiencias concretas y que elaboren una propuesta de debate, propuesta que, entre otras cosas, debería integrar los siguientes elementos:

- 1.º Enumeración de créditos a alcanzar para obtener derecho a cada especialización: maestros de cada etapa, orientación, investigación, etc. Estos créditos deben integrarse en dos bloques de estudios, unos comunes y otros específicos, junto con un período de prácticas que no tiene que situarse necesariamente al final del currículum. En cualquier caso, los «alumnos en prácticas» no deberán asumir nunca tareas de sustitución de profesores.
- 2.º Definición del perfil de «formador de formadores».
- 3.º La problemática que aporta la diversidad de formación en las etapas doce a dieciséis y dieciséis a dieciocho años.

3.3.4. Formación permanente:

1. La Formación Permanente del Profesorado es un derecho y un deber de todos los profesionales de la Enseñanza. La Administración ha de garantizar este derecho asumiendo la responsabilidad de poner todos los medios y recursos para que pueda llevarse a cabo. Los profesores han de asumir como deber la necesidad de completar y ampliar la propia formación de acuerdo con las necesidades y cambios de la sociedad.

2. Consideramos preciso que la L. O. S. E. contemple y estructure la Formación Permanente como elemento clave del Sistema mismo, para la mejora de la calidad de la enseñanza. Consecuentemente, la Administración tiene que elaborar unos criterios para formar a todos los profesores en activo, y, en función de este

«Es necesario reducir el número de áreas y limitar al máximo el de profesores.»

«Debe haber un Departamento de Orientación Educativa en cada Centro.»

objetivo, la racionalización de los recursos es un elemento fundamental a tener en cuenta.

3. Consideramos que la Formación Permanente ha de responder prioritariamente a estos criterios:

- a) Los Planes de Formación deben tener un carácter territorial: el diseño de esos «Planes» debe estar ligado a la elaboración de Proyectos Curriculares en cada Centro.
- b) El proyecto de «Libro Blanco» y el de L. O. S. E. deben recoger las necesidades de «Formación del Profesorado» más evidentes de cara a darles respuesta.
- c) Como MRPs pensamos que los temas más urgentes a abordar son:
 - El conocimiento del nuevo marco curricular.
 - Los temas de gestión.
 - La normalización cultural y/o lingüística.

4. Además, la Formación Permanente requiere:

- a) Contar con los recursos suficientes —humanos y materiales— para que se pueda desarrollar de una manera eficaz. Estos recursos han de garantizar el cumplimiento de todas las fases del Plan (programación, desarrollo, seguimiento y evaluación posterior). Los presupuestos para la formación del profesorado deben ser adecuados a las necesidades del mapa global. Y corresponde a la Administración garantizar la aplicación y rentabilidad de los recursos destinados a formación.
- b) Es imprescindible que la formación se realice dentro del horario lectivo laboral del profesorado. El Decreto de Plantillas debe garantizar los recursos humanos necesarios y el Estatuto del Profesorado regular este derecho-deber.
- c) Dado que no se pueden cubrir de forma inmediata todas las necesidades de formación del profesorado, se han de establecer unos criterios entre todos los afectados para distribuir los recursos de forma coordinada.
- d) Es preciso conectar la Formación Inicial y Permanente del Profesorado. Por tanto, se debe regular administrativa y pedagógicamente la adscripción a los Centros de estudiantes de Magisterio en prácticas, maestros en cursos de post-graduados y otros, de forma que en ningún caso se produzca una sustitución del modelo organizativo que proponemos más arriba.

3.5.1. Planes Unitarios Territoriales de Formación del Profesorado:

1. La organización de la Formación del Profesorado debe tender a la elaboración de Planes Unitarios Territoriales (zona, comarca, etc.) que, partiendo de las necesidades reales y con una estructura democrática que favorezca la participación del profesorado, impliquen a todas las instituciones y entidades públicas y privadas entre cuyos objetivos esté la Formación Permanente del Profesorado.

2. Entendemos que entre la definición general del Plan Unitario y la realidad actual tiene que haber un proceso de transición en el que la coordinación de todas las ofertas de actividades debe tener carácter previo.

3. El papel de los Movimientos de Renovación Pedagógica en estos Planes debe ser el de dinamizadores, colaboradores y críticos. La Administración debe

posibilitar que los MRPs tengan miembros liberados con dedicación exclusiva o parcial para garantizar la participación en estos Planes. Dicha participación la entendemos en la medida que los MRPs realizan una tarea importante en el campo de la Renovación Pedagógica y representan a un colectivo de profesores que hay que tener en cuenta.

4. Consideramos urgente establecer convenios de colaboración con la Universidad para el diseño y realización de los Planes Universitarios de Formación del Profesorado en la línea manifestada. Es obvio que una política eficaz de Formación del Profesorado debe contar con el apoyo y la participación de los recursos humanos y materiales de la Universidad.

5. La posible creación de roles como los de «Formador de Formadores», «Asesores», «Facilitadores», etc., debería realizarse de forma descentralizada, ligados al modelo curricular que en la zona se esté desarrollando y teniendo en cuenta las necesidades y propuestas que allí se generen.

6. La aparición del Plan de Formador de Formadores del M. E. C. y ciertas CC. AA., sin un previo diseño de necesidades y modelos de perfeccionamiento del profesorado, ha hecho que éste contenga una serie de características como verticalidad del diseño, alejamiento de los puntos de reciclaje respecto de la práctica cotidiana de los asistentes, teoricismo del contenido, etc., que hacen prever su ineficacia y el consecuente derroche de fondos públicos.

3.4. Programación de nuevas construcciones escolares y modificaciones de las existentes:

1. Para la etapa de cero a ocho años:

Concebimos la impartición de esta etapa en un único Centro educativo, donde puedan coexistir con independencia suficiente los ciclos cero a tres y tres a ocho años. Los actuales Centros de E. G. B. son poco adecuados para albergar la nueva Educación Infantil, pues no poseen las características especiales que se requieren para sus ciclos. Las nuevas edificaciones deberán tener muy en cuenta esas particulares características tanto de alumnado como del número de alumnos por aula.

2. Para la etapa de ocho a dieciséis años:

Creemos que podrían estar en un mismo Centro, si bien se deberían establecer espacios netamente diferenciados para la Primaria y Secundaria Obligatoria.

Los actuales Centros de E. G. B. podrían adaptarse a esta etapa. En ningún caso sería aceptable, ni siquiera como fórmula transitoria, la división de la Secundaria Obligatoria en dos subciclos separados en dos Centros distintos.

3. Los edificios escolares deberán suprimir las barreras arquitectónicas y deberán adecuarse a la normativa sobre seguridad en edificios públicos. Además, los Centros deberán construirse/adecuarse en su diseño espacial para realizar agrupaciones flexibles del alumnado en las aulas ordinarias, así como poseer espacios para talleres, comedor, biblioteca, equipos de orientación, tutorías y dependencias administrativas.

3.5. Consideraciones sobre agrupación de alumnos:

1. El Proyecto del M. E. C. establece el número de alumnos por aula en función del número de alumnos por maestro. Entendemos que es un término que puede prestarse a confusión, dado que en un Centro pueden y deben existir más maestros que aulas.

«Se considera positivo que el Proyecto incluya dentro del Sistema a la educación de adultos.»

2. Creemos que el número óptimo de alumnos por aula es el siguiente:

0-1	—	5 alumnos/aula
1-2	—	10 alumnos/aula
2-3	—	14 alumnos/aula
4-8	—	20 alumnos/aula
8-16	—	25 alumnos/aula
16-18	—	25 alumnos/aula

3. En la línea expuesta en el punto anterior, creemos que un Centro educativo debe tener unas dimensiones espaciales humanas. Un excesivo número de alumnos dificulta enormemente una auténtica educación. Este volumen óptimo de alumnos/Centro varía en función de las edades. Aplicando este criterio, estableceríamos que los edificios para la etapa cero a tres años no deberían exceder en su capacidad a más de cuarenta alumnos y en las siguientes (tres-ocho, ocho-doce, doce a dieciséis) el límite máximo de relación no debe exceder de 200 alumnos/Centro.

3.6. Estabilidad de los equipos docentes:

1. Consideramos necesaria e imprescindible, para la realización de cualquier proyecto educativo de Centro, la existencia de un verdadero equipo pedagógico. La continua movilidad del profesorado dificulta enormemente la estabilidad de esos equipos. Por ello proponemos que la Administración asegure la permanencia del maestro en el Centro un mínimo de cuatro años en el caso de que la vacante haya sido cubierta a petición voluntaria del mismo, y de dos años en los casos de adjudicaciones forzosas. Además debería incentivar el mantenimiento de los equipos docentes por períodos más dilatados en general, y, especialmente, en los procesos de experimentaciones específicas y para los Planes de Formación del Profesorado del Centro que así lo requieran.

2. En ningún supuesto se debería admitir el traslado de un tercio del equipo docente en un mismo año.

3. Con el fin de cualificar los equipos docentes, las vacantes que se produzcan deberán perfilarse por el propio Centro según su proyecto educativo y cubiertas por profesorado idóneo para ese proyecto específico.

3.7. Excedencias y jubilaciones:

1. En atención al prolongado y necesario esfuerzo de adaptación del profesorado a los nuevos marcos curriculares que demandamos más abajo, pedimos a la Administración que contemple una excedencia voluntaria de la docencia en aula, ofertando una participación en tareas educativas más amplias dentro o fuera del Centro a los docentes con mayor número de años de servicio y/o mayor edad, manteniéndoles en todo caso los mismos derechos laborales y salariales.

2. Asimismo, el nuevo Sistema Educativo y Estatuto del Profesorado deberían contemplar la jubilación voluntaria a los cincuenta y cinco años y obligatoria a los sesenta con el 100 por 100 del salario real en activo.

3.8. Autonomía de contratación de los Centros:

1. Consideramos necesario capacitar a los Centros para contratar personas a tiempo parcial con la posibilidad de trabajar en el horario lectivo, al objeto de

que, según el propio proyecto educativo, puedan impulsar apoyos específicos al mismo y al Centro en general, como serían talleres, bibliotecas escolares, promoción deportiva, etc.

2. Si bien existe en la actualidad una normativa que recoge y faculta la reivindicación anterior, creemos que los Centros no tienen la suficiente capacidad económica para hacer efectiva esa facultad. Tampoco está regulado, y habría de hacerse, el tipo de control a ejercer sobre este profesorado contratado, ni el tema de la responsabilidad civil de los mismos. Todo ello hace que, de hecho, sea una facultad vacía, meramente formal.

3.9. Responsabilidad civil de los funcionarios docentes:

1. Un modelo de enseñanza como el que se propugna desde la Administración y compartimos, no puede desarrollarse libre y eficazmente sin que el Estado acometa el cambio legislativo por el cual asume la responsabilidad civil del acto educativo.

3.10. Dotación de personal administrativo a todos los Centros:

1. Las tareas administrativas y burocráticas de los Centros de E. G. B. y actual preescolar son asumidas, en estos momentos, por el profesorado de esos niveles, lo que supone una sobrecarga innecesaria sobre el trabajo estrictamente docente.

Planteamos, por ello, la necesidad de que se dote a esos Centros de personas con la debida capacitación administrativa para que de forma exclusiva asuman estas funciones.

Podría contemplarse la posibilidad más económica de servicios administrativos sectorializados en zonas rurales y en agrupaciones de Centros de volumen administrativo tal que sea rentable.

4. El planteamiento curricular en el Proyecto de Reforma

4.0. Introducción

1. El Grupo de Trabajo o Comisión ha abordado el análisis del currículo propuesto en el Proyecto de Reforma desde dos puntos de vista.

2. Un *primer enfoque* pone el énfasis en la coherencia y continuidad del marco propuesto, a lo largo de todo el Sistema Educativo. Un *segundo enfoque* se centra en los ciclos concretos y analiza las cuestiones fundamentales de éstos. De ahí que el esquema del documento que ahora se presenta sea:

- Características generales del Marco Curricular.
- Planteamientos generales del diseño.
- Planteamientos específicos de las etapas y ciclos.

3. En los tres apartados hemos procurado compaginar una valoración crítica del Proyecto con las alternativas que defendemos como colectivos de renovación. En la misma medida, hemos tratado de señalar las implicaciones que conllevan tanto para las Administraciones educativas como para nuestro propio trabajo.

4.1. Características generales del marco curricular

4.1.1. El trabajo curricular es un importante medio para elevar la calidad de la enseñanza. Puede ser un instrumento útil para el trabajo del profesor, para incrementar su profesionalidad, para servir de referencia en la elaboración de programas de formación del profesorado, de dotación de recursos, etcétera.

El primer problema que se plantea al analizar el marco propuesto para la Reforma es la generalidad de muchas de sus formulaciones. Acude a principios —en la adaptación curricular, la evaluación, el trabajo interdisciplinar, la globalización...— que, si bien forman parte de nuestro propio discurso, solamente tendrán validez cuando sean aplicados a los diseños concretos, cuando generen una práctica real. Así pues, será necesario esperar a la definición del diseño base y de los subprogramas específicos para realizar un análisis en profundidad.

4.1.2. Una primera valoración del modelo curricular propuesto en el Proyecto señala una excesiva referencia a los objetivos y los contenidos, al «qué» y «cómo» enseñar y una escasa presencia de los «para qué» enseñar y evaluar. En definitiva, una posible opción previa por un modelo curricular centrado en los objetivos en el que prime una función de la escuela como transmisora de conocimientos y medidora de los objetivos terminales alcanzados.

Defendemos la necesidad de dar relevancia a la finalidad de la Escuela como desarrolladora de procesos, lo que exige un modelo o modelos curriculares que lo hagan posible. Nuestra preocupación no estriba tanto en que el modelo elegido no opte claramente por este enfoque, sino en que sea limitador, en que impida que se pueda dar. Estamos, por tanto, a favor de un marco curricular lo suficientemente abierto para que los procesos tengan cabida en él con toda la intensidad que se considere.

Más adelante se expone lo que esto ha de suponer en cuanto al papel que deberían tener los objetivos, el planteamiento de las áreas curriculares, de la evaluación. Ahora basta señalar que consideramos importante el que los grupos de trabajo de los Movimientos potencien líneas de investigación, experimentación e intercambio sobre esta concepción de la enseñanza.

4.1.3. Hay disparidad de criterios en torno a la necesidad de que el marco curricular oficial esté basado en fundamentaciones sociológicas, psicológicas, epistemológicas, didácticas, etc., concretas.

Desde una postura se argumenta en favor de que el currículo esté fundamentado con coherencia en torno a las concepciones y teorías que los Movimientos defendemos en los últimos años, esto es, de la definición de un marco curricular progresista desde la propuesta oficial. Considera, además, que es la postura coherente que debemos adoptar en nuestras exigencias a las Administraciones.

Otra opinión considera, por el contrario, que el trabajo curricular que se expone en el Proyecto de Reforma ya es de por sí un instrumento útil para el profesor. De ahí que se muestre favorable a un marco lo suficientemente abierto como para que sea posible acudir a fundamentaciones de diverso tipo. Se pronuncia, por tanto, por una menor definición de las fundamentaciones del diseño base que permita una diversidad de Proyectos Curriculares adaptados a las concepciones de los equipos docentes. Considera que es la postura coherente con nuestra defensa de un modelo de formación del profesorado basado en la «reflexión sobre la propia práctica» y no sobre concepciones lejanas a su realidad.

4.1.4. Se consideran válidas las dos características que contempla el modelo curricular del Proyecto: vertebración y apertura.

1. La característica de *vertebrador*, esto es, de dar la adecuada coherencia y continuidad a los diferentes ciclos y etapas, se analiza en los siguientes apartados. En ellos se señalan algunas limitaciones que contiene el diseño propuesto.
2. En cuanto a la característica de *abierto*, consideramos que han de contemplarse los siguientes grados de concreción:
 - a) Un primer nivel, competencia de las Administraciones, pero en los términos que se definen en el apartado 2, sobre «Reforma y Autonomías».
 - b) Un segundo nivel, competencia del Centro como tal, que aborde cuestiones de finalidades y de organización global, y que enmarque a los diversos proyectos de nivel, ciclo y etapa en una dimensión de Comunidad Escolar. Que aborde, en definitiva, al Proyecto Educativo o Plan de Centro, y lo contemple como generador de los proyectos curriculares específicos. Este segundo nivel, muy importante, no queda considerado en el Proyecto de Reforma.
 - c) Un tercer nivel, competencia del profesor y/o de los equipos docentes, más cercano a la programación, que asuma la concreción del trabajo en los distintos ámbitos del Centro: los proyectos curriculares específicos.

4.1.5. Los proyectos curriculares son considerados un elemento fundamental del modelo curricular. Son la clave de la apertura curricular, de la adaptabilidad de los Planes de Centros y de los métodos pedagógicos aplicables a los alumnos y alumnas concretos, de la formación en ejercicio, etc.

Una dinámica educativa basada en proyectos curriculares va a ser más o menos real en función de la autonomía que se permita y de que se den las condiciones que hagan posibles su diseño y aplicación generalizados. Va a suponer, en cualquier caso, un trabajo muy fuerte para los equipos docentes y exigen un *proceso* dilatado de tiempo.

4.1.6. Los Movimientos hemos de hacer especial hincapié en el seguimiento de esta problemática en la Reforma, denunciando a las Administraciones si no crean las condiciones necesarias.

Algunas de esas condiciones que se han señalado en la Comisión serían:

- a) Una amplia dotación de recursos y de la capacitación necesaria para utilizarlos: materiales, bibliotecas de aula, elementos de reprografía, recursos para la confección de medios didácticos, etc.
- b) Una adecuada formación del profesorado, basada en la propia dinámica de los proyectos curriculares, implicada con los problemas que generan...
- c) Acciones encaminadas a provocar una actitud positiva del profesorado, del trabajo en equipo docente, de valoración de la coordinación y el intercambio...
- d) Definición del papel de la Inspección, que puede hacer de freno tanto en la elaboración como en la aplicación de los proyectos en los Centros.
- e) Establecimiento de condiciones rigurosas a las editoriales para que sus productos se doten de la flexibilidad y apertura necesarias.

En este sentido consideramos que la industria editorial va a ser quien en realidad «cierre» los currículos. Es necesario que se vaya generando una oferta alternativa lo suficientemente amplia y de calidad para poder prescindir de ella.

«Los proyectos curriculares son considerados un elemento fundamental del modelo curricular.»

4.1.7. Relacionado con el apartado anterior resaltamos también la obligación que adquieren las Administraciones en la dinamización y creación de condiciones para que se generen y difundan proyectos curriculares. Creemos que para este cometido ha de acudir y apoyar a colectivos de profesores en lugar de encargarlos a expertos lejanos a la práctica docente.

4.1.8. Un tema que solamente ha sido mencionado y sobre el que conviene reflexionar es el de la regulación a que han de ser sometidos los proyectos curriculares en un modelo abierto. No cabe duda de que esta problemática será más o menos compleja en función del grado de apertura real que se contemple en los diseños. En cualquier caso convendrá que nos formemos una opinión en torno a los procesos de aprobación, aplicación y evaluación de los proyectos curriculares: ¿Cómo se garantiza que éstos respetan determinados principios básicos? ¿Quién y cómo determina si esto es así? ¿Qué problemas conlleva la distinta implicación de los profesores de un Centro?, etcétera.

4.2. Planteamientos generales del diseño

4.2.1. En este apartado abordamos la coherencia y continuidad que la propuesta del M. E. C. tiene sobre determinados aspectos que afectan al diseño del currículo. Estos son: las finalidades de las etapas, los objetivos, las unidades curriculares, la adaptación curricular, la evaluación, la educación especial, la orientación y equipos de apoyo, las relaciones con la comunidad educativa.

Vayan por delante tres consideraciones previas:

- a) Como antes se ha señalado, es necesario considerar al Proyecto Educativo como el marco que establece las referencias para las distintas etapas y ciclos.
- b) Es necesario un importante cambio en la concepción de la figura del profesor. Esta ha de pasar, de ser la del profesor-aula, a la del profesor-equipo o maestro-escuela («maestro de escuela»).
- c) Por fin, la escuela ha de dejar de ser un lugar donde se contempla exclusivamente la transmisión de la cultura, para centrarse en el desarrollo de capacidades, adquisición de habilidades, fomento de interrelaciones, etc.

4.2.2. Las finalidades

El Proyecto de Reforma caracteriza y asigna finalidades a las diferentes etapas. En el documento sobre la Estructura del Sistema Educativo han quedado reflejadas las discrepancias de los Movimientos, que se sitúan principalmente en el período de cero a ocho años. En el mismo se apuntaba nuestro temor a que la Educación Secundaria Obligatoria quede desdibujada al asignársele una doble finalidad, cuando lo que parece coherente es que contenga solamente una, centrada en la propia etapa. Este temor se hacía patente en la caracterización del Bachillerato, cuya formulación y desarrollo posterior están excesivamente orientados hacia la Universidad. Por fin, valorábamos positivamente el carácter terminal para la Educación Técnico-Profesional.

En otro sentido, la caracterización de las etapas y la asignación a cada una de ellas de un período de edades ha de ser entendida solamente como un marco de referencia. Un diseño curricular que tenga como característica la de ser vertebrador ha de dotarse de flexibilidad y ser capaz de atender a la realidad del proceso evolutivo de cada niño y niña sin constreñirlo a una «edad oficial».

Este planteamiento pone en cuestión —o, si acaso, relativiza— la propia terminología de «Infantil», «Primaria» y «Secundaria».

4.2.3. Los objetivos

Los objetivos que se señalan para cada etapa en el Proyecto abordan una serie de ámbitos (conocimientos, procedimientos, actitudes, relaciones...) que consideramos importantes, por lo que nos parece positiva la propuesta.

Se apunta la necesidad de revisar algunas de las formulaciones para que conceptos como «el conocimiento crítico», «la colaboración»... sean contemplados en las distintas etapas de una manera apropiada. Asimismo, el interés por que se contemplen aspectos como la sensibilidad y la coeducación.

En cualquier caso, lo más importante es la función que se otorga a los objetivos en el modelo curricular. Su formulación con *carácter terminal* nos parece contradictoria con la característica de vertebración y con el principio de adaptación curricular.

Los objetivos deben ser una referencia, una propuesta de *intención* que, al aplicarse en el trabajo con cada alumno y alumna, no se agota necesariamente en una etapa. El diagnóstico inicial y el propio proceso de aprendizaje han de ser las pautas fundamentales.

Consecuentemente con lo anterior, no parece válida una formulación de los objetivos ni como «terminales» ni como «mínimos». Es más apropiada la noción de objetivos «generales y básicos» o la de «intenciones».

4.2.4. Unidades curriculares

1. El Proyecto contempla como unidades curriculares a los ámbitos de experiencia (Educación Infantil), las áreas (Educación Primaria y Secundaria obligatorias), las disciplinas (Bachillerato) y los créditos (Educación Técnico-Profesional). Son la base de la organización de los objetivos, contenidos y actividades del proyecto curricular.

Como en otras cuestiones, se hace necesario esperar a mayores concreciones en el diseño base para analizar tanto su coherencia como el carácter que van a tomar en la práctica. En cualquier caso se considera que:

- a) Carece de sentido definir ámbitos de experiencias diferenciados en la Educación Infantil. Este modelo puede imprimir carácter académico a esta etapa.
- b) No tiene sentido señalar áreas de conocimiento y de experiencia en Educación Primaria. Parece lógico admitir que el conocimiento va unido a la experiencia.
- c) La idea de área en la Enseñanza Secundaria obligatoria es muy positiva, pero el propio planteamiento del Proyecto, al contemplar tantas, puede imprimir a esta etapa un carácter disciplinario.

2. Los Movimientos consideramos que los ejes que deben armonizar a las actividades de enseñanza-aprendizaje y a las unidades curriculares son la globalización y la interdisciplinariedad. Los grupos de trabajo deben potenciar la experimentación de recursos como:

- El trabajo nucleado a partir de los centros de interés.
- Temas como la educación para el ocio, para la paz, la ecología..., que contienen potencial globalizador y son, a su vez, de importancia para la formación del ciudadano que propugnamos.

«...Los ejes que deben armonizar a las actividades de enseñanza-aprendizaje y a las unidades curriculares son la globalización y la interdisciplinariedad.»

— Por último, un modelo curricular abierto hace necesario un margen de flexibilidad para las concreciones organizativas.

4.2.5. *El principio de la adaptación curricular*

1. Este principio es uno de los más importantes de la propuesta del M. E. C. Considerado imprescindible en todas las etapas, adquiere una relevancia particular en el ciclo doce-dieciséis.

2. La adaptación curricular tiene como efecto un cambio en el modelo de Centro: en su estructura, en la organización de sus actividades, que ha de ser flexible... Tiene también como efecto un cambio en la mentalidad del profesor, ya que le obliga a referir su trabajo a la heterogeneidad del aula, a la vez que le confiere una gran responsabilidad sobre el currículo.

3. El marco teórico descrito en el Proyecto parece positivo, si bien da la sensación de que la adaptación curricular consiste en adaptar a las situaciones individuales un currículo ordinario, un currículo elaborado para el alumno-tipo del ciclo. Por el contrario, el reto consiste en diseñar currículos cuyos elementos (el planteamiento de los objetivos, los contenidos, los medios, etc...) contengan en sí mismos la capacidad de asumir situaciones plurales.

4. Además de señalar la escasez de menciones a este principio en las etapas Infantil y Primaria, es conveniente estudiar las posibles contradicciones en que puedan caer las Administraciones si no muestran una actitud más resuelta para evitar canales de educación compensatoria, para potenciar la integración de la educación especial, para evitar el abandono escolar antes de los dieciséis años.

5. El desarrollo de currículos adaptados supone una transformación de la práctica docente en muchos aspectos. No sólo en la metodología, también en su actuación como tutor, en la utilización flexible de los espacios y los tiempos, en la evaluación... Muchos de éstos fueron estudiados en el Encuentro de MRPs de Calviá (1986), por lo que nos remitimos a los documentos que allí se publicaron para un estudio en profundidad.

6. Exige, además, una adecuada política de dotaciones de medios humanos y materiales, formación específica... y medidas que favorezcan un cambio de actitud en el profesor. Las Administraciones quedan, por tanto, obligadas a llevar a cabo reformas de las legislaciones que regulan las condiciones laborales y administrativas para favorecer la estabilidad, evitar la competencia profesional, homogeneizar las condiciones de trabajo, etc...

7. Los Movimientos quedan especialmente implicados por la adaptación curricular. Conscientes de las dificultades reales que plantea el tratamiento integrador de la diversidad, hay que potenciar a través de sus grupos de trabajo investigaciones, experimentaciones e intercambios sobre esta temática. Una labor que exige, a su vez, un modelo de trabajo en los colectivos menos voluntaristas, y más riguroso, más atento al debate actual de las Ciencias de la Educación.

4.2.6. *La evaluación*

1. Hay unanimidad al valorar positivamente los principios señalados en el Proyecto. Sin embargo, es precisamente éste un tema en el que es habitual que la realidad quede muy lejos de lo escrito en los textos oficiales.

2. Llevar a la práctica los principios de evaluación continua, global, cualitativa, requiere un modelo curricular apropiado. Cuanto mayor presencia tengan los objetivos de carácter terminal, más difícil será. Dar relevancia a los procesos y a la

adaptación curricular es, por lo tanto, un requisito para dar coherencia a lo planteado en el Proyecto.

3. Conviene también fomentar prácticas de evaluación en dos sentidos:
 - 3.1. Una evaluación interna, en el seno de los equipos docentes, de los agrupamientos de alumnos, e incluso de los colectivos de padres: autoevaluación, evaluación grupal,...
 - 3.2. Una evaluación externa, realizada entre distintos estamentos, que ha de tener las características de ser mutua (reciprocidad, colaboración) y de ser de apoyo (reforzadora, centrada principalmente en lo positivo).
4. En cuanto a las propuestas concretas del Proyecto en torno a la promoción y la repetición, se hacen las siguientes consideraciones:
 - 4.1. Valoración positiva del carácter global de la evaluación en las etapas Primaria y Secundaria obligatoria. Valoración negativa del carácter disciplinar, parcelado, en el Bachillerato: el enfoque coherente con la caracterización de esta etapa ha de ser también la evaluación global.
 - 4.2. Valoración positiva del hecho que la promoción sea automática dentro de los ciclos.
 - 4.3. En cuanto a las repeticiones, se dan tres posturas:
 - a) La primera de ellas es partidaria de la prohibición absoluta de las repeticiones. Considera que es rechazable el propio significado de la palabra y las connotaciones que tienen de aumentar en un tiempo determinado el período de escolarización obligatoria. Por medio de la adaptación curricular se consigue mucho más que aumentando uno o dos años la escolarización obligatoria. Además, es contradictoria con el carácter de ciclo que se propugna, y refuerza el enfoque terminal de los objetivos. Reconociéndose como planteamiento radical, se opina que es la posición más adecuada en este tema que tan fácilmente degenera en la práctica.
 - b) Una segunda postura, también numerosa, considera suficiente la limitación de las repeticiones a un máximo de dos años. Su argumentación se establece en que la postura anterior es maximalista. Considera, además, que en determinados casos el recurso a la repetición es un eficaz medio de adaptación curricular.
 - c) Una tercera postura, minoritaria, defiende dejar al criterio de cada proyecto curricular la concreción de este tema.

4.2.7. La Educación Especial

1. Se contempla la integración como un proceso gradual que debe conducir a la supresión de los Centros de Educación Especial y a la escolarización de los niños y niñas en el Centro ordinario, público o concertado, más cercano a su domicilio.
2. Los Centros que integren niños con déficits graves tendrían que dotarse de un aula especial a tiempo completo. Estos niños compartirían algunas actividades con el resto de los alumnos con el fin de potenciar la aceptación de las diferencias por parte de todo el colectivo escolar.

«Un profesor de apoyo puede atender a un solo Centro y, por tanto, estar adscrito al Claustro, o bien ser itinerante.»

3. Además, los Centros deberían contar con profesores de apoyo, siendo necesario establecer el módulo de niños que deben atender estos profesionales según las necesidades educativas que presenten. A partir de éstas se determinaría el número de profesores de apoyo necesarios en un Centro y el tipo de especialización requerida.

4. Un profesor de apoyo puede atender a un solo Centro y, por tanto, estar adscrito al Claustro, o bien ser itinerante. Depende de si el Centro cuenta o no con el número de niños fijado en el módulo.

5. La evaluación inicial y periódica de las necesidades educativas de los alumnos y de los apoyos precisos lo llevaría a cabo el equipo psicopedagógico conjuntamente con el Centro.

6. El número máximo de alumnos por aula en todos los niveles de la enseñanza obligatoria debería ser de 20 en caso de integración.

7. Como primeros pasos para alcanzar esta situación se propone:

a) Que los proyectos educativos contemplen las características socio-económicas, culturales y geográficas de la zona que determinan la tipología del alumnado.

b) La reducción gradual de los Centros de Educación Especial asumen todo a los niños en aquellos Centros ordinarios que contemplen la integración en su proyecto educativo. Las Administraciones deben garantizar la existencia, como mínimo, de un Centro de Integración en cada zona o sector escolar.

c) La dotación a los Centros de los recursos necesarios para que la integración sea efectiva y real.

8. En cuanto al Proyecto de Reforma, se está de acuerdo con las estructuras de tratamiento previstas y con que se fije como objetivo el poner al niño en condiciones de pasar a una modalidad más integradora.

9. La modificación de algunas aulas especiales en aulas y servicios educativos de apoyo, la conversión de algunos Centros específicos en Centros de Recursos para intervenciones, rehabilitaciones y tratamientos específicos son también valoradas positivamente.

4.2.8. La orientación educativa y los equipos de apoyo

1. El Departamento de Orientación

a) Estando de acuerdo con la creación de los mismos, hay quienes expresan el temor de que sea una forma de suplir el trabajo de los Equipos Psicopedagógicos. Se hace necesario asegurar una garantía de que los Departamentos de Orientación cubren las funciones asignadas en el Proyecto.

b) Debe haber un Departamento en cada Centro. Tendrá como función básica la coordinación entre los apoyos externos e internos. En su trabajo habrá de prestar especial atención a no suplantar ni dificultar la labor del Tutor, que debe ser el primer elemento de la Orientación.

c) Se estima imprescindible la dotación a estos Departamentos de los recursos apropiados para llevar a buen término su papel en las adaptaciones curriculares. Ha de asignarse al Coordinador unas horas de dedicación que le permitan ejercer eficazmente su función. Ha de articularse, también, un plan específico de formación para estos profesores.

- d) Además de las anteriores lagunas en el Proyecto, se señala la ausencia de concreciones en cuanto a la relación entre el profesorado de apoyo interno y el Departamento de Orientación, y en la misma medida de éste con el Equipo Psicopedagógico de la zona o sector.
- e) Tampoco hay referencias a su actuación en la etapa de Educación Infantil.

2. Los Equipos Psicopedagógicos

- a) Se valora positivamente la unificación en una sola red de los diferentes equipos asistentes, si bien deben incluirse en ésta las de todas las Administraciones, incluida la local.
- b) La ubicación y zonificación de estos servicios ha de hacerse en función de las necesidades educativas reales que se den. Se deben valorar las siguientes variables:
 - El número de alumnos (hay quien señala que podría llegarse a casos de adscribir en Equipo a un solo Centro).
 - Las características socioculturales y geográficas de la zona.
 - El encuadre rural o urbano.
 - Las peculiaridades socioeconómicas y étnicas.

Debe disponerse, al menos, de un equipo por zona o sector.

- c) En cuanto a las funciones que se les otorgan, se critica el excesivo peso de los aspectos pedagógicos y se reclama la inclusión de otras, como el análisis institucional y el estudio situacional de las relaciones interpersonales que se producen en la escuela, dado el papel determinante de éstas en el proceso educativo.
- d) Conviene estudiar los condicionantes que suponen su actual dependencia jerárquica (inspecciones...). Un Movimiento propone que su dependencia se establezca a nivel de un organismo técnico-pedagógico directamente dependiente de las Direcciones Generales. En cualquier caso se han de establecer cauces de coordinación con otras instancias de la Administración que actúan sobre la población escolar (Unidades de Salud Mental Infantil, las dependientes de los Servicios Sociales...)
- e) Se acuerda solicitar de la Administración la elaboración de un documento específico que desarrolle y concrete la propuesta en torno a la Orientación, dado su carácter difuso.
- f) Algunos de los aspectos que ese documento habría de recoger en cuanto a los Equipos son:
 - El apoyo e información técnica a ofrecer a profesores ordinarios y de apoyo (18.8).
 - Las prioridades a establecer respecto a las actuaciones directas e indirectas (18.9).
 - Las responsabilidades en cuanto a la formación permanente y apoyo didáctico al profesorado (18.10).
 - Sus funciones y atribuciones en la organización de actividades de orientación acerca de opciones educativas y/o profesionales (18.10).
 - Su actuación en la etapa de Educación Infantil y en el proceso de adaptación del niño (18.11).
 - Qué se entiende por evaluación psicopedagógica, sus finalidades básicas y sus procesos (18.11).

- El asesoramiento a estudiantes al término de la Educación Secundaria Obligatoria (18.11).
- g) En cualquier caso, la definición final de las actuaciones concretas de los Equipos se efectuará de acuerdo con un plan elaborado por los mismos y sometido a la aprobación de los representantes de los estamentos del sector al que va dirigido.

4.2.9. *Las relaciones con la comunidad*

1. En el Proyecto solamente se concretan relaciones específicas en la Educación Infantil (las familias) y en la Educación Técnico-Profesional (las empresas, sindicatos y entidades locales). No hay referencias, salvo la vaguedad de las funciones de la Tutoría, en las etapas Primaria, Secundaria obligatoria y Bachillerato.

2. Los Movimientos debemos fomentar, sin miedo, la participación de los distintos agentes de la comunidad en la escuela, y especialmente la de los padres.

4.3. *Planteamientos específicos de las etapas y ciclos*

En este apartado se analizan y valoran las propuestas del marco curricular, pero tomando como referencia a las etapas y ciclos concretos.

4.3.1. *Educación de Adultos*

1. Se considera importante, y valora positivamente, que el Proyecto incluya dentro del Sistema Educativo a la Educación de Adultos. Sin embargo, la propuesta es incompleta, pobre e incoherente, mostrándose incapaz de dar respuesta a preguntas como:

- a) ¿Qué función tiene la Educación de Adultos? ¿Compensadora, de formación para el desarrollo personal, integradora, de adecuación y reciclaje laboral, de educación permanente?
- b) ¿Cómo se concibe el currículo? ¿Existe adaptabilidad curricular en Educación de Adultos? ¿Cuáles son y cómo se estructuran los elementos del currículo? ¿Cómo se contempla la evaluación?
- c) ¿Qué modelos organizativos se proponen? ¿Qué tipo de Centros? ¿Qué profesorado o educadores?
- d) ¿Cómo se entiende y concreta el enfoque permanente de la Educación de Adultos?
- e) ¿Cómo se conjuga la implicación de las distintas Administraciones y demás instituciones (Universidad, INEM, MRPs, grupos culturales...)?

2. De la lectura de la propuesta se desprende que la Educación de Adultos es considerada básicamente desde el punto de vista de la compensación, tanto en alfabetización como en la obtención de título (el equivalente al actual Graduado Escolar), la formación laboral, la «formación de consumidores y usuarios», etc., y se olvida básicamente la función permanente.

3. La Educación de Adultos ha de ser principalmente un proceso de formación integral de la persona, que puede suponer un primer paso de transformación

que es medio para el cambio de la realidad que le condiciona y que crea unas diferencias que es necesario eliminar.

4. Un enfoque así, integral y atento a los intereses de cada individuo, nos sumerge de lleno en el tema de la «Integración de la Diversidad», puesto que cada cual tiene sus necesidades, intereses, demandas...

5. La Educación de Adultos ha de ser recogida dentro del planteamiento del «Tratamiento Integrador de la diversidad». Las implicaciones que ello conlleva son un currículo abierto, adaptabilidad curricular, flexibilidad, dotación de medios y recursos, formación, etc.

6. Una propuesta como la que hace el M. E. C. no permite ser analizada en mayor profundidad.

4.3.2. Secundaria Postobligatoria

1. El marco presentado por el Proyecto de Reforma es claramente inconcreto. Se apuntan unas primeras valoraciones que habrán de ser recogidas con mayor profundidad en los VI Encuentros de MRPs de EE. MM., a celebrar en Llanes en abril de 1988. Para entonces se habrá difundido un documento específico sobre estos estudios, que desarrollan la propuesta del M. E. C.

2. El Bachillerato ha de cumplir dos funciones básicas: de un lado, una función terminal que faculte para el acceso de los alumnos a la Formación Profesional especializada; de otro, una función preparadora para estudios universitarios. Ambas funciones han de desarrollarse de forma equilibrada, sin que una prime sobre la otra.

3. Este planteamiento permite dotar a estos estudios de un carácter único y polivalente: la de ser un lugar de formación preprofesional de base. Un carácter que ha de ser recogido en todas las modalidades, no sólo en las técnicas.

4. Los módulos profesionales han de tener un carácter terminal, de especialización y preparación para el mundo del trabajo. Dicho enfoque refuerza el planteamiento preprofesional de los Bachilleratos.

5. El planteamiento de la opcionalidad adquiere una relevancia particular. Ha de entenderse en dos sentidos: como medio de especialización y como vehículo para ampliar y cubrir otros campos de formación.

6. La definición sobre el número de modalidades de Bachilleratos ha de estar en función de:

a) La estructuración del currículo.

b) La función que se asigne a los bloques común, específico y optativo. El carácter que se elija para este último será determinante para nuestro posicionamiento.

7. En cuanto a las conexiones entre los módulos profesionales de primer y segundo grados, debiendo contemplarse, han de evitar que configuren en la práctica un canal educativo paralelo al Bachillerato.

8. Por otra parte, ha de ser posible el acceso a estos módulos desde una variedad de situaciones: salidas del Bachillerato, experiencia profesional, formaciones no regladas, Educación de Adultos, etcétera.

9. Las zonas rurales exigen una planificación de la oferta, de modalidades de Bachillerato y de módulos de primer y segundo nivel, que redunde en favor de la igualdad de oportunidades.

«La Educación de Adultos ha de ser recogida dentro del «Tratamiento Integrador de la diversidad»»

4.3.3. Secundaria Obligatoria

1. Carácter integrado

1. Hay un posicionamiento inequívoco de los Movimientos en favor de un ciclo integrado por el mismo proyecto curricular, equipo docente y espacio físico. Conseguir esta situación es tarea urgente que deben emprender las Administraciones, estudiando la problemática de cada zona.

2. Dado que previsiblemente va a haber un período de transición, se señalan las condiciones que han de cumplirse en todos los casos —se imparta el ciclo en uno o más Centros— para garantizar la continuidad y coherencia del planteamiento educativo:

- a) Una planificación zonal con adscripción de Centros única, que relacione, en su caso, los que impartan doce/catorce con los de catorce/dieciséis.
- b) Una planificación equilibrada y zonal de las ofertas postobligatorias que evite que se creen Centros con «vocación exclusiva» que impriman ese carácter al ciclo anterior.
- c) Una optimización de los recursos físicos de cada Centro y una dotación adecuada para todo el ciclo: aulas de tecnología, de expresión plástica...
- d) Mantenimiento del mismo grupo de alumnos a lo largo del ciclo completo (doce/dieciséis).
- e) El Proyecto educativo deberá ser elaborado en conjunto por los equipos docentes que lo imparten.
- f) Existirá una coordinación en la metodología, lo que supone:
 - Un conocimiento global del carácter y evolución de los chicos y chicas a lo largo de toda la etapa.
 - Una coordinación de las fundamentaciones psicológicas, epistemológicas, didácticas... que estarán adaptadas a esa etapa evolutiva.
- g) El Departamento de Orientación, coordinador de los distintos equipos docentes, será dotado de recursos extraordinarios en el caso de que los locales estén separados.
- h) Deberán unificarse las condiciones laborales y administrativas de acuerdo con lo apuntado en el capítulo sobre «Condiciones para la Reforma».

2. Areas

1. El planteamiento de las áreas en el Proyecto puede acabar convirtiendo a todo el ciclo en un modelo cercano al B. U. P.

2. Es necesario reducir el número de áreas y limitar al máximo el de profesores. Todas las fórmulas que se adopten han de contemplar que lo importante es que el Proyecto Curricular tenga como núcleo vertebrador a la Adaptación Curricular. Este principio ha de constituir la referencia fundamental del ciclo y dar coherencia a los diferentes modelos organizativos que se establezcan.

3. Las referencias del Proyecto a la globalización son escasas; las de la interdisciplinariedad, muy generales.

4. Es condición importante que todas las áreas planteen su trabajo desde la dinamización de los objetivos comunes para la etapa.

5. Por otro lado, los grupos de trabajo de los Movimientos han de fomentar la investigación, experimentación e intercambio de recursos del tipo de metodologías de proyecto, nucleación por centros de interés, etc.

3. Optatividad

1. Este principio es valorado positivamente, a pesar de lo incierto de su desarrollo práctico. También parece interesante que la optatividad se desarrolle progresivamente a lo largo de la etapa y en las proporciones que en el Proyecto se establecen.

2. El problema de fondo consiste en establecer las condiciones para que la optatividad refuerce el carácter integrador, para que no provoque un modelo segregador encubierto. Se señalan algunas de las más importantes:

- 1ª La optatividad ha de desarrollarse con carácter *interno*, esto es, debe estar presente en los métodos pedagógicos de todas las actividades del ciclo. Las didácticas de las áreas, sean del tronco común, sean de la parte opcional, han de contener en sí la posibilidad de elección de temas, de enfoques, de aproximaciones diversas.
- 2ª La optatividad con carácter *externo* deberá instrumentarse de acuerdo con los siguientes criterios:
 - a) La oferta ha de enmarcarse dentro del desarrollo de los objetivos generales de la etapa. Esta condición permite acudir a una variedad de fórmulas organizativas.
 - b) Ha de planificarse desde el equipo docente, condición que no impide, sino sitúa, los planteamientos individuales de los profesores y de los alumnos.
 - c) Debe poder cumplir funciones de refuerzo, de orientación, de atención a los intereses individuales y de adaptación a los estilos de aprendizaje.
 - d) En su conjunto, deberán garantizar un equilibrio suficiente, contemplando acercamientos manipulativos, expresivos, lógicos, físicos...
 - e) Las Administraciones garantizarán una optatividad de bases y común para todos los Centros. Este requisito es de especial importancia para las zonas rurales.
 - f) Los tutores y el Departamento de Orientación estarán especialmente implicados en la confección de la oferta y la elección por parte de los/as alumnos/as.
 - g) Deberá contarse, además, con la colaboración de organismos, asociaciones e instituciones que podrán impartir materias optativas de forma continuada y sistemática.

4.3.4. Educación Primaria

1. Se asume en su totalidad el enfoque procesal de la enseñanza, lo que equivale en la práctica al desplazamiento de la adquisición de contenidos como objetivo prioritario y su reemplazo por el desarrollo de los procesos.

2. Esta declaración de principios conlleva las siguientes opciones pedagógico-curriculares:

- a) En cuanto a la metodología, no cabe otra que la activa, en sus diferentes modalidades, debiéndose desechar la magistral.

«El diseño curricular ha de evitar que las etapas evolutivas se conviertan en objetivos terminales o directrices de actividades.»

b) En cuanto a la globalización, será total en el primer ciclo, contemplando el segundo una integración por áreas. Las asignaturas como tales desaparecen. Estas áreas podrían ser: educación física, sociolingüística, científico-matemática, técnico-manual y artística.

c) En cuanto a los recursos, las Administraciones garantizarán los medios humanos y materiales necesarios; promoverá la formación de Equipos Psicopedagógicos de apoyo y la implantación de agrupamientos flexibles.

d) En cuanto a la evaluación, tanto el enfoque global como la metodología imponen un modelo cuya característica fundamental es servir de mecanismo de retroalimentación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Será así, continua y formativa, no final y clasificatoria como ahora.

3. Estos cambios son para un futuro a largo plazo. En el período de transición podemos ir asumiendo muchos aspectos puntuales, dependiendo de nuestro reciclaje.

4.3.5. Educación Infantil

1. El carácter de esta etapa no puede ser en ningún momento preparatorio, propedéutico o preescolar.

2. El diseño curricular ha de evitar que las etapas evolutivas se conviertan en objetivos terminales o directrices de actividades. El proceso madurativo es propio del niño, y las orientaciones que de ahí se desprenden no pueden dejar de ser orientaciones.

3. El modelo de objetivos no se considera válido, ni útil, ni correcto. El único objetivo con un máximo valor normativo es el de desarrollar de forma armónica todas las potencialidades del niño, haciendo especial hincapié en el respeto a sus características individuales y sociales.

4. Es necesario establecer unas orientaciones metodológicas y organizativas que asienten un modelo de acción en una línea propia de la escuela infantil: lúdica, interesada en el proceso, respetuosa de la maduración, sin prisas, pero sistematizando y socializando los conocimientos. Una escuela que hace natural el aprendizaje por el error y en la que la enseñanza se centra en estimular, motivar y coordinar la motivación para el aprendizaje, aceptando la diversidad de ritmos individuales.

5. Determinar las áreas sin especificar la metodología puede suponer una práctica disciplinar con la finalidad de preparar para el siguiente ciclo. Situar al ciclo seis/ocho en la Educación Primaria puede suponer una quiebra de la coherencia curricular y metodológica. Ambos peligros exigen, si se pretende evitarlos, que las orientaciones metodológicas aplicables a la etapa infantil sean, a su vez, de obligada aplicación en seis/ocho. Por lo mismo, que el equipo de trabajo se articule desde los cero a los ocho años allí donde exista la etapa cero/tres y desde los tres a los ocho años en los Centros en que la primera etapa no exista.

6. Percibimos una contradicción evidente entre el Anteproyecto de Marco Curricular para la Educación Infantil, que ha dirigido el Plan Experimental, y las directrices del Proyecto de Reforma del M. E. C. Lamentablemente, aquel modelo era mucho más adecuado que éste, menos centrado en objetivos y áreas. El modelo del Proyecto parece ir cristalizando con carácter aún más propedéutico en los elaborados en las Comunidades Autónomas, ampliándolo incluso a ámbitos hasta el momento no estructurados (actitudes, valores...).

7. En el área rural pensamos han de tenerse en cuenta las siguientes consideraciones:

- a) Se considera apropiado el modelo de «unitaria» con una *ratio* global no superior a 15.
- b) Es necesario contar con la colectividad.
- c) En ningún caso se deben romper las orientaciones metodológicas de los cero a los ocho años.
- d) Se debe mantener el principio de un equipo único, aunque en algunos casos no sea posible ni necesaria la asistencia al Centro escolar (experiencia de «Preescolar en casa»).

8. En resumen, los dos principios básicos son ofrecer en todo caso atención sin traslado.

9. En cuanto a las orientaciones metodológicas, se reseña:

- a) La opción a las áreas en el ciclo cero-tres.
- b) Con la actual redacción no son aceptables las áreas propuestas. No hay, sin embargo, consenso sobre la importancia y necesidad de especificar áreas y contenidos en tres/ocho.

- c) Es importante contar con aspectos organizativos, de norma, ambiente y modelo, materiales, etc.

- d) De forma concreta, se solicita fomentar, en los procesos de adaptación, la desaparición de los roles sexuales que propician una sociedad patriarcal y clasista como la actual.

Garantías para el sector privado

Confederación Española de Centros de Enseñanza (C. E. C. E.).
MADRID

— La futura Ley habría de tener el carácter de Ley-Marco, correspondiendo su desarrollo a las Comunidades Autónomas.

— La actual distribución de competencias educativas es muy disfuncional; por ello, sería deseable una homologación de las competencias de las distintas Comunidades Autónomas y el pleno funcionamiento de órganos de coordinación como la Conferencia de Consejeros de Educación.

— Previamente a la aplicación efectiva de la Reforma sería preciso realizar una programación general de la enseñanza con participación efectiva de todos los sectores afectados.

— Se solicita la creación de un órgano específico de carácter mixto, público y privado, para el seguimiento y evaluación de la aplicación de la Reforma.

— El alumno debe ser el objeto central de la Reforma, debiendo estar encaminada ésta a la formación integral de su persona, a partir de una concepción trascendente del hombre en todos sus aspectos.

— La readaptación profesional del profesorado es un elemento esencial de la Reforma, y en la misma deberán poder colaborar activamente las propias organizaciones del sector privado.

— Con carácter general, y referido a todos los niveles del Sistema, los valores de la persona, los aspectos trascendentes y la oferta de la enseñanza de la religión deben ocupar el sitio que les corresponde en el ordenamiento jurídico vigente.

— La educación de cero a dos años debe producirse primordialmente en el ámbito familiar y, en su caso, con carácter estrictamente asistencial, y ayudada por la Administración.

— La orientación profesional a los alumnos debe ser un servicio habitual de los Centros escolares, a quienes se habrá de proveer de los medios necesarios para realizarla.

— La autonomía de los Centros es requisito fundamental para una eficaz y efectiva aplicación de la Reforma.

— La conexión entre Escuela y Empresa debe producirse no sólo en los estudios técnico-profesionales, sino también en la Enseñanza Secundaria obligatoria y en el Bachillerato.

— La Reforma de la Enseñanza debe contemplarse desde una perspectiva integral, y en tal sentido es preciso establecer las adecuadas conexiones entre aquélla y las Reformas actualmente en curso con la Educación Superior.

— La adaptación del sector privado de la enseñanza a los requerimientos del Proyecto de Reforma requiere, junto a su propio esfuerzo, la necesaria cobertura financiera de parte de las Instituciones Públicas.

XVI Congreso Nacional de la Enseñanza Privada (Salamanca, 11 al 15 de abril de 1988)

La Confederación Española de Centros de Enseñanza (C. E. C. E.) ha celebrado, en tomo al tema «Reforma de la Enseñanza y Estado Autonómico», su XVI Congreso Nacional en la ciudad de Salamanca, entre los días 11 al 15 de abril, y con asistencia de más de doscientos representantes de toda España.

El objetivo central del Congreso ha sido el análisis del Proyecto de Reforma de Enseñanza propuesto por el Ministerio de Educación y Ciencia, así como del borrador de propuesta alternativa elaborado por una Comisión Técnica creada al efecto en el seno de la C. E. C. E.

El programa del Congreso incluía un ciclo de conferencias a cargo de expertos, nacionales y extranjeros, en los distintos temas; la presentación de experiencias educativas realizadas en distintos Centros de la C. E. C. E. y cuatro seminarios en los que se integraron la totalidad de los participantes y que versaron respectivamente sobre el estudio de la propuesta ministerial sobre Educación Infantil, Primaria y Secundaria; sobre Educación Técnico-Profesional, sobre la incidencia de la Reforma en el profesorado y en los Centros del sector privado, y, finalmente, sobre el contexto autonómico en que va a producirse la Reforma de la Enseñanza.

Los trabajos del Congreso, y singularmente los de los citados Seminarios han permitido establecer los planteamientos básicos desde los que el sector de la Enseñanza Privada aborda el tema de la Reforma, y que son los siguientes:

El Sector de la Enseñanza Privada comparte la necesidad de efectuar una profunda reforma de la enseñanza, que posibilite una respuesta eficaz a las demandas de la sociedad española de hoy y del futuro y satisfaga los requerimientos de nuestra plena inserción en la Comunidad Europea.

Por otra parte, los representantes de la Enseñanza Privada advierten con preocupación la escasa respuesta social que está suscitando el actual Debate sobre la Reforma, que puede pasar, sin solución de continuidad, de la fase meramente técnica y a nivel de expertos en que se está desarrollando en la actualidad, a la fase esencialmente política del debate parlamentario. Por ello, el Sector de la Enseñanza Privada intenta ser un catalizador social, susceptible de despertar la atención y el interés de las diversas instancias de la sociedad española.

Pero para desempeñar ese papel y para poder incorporarse decididamente y sin restricción alguna al proceso de Reforma, la Enseñanza Privada necesita, ineludiblemente, superar las incertidumbres económicas y administrativas que en la actualidad padece. Es preciso, por consiguiente, un clima de serenidad y de confianza que permita liberar energías de otros planteamientos y concentrar el esfuerzo en el tema de la Reforma.

Desde los anteriores planteamientos básicos, el XVI Congreso Nacional de la Enseñanza Privada ha alcanzado las siguientes:

Para los responsables de la Confederación Española de Centros de Enseñanza (C. E. C. E.), la futura Ley de Reforma Educativa debería tener el carácter de Ley-Marco, correspondiendo su desarrollo a las Comunidades Autónomas. Asimismo, esta organización solicita la creación de un órgano específico de carácter mixto, público y privado, para el seguimiento y evaluación del Proyecto. En opinión de la C. E. C. E., previamente a la aplicación efectiva de la Reforma sería preciso realizar una programación general de la enseñanza con participación de todos los sectores implicados en la misma.

«La autonomía
de los Centros
es requisito
fundamental para
una eficaz y
efectiva
aplicación
de la Reforma.»

Conclusiones

Primera:

El Sector de la Enseñanza Privada considera como requisito previo e imprescindible de la aplicación de la Reforma una profundización práctica y eficaz en la programación general de la enseñanza, de modo que queden claramente establecidos todos los recursos disponibles, tanto públicos, como privados, así como los objetivos comunes a alcanzar.

En esa tarea, la Enseñanza Privada, en cuanto sector afectado, reclama una participación efectiva, tal como prevé la Constitución.

Segunda:

La Enseñanza Privada solicita la creación de un órgano específico que evalúe periódicamente la aplicación de la Reforma.

Dicho órgano tendría carácter mixto y estaría integrado por técnicos y expertos del sector público y del sector privado.

La actuación del órgano que se propone, y que habría de caracterizarse por su objetividad y su operatividad, permitiría introducir en el proceso de Reforma los ajustes que fueran precisos y constituirían un nexo de unión permanente entre la sociedad y las Administraciones educativas.

Tercera:

El Sector de la Enseñanza Privada, ponderando la importancia fundamental que los temas educativos tienen en el diseño definitivo del Estado de las Autonomías, advierte con preocupación que esa perspectiva apenas ha sido considerada en la propuesta de Reforma planteada por el Ministerio de Educación y Ciencia.

En tal sentido, quiere expresar su opinión de que la futura Ley Reguladora del Sistema Educativo habría de tener el carácter de Ley-Marco, correspondiendo su desarrollo a las distintas Comunidades Autónomas.

Evidentemente, ello requeriría superar la anómala situación actual y homologar, en los términos constitucionales, las competencias educativas de las Comunidades Autónomas, superando controversias políticas y los vestigios de recelos centralistas que pudieran subsistir.

Alcanzada esa homologación, será el momento adecuado para que órganos como la Confederación de Consejeros de Educación resulten potenciados y puedan actuar con plenitud y eficacia.

Cuarta:

El Congreso ha valorado el riguroso trabajo realizado por la Comisión Técnica que ha elaborado la «Propuesta de la C. E. C. E. en torno al Proyecto de Reforma de la Enseñanza» y pide a los órganos rectores de la Organización que, aparte de dicho documento, subrayen con vigor y claridad los elementos que constituyen verdadera alternativa a la propuesta ministerial, dando amplia difusión a los mismos entre todos los asociados para su debate y enriquecimiento.

Quinta:

El Proyecto Ministerial carece, en opinión del Congreso, de un adecuado tratamiento del alumno, destinatario fundamental de la Reforma, y a quien se debe garantizar el efectivo ejercicio del derecho a elegir un proyecto educativo que salvaguarde y explicita la formación integral de su persona, de acuerdo con su propia conciencia y en el marco constitucional.

Dicha garantía debe tener como presupuesto la autonomía de los titulares de los Centros para ofrecer una propuesta educativa que exprese una concepción trascendente del hombre en todos sus aspectos.

Sexta:

El Congreso entiende que el ambiente familiar es el más adecuado para un armónico desarrollo del niño en los primeros años de su vida, y en tal sentido considera necesaria una decidida política en favor de la familia y de la mujer, que haga posible el mantenimiento de dicho ambiente.

Por ello, sólo en circunstancias extraordinarias debiera producirse la separación del niño del ámbito familiar, habiendo de tener, por tanto, la educación de cero a dos años un carácter estrictamente asistencial, ayudada, en su caso, por los organismos competentes.

Por lo que se refiere a la Educación Infantil, a partir de los tres años, se estima que constituye un nivel educativo de carácter preobligatorio, cuyo ordenamiento, regulación y financiación —factor éste fundamental para el sector privado— deben corresponder a las Administraciones educativas competentes, con participación efectiva de los sectores afectados.

Séptima:

Compartiendo el diseño estructural básico de la Educación Primaria y Secundaria del Proyecto Ministerial, el Congreso insiste en el carácter fundamentalmente comprensivo de la Educación Primaria, mientras que se reafirma en el carácter progresivamente diversificado y opcional de la Secundaria obligatoria, que tendrá su punto culminante en los módulos de la Educación Técnico-Profesional y en los Bachilleratos Específicos.

Octava:

En relación con la Educación Técnico-Profesional, el Congreso subraya la necesidad de conectarla adecuadamente con la Educación Superior, cuestión ésta prácticamente soslayada en el Proyecto ministerial, así como su expresa objeción a la excesiva compartimentación de los módulos que se contemplan, y que impide la debida vertebración del nivel. Expresa la preocupación por las dificultades que de la formulación actual del texto ministerial se derivan para la reinserción de los alumnos desde este nivel a los estudios de Bachillerato y a estudios superiores.

El Congreso plantea la necesidad de introducir en los módulos profesionales materias troncales de signo humanístico principalmente, como sucede en países de la Comunidad Europea.

Finalmente, el Congreso se pronuncia abiertamente por la conexión entre la Escuela y la Empresa, no solamente en los estudios técnicos profesionales, sino en la

«El Proyecto ministerial carece de un adecuado tratamiento del alumno, destinatario fundamental de la Reforma...»

«La readaptación profesional del profesorado es un elemento esencial de la Reforma, y en la misma deberán poder colaborar activamente las propias organizaciones del sector privado.»

Secundaria Obligatoria y Bachillerato para lograr una conexión entre los aspectos formativos y la vida real del trabajo y del ejercicio profesional.

Novena:

La motivación del profesorado constituye un elemento esencial para el éxito de la Reforma.

Esta motivación está íntimamente ligada, junto a otros factores, a la posibilidad de que todo profesor reciba, en cada momento, la preparación adecuada para el desempeño de su tarea.

Partiendo de esta necesidad de formación permanente del profesorado en servicio, que, sin duda, se acentuará con la implantación de la Reforma, el Congreso sugiere que, sin perjuicio del eventual aprovechamiento de los servicios organizados a tal fin por los poderes públicos, sean también las organizaciones del sector las que atiendan a la formación del profesorado a través de los adecuados programas y actividades que, dada su finalidad, deberían recibir las necesarias ayudas de la Administración.

Décima:

El Congreso afirma y reclama el máximo grado de autonomía de los Centros Escolares, no sólo en lo que se refiere a los de titularidad privada, en el plano ideológico, sino también, y aquí con carácter general, en el ámbito organizativo y de gestión, así como en los aspectos curriculares.

Undécima:

El Sector de la Enseñanza Privada es plenamente consciente de que la aplicación de la Reforma va a incidir en aspectos tan esenciales como son, entre otros, la adaptación material de los Centros; la reducción de la *ratio* alumnos-aula; el incremento de la *ratio* profesor-aula; la implantación de servicios de orientación; la modernización de la estructura orgánica y de funcionamiento de los Centros y la readaptación formativa del profesorado.

Para lograr esa transformación, prácticamente integral, el sector, además de sus propios recursos y de su voluntad de realizar los esfuerzos necesarios para el éxito de la Reforma, requerirá las aportaciones estatales precisas, ya sea en forma de subvenciones a fondo perdido, de líneas especiales de crédito o de cualquier otra fórmula análoga.

Estas consideraciones financieras son causa de grave preocupación para el sector al comprobar la ausencia total de estudios prospectivos y de previsiones económicas en el Proyecto ministerial.

Por una educación plural, libre y de calidad

Federación de Enseñanza de Unión Sindical Obrera (U. S. O.).
MADRID

I. Necesidad de la Reforma

La Ley General de Educación supuso una reforma, que no llegó a culminar, por cuestiones políticas, económicas y sociales. Los problemas educativos que tiene planteados nuestro país necesitan una renovación amplia, profunda y previsor de nuevas necesidades, sin dogmatismos, en un marco de libertad y pluralismo. El nuevo Sistema Educativo deberá ser abierto, dinámico e innovador, es decir, que esté en constante revisión y afronte y dé respuesta a los problemas actuales y futuros cuando éstos surjan.

La premisa fundamental en que se basa el Documento para justificar la Reforma del Sistema Educativo es una mejora de la calidad de enseñanza. La pregunta es si para conseguir ese aumento de la calidad de enseñanza, el cambio que se prevé es o no el correcto. La propuesta del M. E. C. conduce a un *cambio estructural*, empezando por regular desde los cero años. La alternativa es si para atajar los actuales males de la enseñanza es éste u otro el cambio necesario, ya que a todos se nos ocurre que para acabar, por ejemplo, con el fracaso escolar, podrían arbitrase otras fórmulas: cambio de los contenidos, enseñanza más personalizada, disminución *ratio*, etc.

La Reforma del Sistema Educativo que se propone debe tener en cuenta, desde nuestro punto de vista, lo siguiente:

- La complejidad y cambios sociales producidos en los últimos años.
- La pluralidad de Centros, tanto públicos como privados, sin trato discriminatorio para los segundos, para que exista una verdadera igualdad de oportunidades.
- Un apoyo económico, para que nadie esté predestinado a una tarea determinada, sino que pueda seguir, con su propio esfuerzo y en colaboración con otros, el camino que responde mejor a sus capacidades y aspiraciones.

El documento de la Federación de Enseñanza de U. S. O., que recoge las conclusiones de unas jornadas sobre la Reforma, celebradas el pasado mes de febrero por esta organización, propugna un Sistema Educativo que tenga en cuenta las características peculiares de cada alumno, compense las desigualdades y responda a un modelo de enseñanza plural, libre, eficaz y de calidad. A juicio de U. S. O., en el Proyecto de Reforma presentado por el M. E. C. no existe un análisis presupuestario de la misma y se crea incertidumbre entre el profesorado al no concretar sus titulaciones.

Ante la Reforma, principios de política educativa defendidos por nuestra Federación de Enseñanza

- La educación es un derecho del hombre.
- La educación debe dar capacidad de juzgar y actuar; no puede ser una simple adquisición de conocimientos. Debe promover la formación integral de la persona.
- Debe preparar y capacitar para el posterior desempeño de una profesión.
- Participación de la familia y la sociedad.
- Existir una auténtica igualdad de oportunidades.
- Participación de los profesionales de la enseñanza.

II. Educación y enseñanza según nuestra política educativa

La educación es más que la enseñanza y debe tener un carácter permanente. El sistema escolar debe estar orientado más hacia los aspectos formativos y el adiestramiento del alumno para aprender por sí mismo, que a la erudición memorística. El deterioro de la dimensión educativa, en favor de la instructiva, resulta negativo.

De ninguna manera se considerará la escuela como un islote en la sociedad, ya que las enseñanzas regladas sólo son una parte de la influencia educativa total que afecta al desarrollo de los alumnos, siendo el entorno familiar y la sociedad otros factores importantes del proceso, por lo que todos deben colaborar en la tarea común.

Propugnamos desde nuestra Federación un Sistema Educativo que, teniendo en cuenta las características peculiares del alumno, compense sus carencias de origen socioambiental, respete su originalidad, favorezca todo el desarrollo potencial de que el individuo sea capaz, provoque su promoción social y permita la realización práctica de su personalidad, reconociendo y haciendo compatibles su vocación y actitudes individuales con las necesidades de la sociedad. En definitiva, una educación que prepare para la vida, en libertad, justicia, responsabilidad y respeto a los demás.

Sólo una educación que se proponga estos fines será capaz de formar personas aptas para transformar y configurar, mejorándola, la sociedad en la que han de integrarse.

Así, la educación debe estimular la utilización de métodos que pongan en juego la singularidad, creatividad, autonomía, libertad y posibilidades de comunicación del individuo, considerándole como persona y ser social, ayudándole a utilizar sus propios recursos, a superar las dificultades de aprendizaje con que se encuentre desarrollando su personalidad y sentido de responsabilidad, así como la capacidad de aprender a aprender y aprender a ser.

El país necesita de un Sistema Educativo de calidad, pero en esto influye multitud de factores estructurales y funcionales, que requieren la debida atención por parte de las Administraciones Públicas.

Para que en nuestro país se pueda realizar una educación de calidad es imprescindible:

- Dar prioridad presupuestaria a la educación.
- Modernizar el proceso educativo y la organización de la enseñanza.
- Actualizar el personal docente.

- Replantear totalmente la actual Administración educativa.
- Respeto al pluralismo, en materia educativa, tal y como se recoge en nuestra Constitución, así como en la Convención de la UNESCO relativa a la denominación en la esfera de la enseñanza, de 14/12/60, y el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de las Naciones Unidas en 1966.

III. Alternativas

A partir del marco global que se describe, la Federación de Enseñanza de la U. S. O. presenta sus alternativas al Proyecto de Reforma de la Enseñanza no Universitaria presentado por el M. E. C. Estas han sido debatidas por las distintas organizaciones territoriales, llegando a las conclusiones que a continuación se manifiestan:

Con carácter general, hacer unas reflexiones sobre algunos aspectos del Proyecto:

1. En el documento faltan referencias claras a aspectos esenciales de la educación: todo lo referente a los valores. ¿Qué tipo de hombre queremos formar? Falta una referencia a los aspectos religiosos, éticos o morales, que contribuyen a la formación integral de la persona.
2. El documento no da opciones, fija la posición del M. E. C. Textualmente dice: «Es al mismo tiempo un documento de definición y una invitación al debate.»
3. No contempla, al menos de forma clara, la realidad de la enseñanza privada, dando la impresión de querer reestructurar la actual enseñanza pública a partir de los medios que ésta posee.
4. Crea incertidumbre entre los profesores, al no concretar las titulaciones.
5. Falta un análisis presupuestario de la Reforma, en todos los aspectos que conlleva: el reciclaje, edificios, ampliación de conciertos, etc.

Educación Infantil

Aparece una nueva terminología con respecto a la Ley General de Educación. La Educación Infantil desde los cero-seis años sustituye a la hasta ahora denominada Preescolar, que contaba con dos ciclos: dos-tres años/Jardines de Infancia, cuatro-cinco años/Parvularios.

Por tanto, la verdadera novedad está en legislar sobre el período de tiempo de cero-dos años. Además de considerar la etapa cero-seis años con entidad propia, no sólo de preparación o iniciación al mundo escolar.

No podemos olvidar que la aparición de las actuales guarderías ha venido condicionada por la incorporación de la mujer al mundo del trabajo. Estos Centros, en algunos casos, no ofrecían ningún aspecto educativo, sino que se limitaban a la guarda de los niños.

Aquí el problema es: ¿cómo se va a llevar a cabo la reconversión? No podemos olvidar el carácter social de muchos de estos Centros, además de que en esos primeros años las familias, siempre que pueden, prefieren, como norma general, tener al niño bajo su cuidado directo.

Entendemos que la Educación Infantil debe constituir una etapa *no obligatoria y gratuita en todos los Centros*, de manera que exista una auténtica igualdad de oportunidades.

«En el documento faltan referencias claras a aspectos esenciales de la educación: todo lo referente a los valores.»

«Entendemos que la Educación Infantil debe constituir una etapa no obligatoria y gratuita en todos los Centros...»

Debe contemplarse la posibilidad real de reciclaje gratuito durante la jornada laboral de los trabajadores de las actuales guarderías y centros infantiles, garantizándose el mantenimiento de los actuales puestos de trabajo para aquellos profesionales que no tengan la titulación requerida; una vez promulgada la Ley, quedarán como categoría a extinguir.

Proponemos para esta etapa una estructuración en tres ciclos:

- *Ciclo de cero-dos años:*
Titulación de Auxiliar de Jardín de Infancia o su equivalente en el futuro.
Ratio de ocho niños/aula; cuatro niños/auxiliar.
- *Ciclo de dos-cuatro años:*
Titulación de Técnico Especialista en Jardín de Infancia o su equivalente en el futuro.
Ratio de 15-17 niños/para un Técnico o un Auxiliar.
- *Ciclo de 4-6 años.*
Titulación de Maestro con especialidad en Preescolar o su equivalente en el futuro.
Ratio de 20 niños/maestro-a.

Asimismo, debe contemplarse la atención con profesorado de apoyo especializado y suficiente a los niños con deficiencias que tendrían una integración parcial en el Centro.

En cuanto a la ubicación de esta etapa, proponemos que los tres ciclos se impartan en los denominados Centros Infantiles, con la posibilidad de que el tercer ciclo se pueda impartir también en los actuales Centros de E. G. B.

Educación Primaria

En esta etapa debe contemplarse una plantilla de siete profesores por cada seis unidades, independientemente de las sustituciones.

Como en el caso de la Educación Infantil, deberá existir profesorado de apoyo especializado y suficiente para dar una atención de calidad a niños con deficiencias, que tendrían una integración parcial en los Centros.

Es necesario, además de los especialistas ya previstos en el Proyecto, la disponibilidad de un profesor especializado en artes plásticas y artísticas.

El necesario reciclaje del profesorado deberá realizarse de forma gratuita y en jornada laboral, en igualdad de condiciones para todos.

En cuanto a la repetición de curso, deberá ser flexible, realizándose no al final de los ciclos, sino en el curso donde se suspenda, atendiendo de manera especial aquellas áreas curriculares donde el alumno no haya alcanzado resultados satisfactorios. Debe ser el Claustro de los profesores quien, a propuesta de la Junta de Evaluación y con el consentimiento de los padres, decida.

Respecto a las materias de Religión-Etica, ambas deberán ser ofertadas por los Centros, siendo los padres o el alumno quienes elijan. Deben ser preceptivas para los Centros, aunque optativas para los alumnos.

La *ratio* en toda esta etapa debe ser de 25 alumnos por aula, así como contemplar la jornada continuada de 9 a 13,30, dedicando las tardes a actividades extraescolares.

Por último, debe darse la gratuidad real, con arreglo al cálculo del coste del puesto escolar.

Educación Secundaria obligatoria (doce-dieciséis años)

Aceptando en algunos aspectos el planteamiento genérico del Proyecto sometido a debate, proponemos en este nivel las siguientes alternativas:

Con carácter general, además del servicio de orientación que apoya a un sector o grupos de Centros, debe dotarse a cada uno de ellos de un Departamento Psicopedagógico y de Orientación dirigido por un especialista. Asimismo, no consideramos positiva la promoción automática interciclos, y para evitar una nueva repetición de curso proponemos dos cursos de recuperación, uno para cada ciclo, y que unidos puedan formar un ciclo alternativo con carácter de recapitulación de los contenidos básicos de ambos, y con fuerte contenido ocupacional, con la finalidad de que aquellos alumnos que a juicio de sus profesores y del Departamento de Orientación no demuestren el grado suficiente de interés, integración y rendimiento escolar dentro del sistema general puedan, o bien recuperar el nivel de conocimientos adecuado para reintegrarse al sistema general, o bien desarrollar un currículum de fuerte carácter profesional hasta el final de la Secundaria Obligatoria.

Esta estructuración permite además limitar la articulación de la estructura curricular, la cual es demasiado amplia, limitando el contenido curricular de cada área a las materias fundamentales. También permite, dentro de la diversificación progresiva, la preparación para los diferentes alumnos que opten dentro de la Enseñanza Secundaria Postobligatoria al Bachillerato o a las Enseñanzas Técnico-Profesionales.

En cuanto a la titulación requerida, sería conveniente que previamente a la aprobación y/o publicación de la futura Ley se promulgue el Estatuto del Profesorado, que contemple en igualdad para todas las funciones, competencias y garantías de los profesionales docentes. Por tanto, el primer ciclo ha de ser impartido por los actuales profesores de E. G. B., siendo los profesores de B. U. P. y F. P. quienes impartan el segundo ciclo. Teniendo en cuenta que los actuales profesores de prácticas de F. P. pueden tener un gran trabajo a desarrollar en este módulo optativo propuesto de fuerte contenido ocupacional.

Respecto a los Centros que impartan este nivel, deben tener un tratamiento presupuestario en los costes de la Reforma, para poder adaptarse a las nuevas necesidades que ésta conlleva, independientemente de que sean de titularidad pública o privada, considerándose la misma *ratio* profesor/aula en ambos sectores.

Enseñanza Postobligatoria (dieciséis-dieciocho años)

Esta enseñanza, como su nombre indica, debe ser no obligatoria, *aunque gratuita*. Debe existir una clara diferencia entre Bachillerato Técnico y las E. T. P. Ambas denominaciones pueden confundirse, explicitándose aún más el carácter eminentemente tecnológico y práctico de las E. T. P., encaminado al mundo laboral. Por este motivo, se denominan *Módulos Profesionales*.

Estas enseñanzas, una vez se alcance el último módulo, deben cualificar para el acceso al mundo laboral, con una titulación de rango superior al Bachillerato.

Los módulos profesionales deben corresponderse a los actuales que imperan en la C. E. E., de forma que a la entrada en vigor del Acta Unica se pueda facilitar la libre circulación de trabajadores, en idénticas condiciones de cualificación profesional.

En cuanto al Bachillerato, teniendo en cuenta los objetivos que se pretenden alcanzar en la etapa obligatoria anterior y la escasa duración de éste, creemos que

«El necesario reciclaje del profesorado deberá realizarse de forma gratuita y en jornada laboral, en igualdad de condiciones para todos.»

«Los módulos profesionales deben corresponderse a los actuales que imperan en la C. E. E.»

habría que limitar los contenidos a un número reducido de materias fundamentales para poder conseguir una mínima preparación de cara al acceso a los estudios universitarios.

Referente al profesorado, además de los actuales licenciados que imparten clases en B. U. P. y F. P., deberían contemplarse, al menos para el área tecnológica y práctica del Bachillerato y E. T. P., los diplomados de Escuelas Universitarias, respetando los derechos adquiridos por los actuales profesores que imparten niveles análogos en B. U. P. y F. P.

Asimismo, debe contemplarse una dedicación análoga del profesorado de Centros públicos y privados que impartan dicho nivel. Por tanto, debe presupuestarse de forma que aumente la actual *ratio* profesor/aula en los Centros de enseñanza privada. Debe incluirse en los costes de la Reforma primar la adecuación de los actuales Centros públicos y privados sobre la creación de nuevos Centros escolares en zonas donde esté cubierta la demanda.

Para el acceso a esta etapa se deberá tener superada la etapa obligatoria anterior. Los alumnos que no superen dicha etapa pasarían a un Curso de Iniciación Profesional.

El acceso del primer al segundo nivel de las E. T. P. debe ser directo en cada rama, requiriendo el haber aprobado íntegramente el anterior. Los alumnos que terminen el Bachillerato podrán acceder al segundo nivel de E. T. P.

Debe potenciarse el sistema dual de alternancias en la relación escuela-empresa, salvaguardando que no se convierta en una explotación del alumno como mano de obra barata. Debe haber un seguimiento de estos alumnos por parte del profesorado y sindicatos del sector para evitar abusos. La empresa dará una valoración de estas prácticas.

En cuanto a la evaluación y prueba homologada final, indicar que la ponderación del expediente de los dos últimos años académicos debe ser al menos dos tercios de la calificación final. El resto correspondería al resultado de la prueba de madurez.

En los tribunales que valoren esta prueba deben estar presentes de forma proporcional tanto profesores de la Enseñanza Privada como Pública de este nivel, además del profesorado universitario.

Formación del profesorado

Partiendo de que el profesorado es un factor determinante de cualquier Reforma educativa, ésta debe fundamentarse en una sólida formación académica y profesional del profesorado, sin la cual, todo intento de mejora estará abocado al fracaso.

Referente a la formación permanente, así como al reciclaje de los actuales profesores para adaptarse a las nuevas exigencias curriculares, ésta debe realizarse de forma que se alcancen objetivos concretos que le sirvan para el mejor desarrollo de su actividad docente. Esta formación no debe convertirse en una mera colección de títulos, sino que debe tener su reflejo práctico en el aula.

Para poder llevar a cabo de forma eficaz esta formación y reciclaje debe preverse su realización dentro de la jornada laboral. Asimismo, las titulaciones otorgadas por los CEPs no deben ser las únicas reconocidas para la promoción del profesorado, sino que se tendrán en cuenta aquellas que otorguen otras Instituciones, de carácter público o privado.

Asimismo, nos parece de vital importancia la concesión de licencias de estudio, entendiendo que la Administración debe extender éstas a los profesores de los Centros concertados.

Respecto a la formación inicial del profesorado, y respetando la autonomía de las Universidades para la promulgación de nuevas titulaciones, así como los derechos adquiridos por los actuales profesores de E. G. B., B. U. P. y F. P., la formación inicial de los futuros profesores que impartan las enseñanzas que se contienen en este Proyecto debe ser una titulación universitaria de grado superior, que mediante los oportunos créditos adquiridos en las distintas Facultades o Escuelas de Formación de profesorado, facilite su promoción, así como su continua actualización.

Por último, recordar que para todo lo referente al profesorado se deberá estar a lo dispuesto por la recomendación de la IOT/UNESCO, relativa a la situación del personal docente.

La Formación Profesional y el reto de 1992

Unión General de Trabajadores (U. G. T.). Comisión Ejecutiva.
MADRID

Introducción

Para la Unión General de Trabajadores, la Reforma del Sistema Educativo, constituye un pilar esencial para lograr una sociedad más justa, igualitaria, más libre y solidaria, y hacer que sean los propios trabajadores los dueños de su destino.

El Sistema de Educación actual, esencialmente, aunque con algunas mejoras, es fruto de regímenes y gobiernos anteriores, y en general existe un amplio consenso en que no responde a las necesidades futuras, ni a las tendencias que como fruto de los cambios socioeconómicos y tecnológicos se están produciendo.

U. G. T. en sus últimos Congresos viene insistiendo en este punto. Aún tiene plena vigencia una de las resoluciones de nuestro XXXIV Congreso:

«...a corto y medio plazo deberán cubrirse una serie de objetivos que permiten un adecuado funcionamiento de nuestro sistema escolar y mejora de la calidad de la enseñanza al servicio de los trabajadores.

U. G. T. propone:

a) *Un sistema escolar armónico*

A tal fin será necesaria la elaboración de una normativa legal que contemple la ordenación general de la enseñanza desde las escuelas infantiles hasta la Universidad, que contemple globalmente nuestro Sistema Educativo y le dé cohesión interna y que sirva al mismo tiempo para sustituir definitivamente a la aún vigente Ley General de Educación.

b) *Un sistema escolar dotado de medios suficientes*

Que permita cubrir a través de la red de Centros financiados públicamente las necesidades de escolarización y la impartición de la enseñanza en estos Centros en condiciones de calidad.

- Existirá un puesto escolar para cada alumno que lo solicite.
- Se incrementarán las dotaciones de material didáctico a los Centros.
- Se aumentarán los recursos destinados a los servicios de apoyo a la Escuela (Gabinetes Psicopedagógicos) y a los servicios complementarios de la misma (comedores, transporte...).
- Se implantará la gratuidad del material escolar del alumno.
- Se incrementarán los recursos destinados a los programas de educación compensatoria e integración escolar.
- Por medio de la coordinación de los recursos educativos existentes, su adaptación y la financiación de otros nuevos que resulten necesarios se procederá de manera progresiva a garantizar a todos el derecho a aprender en cualquier etapa de su vida. Para ello se potenciará la estructura educativa de la educación de adultos y se adoptarán las medidas encaminadas a abrir nuevas oportunidades educativas a los trabajadores y a todos los que tuvieron que abandonar tempranamente el Sistema Educativo por falta de medios.

Se potenciarán los cursos de adaptación del trabajador a nuevas técnicas y de Formación Profesional Ocupacional.

c) Un sistema escolar de calidad

Teniendo en cuenta que el profesor es el elemento clave en la calidad de cualquier Sistema Educativo, se destinarán los medios necesarios para la adecuada formación, y especialmente del mismo.

— Se elaborará un plan general de formación del profesorado en ejercicio que posibilite la renovación pedagógica de todo el profesorado.

- Se deberá modificar la actual formación inicial del profesorado, tendiendo a la unificación académica de los estudios exigidos para el ingreso en los actuales cuerpos docentes, para así acercarse al cuerpo único de profesores.
- Se establecerá la promoción docente que permita al profesorado acceder de un cuerpo a otro y promocionar dentro de cada cuerpo docente, así como el acceso a la Administración educativa.
- Se consolidarán las innovaciones incorporadas al Sistema Educativo mediante las normas legales adecuadas y con la dotación presupuestaria suficiente que los haga operativos.
- Los sindicatos deben asumir la formación permanente del profesorado (de sus afiliados), recibiendo para ello de la Administración los apoyos adecuados.

d) Un sistema escolar participativo.»

(*Política Institucional*, págs. 105-106. Resoluciones del XXXIV Congreso de la U. G. T. Madrid, 1986.)

En este amplio documento, la Unión General de Trabajadores manifiesta su postura en torno a la futura Reforma de la Enseñanza, da respuesta al cuestionario ministerial y se detiene, de modo especial, en la problemática de los estudios Técnico-Profesionales. U. G. T. se muestra partidaria de un tipo de Bachillerato con seis modalidades, del impulso de la Educación a Distancia y de la creación de un sistema único de certificaciones de cara a 1992. Para dicha organización sindical, las principales interrogantes planteadas por el Proyecto tienen que ver con sus fuentes de financiación, con la adaptación del profesorado y con el proceso de implantación de la Reforma.

Un capítulo importante dentro de la Reforma del Sistema Educativo lo constituye la Formación Profesional, que sirva para adecuar ésta a las necesidades actuales y futuras.

La actual división entre Formación Profesional reglada, entendida ésta como una *Formación Profesional* de base y estructurada en profesiones teóricamente definidas, y una *Formación Ocupacional*, ligada a la realidad del mundo del trabajo, en perfiles profesionales específicos y concretos, dependiendo cada una de un Ministerio en concreto, se ha visto totalmente desfasada por la realidad, debido a la velocidad con que se presentan los problemas: elevada tasa de desempleo, necesidades de recualificación urgentes, cambios tecnológicos, etc.

Los sistemas de F. P. no responden a los objetivos que se les señalaron en un momento por una serie de circunstancias, entre las que podemos enumerar:

1^a Los contenidos profesionales de la F. P. reglada no se corresponden con la demanda de los puestos de trabajo en las empresas y de cómo éstos van evolucionando por implantación de nuevas tecnologías y de los cambios en la organización del trabajo.

2^a La «Formación ocupacional» que actualmente se imparte, bien sea a través del INEM o centros colaboradores, Fondos de Promoción de Empleo, etc., atiende a necesidades de «Formación Profesional de base».

3^a Los cursos de ocupacional que actualmente se imparten, y que la sociedad demanda cada vez más, dadas las dificultades de inserción laboral existentes, no responden en la mayoría de los casos a puestos de trabajo ni a perfiles profesionales definidos y concretos.

4^a Las Escuelas-Taller y Casas de Oficios deberían estar dirigidas al sector juvenil que no ha completado su formación.

5^a Muchos trabajadores reclaman que se reconozca su experiencia profesional o formación que han recibido en la empresa para acceder a niveles de formación más altos sin necesidad de recorrer largos itinerarios académicos.

6^a Un alto porcentaje de trabajadores parados y en activo tienen necesidad de adquirir una mayor cualificación profesional, tanto para mantener su empleo como para encontrar otro. En muchos casos, no pueden obtenerla adecuadamente por falta de conocimientos básicos, ello exige un nuevo planteamiento de la educación de adultos conectada con las necesidades del trabajador y el sistema de Formación Profesional.

7^a Las «fronteras competenciales» entre las distintas Administraciones ya no están tan claras como antes, debido a las necesidades de dar respuesta a los problemas. El INEM dedica una buena parte de sus recursos a «Educación de base» o el Ministerio de Trabajo a través de las Escuelas-Taller «compensa» a jóvenes para su inserción laboral.

8^a Tanto la Administración Central, a través de diversos Departamentos, como las Administraciones autonómicas y locales intervienen en el campo de la F. P. en muchos casos duplicando recursos y ofertas.

9^a El Acta Unica Europea (para 1992) va a posibilitar la libre circulación de trabajadores; esto exige una política coordinada y eficaz en el campo de la formación en recursos humanos.

10^a Actualmente hay ofertas de empleo que no se cubren por carencia de profesionales formados en esos perfiles: Hostelería, Artes Gráficas, Mantenimiento, etc., y que los sistemas de Formación Profesional ignoran por falta de prospectiva y de conexión con el mercado de trabajo.

U. G. T. defiende para los trabajadores una educación de buena calidad y el derecho al reciclaje del individuo a lo largo de su vida laboral.

La mejora de la educación de base y el reconocimiento del derecho a la formación profesional y al reciclaje constituye una contribución fundamental a la eliminación de la pobreza, a reducir el paro y a la mejora de las condiciones de trabajo y nivel de vida. Todavía en nuestra sociedad son amplios sectores los que demandan una buena formación de calidad: trabajadores con bajos salarios, y empleo en precario (contratados temporales, trabajadores a tiempo parcial, de pequeñas empresas mal estructuradas, sectores de economía sumergida, parados, etc.), que son los que menos posibilidades tienen ellos y sus familias de acceder a servicios de formación de buena calidad. Para ello la enseñanza pública debe asegurar los puestos escolares públicos y la financiación suficiente.

Apoyamos una política educativa que:

- Garantice a todos los jóvenes los conocimientos y las aptitudes para asumir su responsabilidad de ciudadanos y de miembros activos en la sociedad democrática, desarrollando sus propias capacidades y talentos.
- Promueva el aprender continuo, y desarrolle la creatividad que es necesaria para utilizar el potencial que ofrece el desarrollo tecnológico.
- La igualdad en materia de educación con los apoyos necesarios a los grupos más desfavorecidos de la sociedad.
- Reconozca la responsabilidad de la educación pública en asegurar estos derechos.
- Promueva la alternancia como medio de acercamiento de la realidad educativa al sistema productivo y sea el inicio de un nuevo itinerario formativo a través del trabajo.

Con el fin de dar respuesta a estas demandas de la sociedad actual y el debate suscitado por la Reforma del Sistema Educativo, U. G. T. quiere dar su parecer al cuestionario presentado por el M. E. C., entendiéndolo que es necesario el consensuar las líneas generales de la Reforma. Una definición y una reestructuración nueva de las competencias, tanto de la propia Administración Central como de las Autonómicas, facilitando la participación a todos los niveles de los agentes sociales: sindicatos, empresas, APAs, alumnos, con el fin de conseguir una sociedad más justa, dialogante y tolerante que haga ciudadanos libres y solidarios.

Contestación de U. G. T. al cuestionario del Ministerio de Educación y Ciencia sobre Reforma de la Enseñanza

1.—La enseñanza obligatoria debe garantizar a todos los ciudadanos la formación mínima necesaria, humana y profesional, para acceder como persona responsable y crítica, con capacidad para decidir sobre su propio futuro, al mundo laboral y social.

Deberá posibilitar a todos y especialmente a los marginados sociales, minusválidos..., la formación profesional necesaria para acceder al mundo laboral. En definitiva *consideramos adecuada la extensión de la Enseñanza Obligatoria hasta los dieciséis años, que deberá conllevar la necesaria flexibilización de métodos y currículos antes y después de la etapa obligatoria, que verdaderamente posibilite el adecuado progreso de todos los ciudadanos.*

«Se potenciarán los cursos de adaptación del trabajador a nuevas técnicas y de Formación Profesional Ocupacional.»

«Las Escuelas-Taller y Casas de Oficios deberían estar dirigidas al sector juvenil que no ha completado su formación.»

2.—Efectivamente se considera adecuada la introducción de un progresivo porcentaje de diversificación. Ahora bien:

- Se debe partir de un núcleo o tronco común lo más amplio posible.
- La diversificación debe ser estructural dentro del currículum y del horario lectivo.
- Las alternativas deben ser propuestas por el Centro y ratificadas por el M. E. C., pero controladas y apoyadas por la Inspección con la intervención de los CEPs en tareas de apoyo y coordinación.
- *La diversificación debe conseguir los objetivos señalados y contribuir a superar las desigualdades sociales de origen y, como mínimo, a no acrecentarlas.* Atendiendo intereses distintos y peculiaridades de quienes requieren un aprendizaje avanzado o lento, pero se debería *evitar que conduzca a una diversidad de títulos*, ni condicionar opciones de futuro. Esto requiere previamente:
 - Que todos los Centros partan de una infraestructura mínima común: en edificios, talleres, dotaciones de material, financiación...
 - Que los recursos humanos en profesorado y servicios de apoyo sean iguales y que éstos estén capacitados debidamente para el nuevo tipo de enseñanza con oportunidades reales de formación permanente, sin que sea obstáculo la pertenencia al medio rural, cinturón de las grandes urbes o zonas deprimidas.

3.—Como estructura global nos parece correcta por su adecuación con los ciclos evolutivos y el retraso en la elección profesional con respecto a la situación actual que conlleva una precoz toma de decisiones. El Estado debe garantizar la gratuidad y los puestos escolares suficientes en todo el tramo, tanto obligatorio como post-obligatorio, incluida la E. T. P.

4.—En principio, nos parece adecuada la ordenación de toda esta etapa para paliar la falta de legislación y desorden que reina en el sector, con el fin de regular la educación y protección a la primera infancia, atendiendo desde el cuidado de la salud, el desarrollo biopsíquico y motriz que faciliten aprendizajes ulteriores.

La división en dos ciclos diferenciados es positiva, ya que en cada uno de ellos requiere un tipo de atención especializada distinta, y por lo tanto habría que dar un enfoque multidisciplinar en cada uno de ellos, que incluye perfiles profesionales distintos en los especialistas que atienden a cada una de las etapas.

- La «reconversión» que necesitan un alto porcentaje de «guarderías» para el ciclo de cero-tres años se debe hacer a partir de ahora definiendo los perfiles profesionales y asegurando el reciclaje de los actuales trabajadores de forma inmediata, con el tiempo suficiente para garantizar la obtención de un título profesional a los trabajadores que actualmente no lo tienen.
- La no obligatoriedad de esta etapa no excluye el que la Administración, tanto a nivel central como autonómica o local, no ofrezca plazas gratuitas suficientes para atender la demanda; *ésta debe asegurar un 100 por 100 en el ciclo tres-seis años, como medio preventivo para evitar desigualdades posteriores*, garantizando plazas gratuitas en el primer tramo para trabajadores con menor nivel de renta, y especialmente en territorios o sectores de población con menor nivel cultural.

5.—Siendo considerables las ventajas e inconvenientes de ambas alternativas, *estimamos más acertada la etapa 12.16*, destacando como inconvenientes

fundamentales de la alternativa 12.15: el grado de riesgo de la devaluación e ineficacia del curso complementario, así como los problemas de organización de Centros y ordenación del profesorado.

Sí, siempre que no vicie el sistema de vía única, debiendo incluir para todos la FORMACION TECNICA DE BASE correspondiente, con la calidad y actualidad necesarias para que no suceda igual que con la pretecnología y E. A. T. P., de tal forma que la diversificación y optatividad no cierre posibilidades de elecciones futuras.

La formación inicial del profesorado de Secundaria obligatoria debe considerarse dentro de un nuevo proyecto de formación inicial de todo el profesorado, que debería basarse en una preparación universitaria con la especialización correspondiente y la participación de los expertos necesarios para que se cumplan los objetivos de cada nivel. Utilizando a los actuales profesores, con el plan de perfeccionamiento necesario para que puedan seguir impartiendo clases en el nivel que actualmente se encuentran o promocionar a niveles superiores.

La licenciatura por sí misma no garantiza una mayor calidad pedagógica, por lo que *no creemos que sea más oportuno que toda la Etapa Secundaria obligatoria sea impartida exclusivamente por profesores licenciados*. Puede haber casos en donde la titulación más idónea sea otra, tal como puede suceder en el área tecnológica, en donde sí sería necesario el complemento con una formación de tipo psicopedagógico. Sí consideramos imprescindible un plan de perfeccionamiento del profesorado para que en cada caso y al margen de la titulación tengan la preparación adecuada a los objetivos del nivel correspondiente.

6.—La ruptura con el Bachillerato unificado nos parece oportuna por cuatro razones fundamentales:

- La primera de seis modalidades ofrece mayores posibilidades a la opción personal del alumno. De este modo podrá elegir los estudios que se acomoden mejor a sus aptitudes y preferencias.
- En la propuesta del M. E. C. predomina el carácter propedéutico del Bachillerato, cuando para un alto porcentaje puede ser terminal, y en los casos de acceso a la Universidad habría que establecer «los saberes» que van a ser útiles después, por lo que en principio *debe quedar más clara la pluralidad de fines que se asignan a los Bachilleratos*. Una mayor variedad de modalidades puede, en principio, facilitar la formación polivalente y preparar mejor al joven para su transición a la vida activa, a la vez que asegurar una mayor formación básica para el nivel universitario.
- Es muy importante asegurar una opcionalidad a los alumnos, por lo que tal vez no sea sólo el número de Bachilleratos lo más importante si cada uno de ellos no contempla la opcionalidad. La tendencia europea recoge una mayor variedad en la práctica.
- Lo más importante no es el número de Bachilleratos, sino el asegurar la opcionalidad en condiciones de calidad y polivalencia, ya que éstos pueden ser terminales para un porcentaje significativo de alumnos.

La parte común a todas las modalidades puede convertirse en una carga excesiva e inútil *si no se relaciona más estrechamente con los objetivos que parece querer cubrir*. Sin entrar en detalle, se sugieren algunas ideas al respecto:

- Hacer explícitos los objetivos de la parte común.

«Todavía en nuestra sociedad son amplios los sectores que demandan una buena formación de calidad.»

- Plantear los contenidos y las actividades más idóneas para conseguir esos objetivos como seminarios de duración inferior al curso académico y no como asignaturas completas.
- Se puede incluir Formación Profesional de Base tanto en primero como en segundo, no sólo como materias optativas, sino también como troncales, ya que éstas también aseguran el camino hacia la Universidad y hacia la Educación Técnico-Profesional, por darse una perfecta compatibilidad.

No deben darse porcentajes tan rígidos. Entre las asignaturas optativas deberían incluirse las materias que los alumnos de otras modalidades estudian en su parte específica. Asimismo, debería incluirse la posibilidad de cursar un segundo idioma como materia optativa con carácter general.

- *El número de asignaturas que aparecen, tanto en las diferentes modalidades como en la parte común, es, a todas luces, excesivo.* Se estima que tal dispersión de materias va a dificultar la aplicación de unos métodos apropiados y coherentes.

En principio, la propuesta es correcta, pero debe darse la oportunidad, bien mediante sistema de reciclaje o de actualización, para que todos los que en la actualidad desempeñan funciones análogas y lo deseen consoliden la situación actual.

7.—Sí, para no caer en el sistema de «doble vía», decantándose en la práctica de la E. T. P. como una vía compensatoria; no obstante, siempre deberá existir la posibilidad de que desde el mundo laboral, y con los requisitos necesarios en cada caso, se pueda acceder a los distintos módulos de la E. T. P. En cuanto al módulo de nivel 2 (en la nomenclatura que hace el Proyecto de Reforma de la Enseñanza Técnico-Profesional), también puedan acceder aquellos alumnos que, aún sin experiencia laboral, hayan adquirido los conocimientos, habilidades y aptitudes necesarios para poder cursar dichos módulos.

En un Sistema Educativo flexible, todos los niveles deben estar relacionados, pero no de tal manera que constituyan vías paralelas, sino que posibiliten la promoción y recualificación de todos los ciudadanos; por lo que aparte de la vía académica normal, se pueda acceder por la vía de experiencia profesional a niveles de formación más altos.

- Los módulos formativos deben permitir también el reciclaje profesional de los trabajadores en activo. El perfeccionamiento profesional y la reconversión ocupacional constituyen el embrión de lo que puede ser un sistema único de certificaciones de tipo profesional, por lo que debe guardar una gran conexión con el mercado de trabajo; de aquí que *estas competencias que superan el ámbito de actuación del M. E. C. deban ser definidas de una forma clara para evitar sistemas de F. P. paralelos, tanto por la propia Administración Central (Ministerio de Trabajo y Educación) como a nivel autonómico.*

Entendemos que en el Proyecto de Reforma de la F. P. se nos proponen solamente algunos ejemplos de módulos profesionales con los que en principio estamos de acuerdo con el modelo teórico y metodológico, aunque en el desarrollo de los currículos habría que ver si alguno de los objetivos que en principio se han marcado para la Educación Básica obligatoria, como desarrollo de la capacidad crítica de los adultos, se desarrolla en los temas de organización del trabajo por las implicaciones sociales o ideológicas que conlleva.

- Para el diseño de los módulos haría falta un estudio profundo junto con un análisis del mercado de trabajo presente y futuro (evolución de las cualifica-

ciones existentes); además, debe conectarse el diagnóstico de las necesidades y contenidos de formación para esos perfiles y su correspondencia con los europeos. En ambos estudios debe contarse con la participación activa y el consenso de los agentes sociales (sindicatos y empresarios). En caso contrario, la planificación de la nueva E. T. P. adolecerá de los mismos defectos que la F. P. actual: titulaciones que no responden a las necesidades de los alumnos y del mercado de trabajo, burocratismo, no reconocimiento laboral de las titulaciones, etc.

Creemos que debe crearse una estructura técnica estable, ágil y de calidad que garantice estos objetivos, tanto a nivel estatal como autonómico. La fórmula de Agencia, Instituto, Centro, Observatorio, etc., que existe en otros países de nuestro entorno puede servir de referencia. Al tiempo que se le dote de autonomía y medios, debería apoyar a los enfoques y objetivos de los diferentes Programas nacionales y autonómicos de Formación Profesional, y sobre todo al Consejo General de Formación Profesional.

8.—En principio, son mejores estas propuestas a la repetición de un año, ya que, en la práctica, retrasar (por repetición) supone un mero aplazamiento del fracaso. La actuación y los apoyos psicopedagógicos deben ser para garantizar que el alumno desarrolle todas sus posibilidades educativas, para lo cual es necesario:

- La posibilidad de contar con una escuela que proporcione los refuerzos y apoyos que se precisen y que técnicamente den respuesta clara a los sectores más desfavorecidos, como son:
 - Potenciar los equipos docentes estables.
 - Apoyo a Centros rurales y del cinturón industrial de las grandes urbes.
 - Menor número de alumnos por aula cuando en el grupo haya alumnos con necesidades especiales.
 - Servicios de apoyo especializados en técnicas concretas de reeducación, etcétera.

No se considera la evaluación al final de la escolaridad de los alumnos, si bien sí parece conveniente la evaluación sistemática de Centros en base a una mejora de los mismos.

- Por tanto, el modelo de evaluación debe ser continua, como establece el Proyecto. Sin embargo, el punto 17.13 resulta contradictorio al establecer la posibilidad de que las orientaciones, excepcionalmente, podrían ser prescriptivas. Se habla igualmente de un «certificado de escolaridad donde se especifica el número de años cursados, el nivel de aprendizaje alcanzado y las orientaciones más adecuadas para el futuro». Esta formulación lleva implícita *la posibilidad de una doble titulación, con la que no estaríamos de acuerdo.*

La carencia de formación de los alumnos que no concluyan satisfactoriamente la escolaridad, siempre se podrá subsanar con una escuela a tiempo parcial o educación de adultos a aquellos que quieran completar su formación. La educación compensatoria, como medio de educación «no formal», debe servir para que los alumnos consigan los objetivos de la Educación Básica a la vez que reciben formación profesional (de nivel I).

La superación de los estudios de uno de los Bachilleratos debe ser garantía suficiente para el acceso a la Universidad, evitando pruebas de selectividad que evalúen sólo conocimientos.

«La diversificación debe conseguir los objetivos señalados y contribuir a superar las desigualdades sociales de origen y, como mínimo, a no acrecentarlas.»

«La licenciatura por sí misma no garantiza una mayor calidad pedagógica...»

No obstante, se hace necesario lograr una homologación de las enseñanzas con el fin de asegurar su calidad y valorar que se cumplen los objetivos fundamentales del Bachillerato. Por ello, puede ser conveniente una prueba de madurez al término de los Bachilleratos para verificar la consecución de los objetivos e indirectamente evaluar a los Centros que lo impartan.

Al mismo tiempo, una prueba de madurez de estas características ofrece la posibilidad de conseguir el título de Bachiller a personas mayores de edad que hayan alcanzado, a través de otros estudios o por propia iniciativa, una formación equivalente.

Naturalmente. La finalidad de la prueba homologada debe ser el comprobar que se han cubierto los objetivos generales específicos de los Bachilleres y no a la inversa, que se cursen estos estudios para superar la prueba homologada. Con el fin de evitar que haya Centros de primera o de segunda categoría y que la selectividad universitaria se efectúe con criterios elitistas, es por lo que la participación de los responsables de la Educación Secundaria debe quedar plenamente garantizada.

9.—Un proyecto de formación de formadores en ningún caso debe configurar una nueva clase de enseñanza, sino que deberían ser los profesores más experimentados, más innovadores, más motivados los que tras la preparación necesaria y a ser posible siguiendo con sus propias experiencias, aunque sea a tiempo parcial, los que actúen como formadores contando con la participación y aportaciones teóricas de los profesores universitarios.

También debe contemplarse la actualización y el reciclaje de profesores de Formación Profesional que, por sus especiales características, dispersión de materias, geográficas, etc., requieren un tratamiento específico, como es la formación en empresas, en nuevas tecnologías o en los cambios derivados de la organización del sistema productivo.

10.—Además de las medidas propuestas, creemos que todas ellas pasan por:

- Mejora de la propia organización de la Administración educativa, evitando el «burocratismo» excesivo, la «descoordinación» entre los distintos programas, aunque toda administración pueda ser lenta, pero sí más eficaz.
- Mayor agilidad e información al administrado de sus derechos, posibilidades de estudio, orientación, etc., si es preciso con soporte informático de fácil acceso, campañas de difusión, etc.
- Evaluación de los Centros educativos para detectar sus necesidades, problemas, con el fin de corregirlos y dotarlos de las ayudas precisas. Evaluando la rentabilidad de los distintos programas y experiencias innovadoras, apoyando éstas, con el fin de que los colectivos que desean aumentar la calidad de la enseñanza no se encuentren desasistidos.
- Plan de *actuación inmediato de mejora de la calidad de la enseñanza* para el nivel educativo de *mayor fracaso escolar, como es F.P. 1*, o de Centros rurales o de extrarradio o de zonas deprimidas, si es preciso autorizando nuevas experiencias en la línea de la Reforma que sirvan para generalizarlas posteriormente, ya que, en los casos enumerados anteriormente, su solución definitiva no puede demorarse hasta el desarrollo de la nueva Ley. Se debe tener en cuenta como primer estadio de la Reforma, evitando el drama social del país: jóvenes permanentemente marginados por su «fracaso escolar» y el desánimo del profesorado.

- Afrontar nuevos programas de «garantía social» para los quinientos mil jóvenes que no completan su formación básica ni reciben formación profesional.
- Mayor coordinación entre la propia Administración central y la autonómica para la optimización de los recursos existentes, cuya necesidad se hace más patente a nivel local y de centro, por la duplicidad de servicios y para el mejor aprovechamiento de todos los recursos humanos, materiales, técnicos, etc.
- Mejora de los servicios de orientación profesional, coordinándolos con los del Ministerio de Trabajo y prestando especial atención a los alumnos que fracasan y abandonan el Sistema Educativo.
- Creación de un servicio o ente de coordinación para el estudio de las necesidades de Formación Profesional, tanto para adecuar la actual F. P. a las necesidades cambiantes del sistema productivo como para el diseño de nuevos módulos de E. T. P. y tener un sistema de prospectiva permanente para inducir los cambios pertinentes, implicando en este estudio al C. I. D. E., Universidad y agentes sociales, aunque por las implicaciones que tiene para el mercado de trabajo, su dependencia más completa sería del Consejo General de Formación Profesional, donde tiene que coordinar se el estudio sistemático del mercado de trabajo junto con las necesidades formativas, consensuando con los agentes sociales.
- Adecuación de la actual F. P. a las necesidades de los alumnos y del mercado de trabajo, revisando los currículos y que sirvan de base a futuros módulos profesionales. Revisando las 115 especialidades que actualmente están en experimentación para regularlas o suprimirlas, según proceda, algunas de ellas con elevado número de alumnos, como Jardines de Infancia.
- Mayor participación de los agentes sociales en la F. P., tanto a nivel provincial como al centro.
- Dar un salto cualitativo en los programas de alternancia, haciendo que ésta obedezca a una parte del currículum del área tecnológico-práctica.
- Nueva concepción del sistema de educación de adultos y educación compensatoria, coordinándolos con el propio Sistema Educativo y en relación con programas de educación-empleo, tales como los de transición a la vida activa, Escuelas-Taller y Casas de Oficio, con el fin de dar una nueva oportunidad formativa a los que abandonan antes de los dieciséis años o no completaron su formación.

11.—Las graves deficiencias del actual Sistema Educativo, y especialmente de la F. P., junto con el reto de la plena integración en la C. E. E. para 1992, con la consiguiente movilidad laboral y homologación europea de cualificaciones profesionales, no permiten esperar los plazos previstos sin acometer con la máxima urgencia las «reformas» propuestas desde hace tiempo, tanto desde U. G. T. Confederal, como desde F. E. T. E. para la actual F. P.

12.—El Proyecto de Reforma, a nuestro juicio, requiere una serie de adaptaciones en la estructura organizativa de la propia Administración, como son:

- La delimitación y coordinación de las competencias educativas a nivel central y autonómico.
- En F. P., el llegar a un sistema único tropieza con las actuales competencias de otros Ministerios, principalmente el Ministerio de Trabajo,

«En un Sistema Educativo flexible, todos los niveles deben estar relacionados para posibilitar la promoción y recualificación de todos los ciudadanos.»

cuyas incógnitas conviene despejar para no seguir con el actual sistema «dual», objeciones que la O. C. D. E. planteó en su informe sobre el Sistema Educativo español.

- Un desarrollo y una nueva concepción de los propios Centros docentes para llevar a cabo el Proyecto.
- Mejora de los propios sistemas de orientación a lo largo de todo el período escolar y, muy especialmente, en lo relativo a la orientación profesional que requiere el soporte y coordinación con el INEM o el Ministerio de Trabajo y una mayor participación de las organizaciones sindicales y empresariales más representativas.
- La libre circulación de trabajadores prevista para 1992 necesita un sistema único de certificaciones y homologaciones, frente a la cual creemos que la Administración está retrasada en el desarrollo de medidas al efecto, tanto en la limitación de competencias como en la puesta a punto del sistema de F. P., ya que para esas fechas pueden pasar por él al menos millón y medio de jóvenes sin la formación más conveniente.
- Calendario y plan de actuación con los medios económicos precisos para aplicarla y que debe incluirse en los correspondientes presupuestos del Estado.
- La conexión del nuevo Sistema Educativo con la educación de adultos, concibiendo ésta como un agente de cambio sociopolítico, que suponga reconocer que el proceso formativo del individuo no termina con el reconocimiento oficial de la escolaridad obligatoria, y, por otra parte, el derecho a acceder a las nuevas formas y cambios sociales en continua evolución. Concebida como un sistema de contenidos propios, unas veces puede paliar las deficiencias de una educación formal no adquirida, o puede ser instrumento de inserción en los nuevos currículos que la sociedad demanda, especialmente para la formación continua, el reciclaje y la recualificación de los trabajadores. Esta debe ser gratuita, abierta y participativa, y conectada con el Sistema Educativo general. En cuanto a la forma de impartirla, debe considerarse con una gran flexibilidad: como escuela a tiempo parcial, sistema de créditos, homologaciones, permisos de enseñanza para la cualificación, pruebas no escolarizadas, etc.
- Otro aspecto no desarrollado en el Proyecto lo constituye la educación a distancia, especialmente en lo relativo al sistema de E. T. P., de la que ya hay suficientes experiencias en Europa y que en España están aún por desarrollar. Es muy importante por las posibilidades reales que tiene para la actualización y recualificación de los propios trabajadores; con el soporte informático puede ser un instrumento eficaz para acercarla a los sectores donde el sistema formal no llega. Incluso puede valer para el reciclaje del profesorado.
- Las enseñanzas artísticas: Escuelas de Artes Aplicadas y Oficios Artísticos y Conservatorios de Música y Danza son otros de los aspectos cuya reforma no recoge debidamente el Proyecto y que requieren una nueva ordenación.

13.—U. G. T. quiere aprovechar la oportunidad que se brinda para preguntar al Ministerio de Educación y Ciencia sobre una serie de aspectos importantes relacionados con la Reforma que en la propuesta para el debate no se alude a ellos y que, sin embargo, están presentes en amplios sectores sociales:

¿Qué fuentes de financiación hay previstas para todo el Sistema Educativo, y muy especialmente para la E. T. P.?

¿Cuál es el calendario previsto para su implantación y desarrollo de la Reforma, en cuanto a objetivos, graduación de su implantación, adaptación del profesorado, planes de reciclaje, dotación y construcción de Centros, etc., que despejen las incógnitas que intranquilizan al amplio sector del profesorado?

La Enseñanza Técnico-Profesional, ¿en qué tipo de Centros, Empresas, etc., y en qué condiciones se puede impartir? ¿Quiénes pueden ser titulares de los Centros? ¿Será democrática su gestión tal como está previsto en la L. O. D. E.?

¿Cómo se va a efectuar la conexión entre los distintos sistemas de F. P.? ¿Cuáles pueden ser las competencias en las distintas Administraciones en esta materia?

La Educación Técnico-Profesional y Sistema Unico de Certificaciones

Necesidades para el diseño adecuado de E. T. P.

Los intentos de abordar científicamente el estudio de las necesidades formativas ponen en evidencia la carencia de otros aspectos muy relacionados con ellas, como son:

- La falta de estudios sistemáticos del mercado de trabajo.
- La obsolescencia de la clasificación nacional de ocupaciones.
- Poca información sobre la evolución real de los perfiles profesionales en los diversos sectores productivos.
- La escasa descripción de los perfiles profesionales recogidos en los más de dos mil convenios colectivos que se negocian anualmente, y las denominaciones genéricas de tipo ocupacional que se dan en las obsoletas ordenanzas laborales. Muchas de ellas no responden a las necesidades efectivas reales del propio sistema productivo.
- Excesos de la oferta formativa en determinados sectores o familias profesionales de escasa o difícil reinserción laboral, ausencia de oferta en sectores con posibilidades de crecimiento y poca atención a sectores que están demandando su actualización o que evolucionan muy rápidamente.

Cada vez son más los «foros» desde donde se reclama la necesidad de una institución que aborde el problema en toda su dimensión para la realización de:

1. Estudios del mercado de trabajo, investigación de la demanda y de las cualificaciones.
2. Nueva clasificación nacional de ocupaciones en conexión con la C. E. E.
3. Evolución de las ocupaciones.
4. Investigación de contenidos formativos.
5. Estudio para la planificación y evaluación de la formación.

Esta «institución» que proponemos de carácter puramente técnico y tripartito (Administración, Patronales y Sindicatos) dependerá del C. G. F. P. para que pueda realizar su labor con mayor eficacia.

Actualmente hay una ignorancia cualitativa de la demanda de formación, no hay precisión para orientar la oferta formativa, tanto desde el punto de vista de objetivos de cualificación como desde el sectorial o territorial, lo cual, unido a la precariedad

«Un proyecto de formación de formadores en ningún caso debe configurar una nueva clase de enseñanza...»

«Mejora de los propios sistemas de orientación a lo largo de todo el período escolar, y muy especialmente en lo relativo a la orientación profesional...»

de los servicios de empleo y orientación profesional, hacen poco eficaces los recursos disponibles de F. P. en su acepción más amplia.

El país se encuentra ahora ante el reto que ha asumido el Gobierno, no sólo de reformar y hacer un sistema nuevo de F. P. Por lo que se deben elaborar módulos formativos cuyo desarrollo curricular no puede ser ajeno al marco prospectivo arriba enunciado, evitando improvisaciones que resulten improductivas a medio o largo plazo. Se tiene que conjugar la libre iniciativa de los Centros, o intereses locales o regionales, con los generales del país.

Por ello, la *catalogación de puestos de trabajo* en los distintos niveles, los de la C. E. E., constituye un sistema aceptable por todas las partes y del que se pueden derivar incluso competencias para una reducción del abanico de categorías laborales. Esto forma la base para definir perfiles profesionales y establecer una adecuada correspondencia de cualificaciones:

- Entre los países de la C. E. E.
- Categorías laborales vinculadas a la negociación colectiva y a las retribuciones.
- Son la fuente a partir de la que hay que establecer los contenidos formativos.

Todo ello es importante para establecer un *sistema único de certificaciones e integrado de Formación Profesional específica*, eficazmente conectado con las necesidades del mercado de trabajo.

El nivel I de Formación Profesional de Garantía Social

«Los poderes públicos fomentarán una política que garantice la formación y readaptación profesional.»

(Art. 40.2 de la Constitución española)

Este nivel debería obtenerse por un único conducto: *al final de la escolarización obligatoria*. Otra cuestión es la diversidad de recursos y el tiempo que habrá de emplear. Siendo realistas, siempre habrá un porcentaje por pequeño que éste sea y debido a múltiples causas que no consigan los objetivos de la enseñanza obligatoria, entre ellos los del nivel I de F. P., que es el de la semiespecialización profesional. No obstante, si en la Reforma de la Educación Básica hay eficaces servicios de orientación y de recuperación para alumnos con problemas, este porcentaje se verá disminuido notablemente.

La garantía social de nivel I no puede constituir una nueva «segunda vía» para los que no obtienen la certificación. *Su objetivo es recuperar a los alumnos que abandonan la escolaridad obligatoria, o que rechazan la escuela como «estructura de aprendizaje formal»*, o el de los minusválidos, que requieren otro tipo de aprendizaje.

Las vías de recuperación no pueden ser únicas, sino que deben atender a la diversidad de colectivos, sus peculiaridades psicosociológicas o que sus intereses no son los de la escuela. Debe ser variado su tratamiento tanto en metodología como en los propios objetivos a conseguir, que es de dotarles de las habilidades necesarias para que, mediante el ejercicio de una ocupación, les permita «ganarse la vida», capacitándoles para que puedan volver al Sistema Educativo después.

Las actuales experiencias de Educación Compensatoria, Escuelas-Taller, casas de oficios, Contratos de Formación, F. P. O. Sistema de Educación-Empleo (de alter-

nancia), etc., debidamente contrastadas y con los apoyos educativos precisos, pueden servir de pauta para lo que debe ser el nivel de garantía social, *cuya oferta debe ser lo suficientemente amplia para asegurar un puesto a toda la población de dieciséis años que no consiga o no termine los objetivos de la escolaridad obligatoria.*

Actualmente son más de quinientos mil jóvenes de catorce-dieciséis años los que abandonan el Sistema sin ningún tipo de cualificación, ni por consiguiente de certificación. Muchos de ellos van a engrosar los circuitos de la marginación o del paro de larga duración, por lo que *U. G. T. reclama medidas para este colectivo con carácter preferente y urgente, tanto formativas como de educación-empleo, para facilitar la transición a la vida activa.*

Debido a las diversas «modalidades» que pueden constituir el nivel I de garantía social, U. G. T. propone que tanto la Administración como la Patronal y los Sindicatos, en el seno del C. G. F. P., se definan las líneas generales de los programas-marco:

1. Modelos de garantía social

- Formación ocupacional con alternancia.
- Escuelas-taller y casas de oficios.
- Escuelas a tiempo parcial y aprendizaje.
- Contratos en formación, etc.

Definiendo las características de cada programa, conectados con su entorno local o comarcal a través de Ayuntamientos y CC. AA. Requisitos de entrada en ellos, componente educativa en la que el M. E. C. tiene una responsabilidad de la que no puede inhibirse, etc.

2. Requisitos mínimos

- *Un mínimo de horas de formación*, adaptada y con los recursos psicopedagógicos adecuados para recuperar déficits de objetivos de formación obligatoria.
- *Un mínimo de horas de prácticas o de trabajo* para adquirir una semiespecialización profesional en este nivel.

3. Certificación

Al final de este período, el alumno recibiría el certificado que le permita pasar a los módulos de nivel II o incluso Bachillerato. En este sentido es muy importante el consejo orientador, ya que dependerá de las habilidades, conocimientos obtenidos, etc., el encaminarle con éxito.

El nivel II

Los módulos de nivel II, tanto en la terminología de la C. E. como del Proyecto de Reforma, serían para los que terminan la escolaridad obligatoria y cuya duración puede ser variable, dependiendo de las características de cada perfil profesional.

El flujo de alumnos dependerá de la política educativa. Si se sigue la tendencia de los países avanzados, en donde más del 70 por 100 de los mayores de dieciséis

«Actualmente hay una ignorancia cualitativa de la demanda de formación; no hay precisión para orientar la oferta formativa...»

«...Son más de 500.000 jóvenes de catorce-dieciséis años los que abandonan el Sistema sin ningún tipo de cualificación ni, por consiguiente, de certificación.»

años cursan Bachilleratos y éstos no segregan su flujo, será relativamente bajo como es lo deseable. No obstante, la formación en este nivel es la que precisa un gran número de trabajadores en activo semiespecializados o poco especializados.

Su contenido es fundamentalmente de ejecución de tareas con componentes tecnológicos de la educación profesional de base, abordando también aspectos de formación general y de orientación laboral, incorporando materias de la formación básica que sean transferibles a varios entornos productivos. Incluso debería contemplarse la posibilidad de completar con materias optativas que constituyan asignaturas en los Bachilleratos, por ejemplo idiomas.

Los actuales perfiles profesionales de nivel II que se están pactando para la correspondencia de cualificaciones en la C. E., su desarrollo en contenidos formativos del módulo, son la referencia para la formación y certificación en este nivel, siendo lo más importante *la obtención de habilidades necesarias adquiridas* para la certificación, no el hecho de donde las hayan obtenido, sino el de poseerlas, bien sea a través de la experiencia o a través de varios cursos de F. P. O. Por ello, el sistema debe tener una gran flexibilidad en cuanto a formas de formación para alcanzar este nivel profesional, con el objeto de elevar el nivel de cualificación de los trabajadores para mejorar la competitividad de las empresas.

Al finalizar el módulo II se tendrá acceso al mundo del trabajo, pero si se quiere acceder al módulo III habría que cursar el correspondiente Bachillerato con las convalidaciones adecuadas como vía normal.

Acceso al módulo

1. Desde la escolaridad obligatoria, con certificación de nivel I o de educación de adultos.
2. Desde el ejercicio profesional en la rama correspondiente.
3. Demostración de que se tienen los conocimientos previos mínimos y necesarios para cursarlo, aunque no posean ninguna certificación o titulación de E. G. B., etc.

Certificación de nivel II

1. Los que hayan cursado el módulo correspondiente.
2. Los que se establezcan a partir de varios cursos de F. P. O. que se declaren equivalentes.
3. Los que acrediten el ejercicio profesional durante un tiempo en un perfil similar.
4. Podría establecerse un tipo de prueba de madurez igual a la de enseñanzas no escolarizadas.

Nivel III

Los módulos de nivel III estarían fundamentalmente diseñados para cursarlos después de los Bachilleratos. Su objetivo fundamental es proporcionar una cualificación de tipo técnico intermedio «preparado para ejecutar un trabajo de manera autónoma y/o que conlleve responsabilidades de programación y coordinación».

El nivel de cualificación que se debería exigir es más alto que en la actual F. P. II. El diseño que se haga de las distintas modalidades de *los Bachilleratos* condiciona este nivel, para el que es muy importante que en éstos se *incluyan*

elementos de Formación Profesional de base. Tanto para asegurar una polivalencia futura como para una mejor combinación y dosificación de componentes formativos, para que se consigan los objetivos de polivalencia, autonomía en su trabajo y la capacidad de comprender la realidad global que rodea el entorno laboral y su actividad profesional.

El tipo de cualificación de técnico intermedio que van a proporcionar *estos módulos es de los que más necesitadas están las empresas españolas*, por lo que en el diseño de la oferta es muy importante atender a las necesidades objetivas del mercado de trabajo, y así sus posibilidades de inserción serán mayores. Aquí *es importante atender a un mayor flujo de alumnos* que decidan no continuar los estudios universitarios, por lo que *la oferta debe ser sugerente.*

La consecución de los objetivos formativos de los perfiles profesionales es muy importante para elevar la cualificación profesional y técnica de los trabajadores en activo en categorías intermedias. Es necesaria mucha flexibilidad en las formas de obtención, combinándolas con una serie de medidas complementarias si es preciso.

Vías de acceso al nivel III

1. La normal es desde uno de los Bachilleratos cursados.
2. *Vía profesional:* desde el ejercicio profesional, durante un tiempo, en perfil similar o equivalente dentro de la misma rama profesional, con certificación de nivel II.
3. *Vía de pruebas de madurez:* también debe contemplarse la posibilidad de que a partir de una determinada edad, veinte-veintiuno por ejemplo, puedan acceder a éste los que están en posesión del certificado de nivel II cualquiera y con los conocimientos previos por haber cursado las asignaturas mínimas necesarias en el Bachillerato o demuestren mediante una prueba el tener la formación de base necesaria en bloques temáticos fundamentales para cursar este nivel.

Certificación de nivel III y promoción

Al final del módulo, con su práctica correspondiente, se otorgará el oportuno certificado. También para la obtención de dicha certificación en cada especialidad se establecerán los cursos de F. P. O. que equivalen a dicho nivel y se establecerá un tipo de prueba para la certificación de aquellos que lleven desempeñando la función similar al perfil profesional durante un período de tiempo.

La certificación más el ejercicio profesional en la misma especialidad debe dar acceso directo hacia carreras universitarias relacionadas profesionalmente, sin pruebas de acceso ni selectividad, con el fin de incentivar la capitalización en conocimientos profesionales.

Sistema único de certificaciones

El Acta única para 1992 y la Reforma de la E. T. P., en donde se ponen a prueba los sistemas de F. P., son dos hechos significativos que deben hacer reflexionar tanto a la Administración como a los Agentes Sociales para ordenar el caos actualmente existente en cuanto a certificaciones profesionales emitidas por una variada gama de organismos.

«La dinámica de la propia experiencia actual ha roto la tradicional división de competencias entre F. P. reglada y no reglada.»

La dinámica de la propia experiencia actual ha roto la tradicional división de competencias entre F. P. reglada y no reglada. En el proyecto de E. T. P. la formación profesional específica responde más a los objetivos de la formación ocupacional que al sistema antiguo de F. P. reglada, por lo que ahora recobra su auténtico sentido la F. P. Lo que hace el Proyecto es estructurarla en niveles similares a la decisión de la C. E., lo cual facilita la futura correspondencia de cualificaciones, y como se da una confluencia de objetivos con la F. P. O., procede adecuar la F. P. O. a estos niveles estableciendo desde ahora contenidos comunes o similares y condiciones de acceso a los mismos e idénticas medidas de certificación.

No se trata, por tanto, de un afán meramente reglamentarista de tipo formal, como el buscar un modelo flexible dentro de un marco común en donde lo que se valida por medio de una certificación se corresponde con el dominio de habilidades en el desempeño de un perfil profesional en un determinado nivel.

Previamente se requiere:

- Un estudio de mercado de trabajo, de las ocupaciones y de los niveles de cualificación y de las tendencias de su evaluación, revisándose periódicamente.
- Establecimiento de perfiles profesionales en ramas y familias profesionales, pactado con los agentes sociales.
- Definición de los contenidos formativos de cada especialidad en los distintos niveles.
- Fijación de los requisitos mínimos de cada módulo.
- Determinación de cursos de F. P. O. por niveles y especialidad que en su conjunto pueden formar un módulo profesional (definición de los cursos que como sistema de créditos acumulables corresponde al módulo).
- En la certificación habría que diferenciar la que constituye la formación para un nivel de cualificación en un perfil profesional; por ejemplo, mecánica de automóviles de nivel II, experto en estructuras de hormigón armado de nivel II, modista nivel II, recepcionista nivel II, montador electro-mecánico nivel II; de otros cursos de perfeccionamiento o de actualización dentro de su nivel, por ejemplo, *como curso de encendido electrónico de vehículos*, etc.

Sistema de certificaciones

Una vez definido el marco general de las certificaciones en cuanto a niveles de cualificación y de especialidad, con sus requisitos mínimos y condiciones de acceso a los mismos o de la experiencia profesional requerida, sería objeto de una idéntica certificación para todos, tanto para los estudiantes del módulo como para trabajadores parados o en activo que ya estuviesen desempeñando estas funciones.

No obstante, habrían de contemplarse una serie de medidas transitorias:

1. *Desde ahora hasta el 92*, buscando una política de F. P. más coherente entre los distintos sistemas, que pueda paliar la falta de acreditación y de formación-cualificación de amplios colectivos de trabajadores.
2. Establecimiento de objetivos comunes y articulación del sistema de certificación único a través del plan nacional de F. P.
3. Establecimiento de un sistema unificado de formación-certificación a partir de 1992, a medida que se implante la reforma de la E. T. P.

Acceso a certificaciones

Al nivel I:

- Todos los que terminen la escolaridad obligatoria a los dieciséis años.
- O realicen un programa de garantía social.

Al nivel II:

A corto plazo:

- Los que terminen la actual F. P. I, adecuando si es preciso los currículos actuales a los perfiles ya pactados de la C. E. E.: automoción, hostelería, construcción, etc., y actualizando el resto.
- Los que han realizado cursos de formación ocupacional, con requisitos de mínimo de horas, etc., previa determinación de nivel de cursos, homogeneidad de cursos, etc.
- A partir de la experiencia laboral durante un tiempo en función del puesto de trabajo desempeñado que corresponde a ese nivel.
- Mediante pruebas de madurez para los que no puedan acreditar mediante los sistemas anteriores y tengan las habilidades y destrezas de un perfil profesional correspondiente.

A largo plazo:

- Mediante el sistema integrado de E. T. P., en donde no habrá dualidad entre F. P. O. y reglada.
- Mediante acreditación de experiencia laboral en el desempeño del puesto de trabajo correspondiente a la especialidad en su nivel.

Acceso a la certificación de nivel III

A corto plazo:

- Los que posean el título de F. P. II o maestría industrial.
- Aquellos que puedan haber realizado estudios que se declaren equivalentes al módulo de nivel III, más determinados cursos de enseñanza ocupacional.
- Mediante pruebas de madurez para los que tengan experiencia laboral.
- Más aquellos perfiles consensuados y pactados que correspondan a ese nivel, con cursos de F. P. O.

A largo plazo:

- Mediante el sistema integrado de E. T. P. y las condiciones de promoción que se establecen en el sistema de E. T. P.

Papel de los agentes sociales en el sistema de certificaciones

En los países más avanzados, entre los que se encuentran casi todos los de la Comunidad, existe una cultura de diálogo y consenso entre la Administración y Agentes Sociales, en donde todo lo relacionado con la F. P. es consensuado entre las partes. Como experiencia más cercana a nosotros tenemos los trabajos efectuados para la correspondencia de cualificaciones, en donde se han pactado los perfiles correspondientes a varios sectores. U. G. T. piensa que este modelo de funcionamiento es el idóneo para que a partir de estudios previos, de los que en la actualidad se carece en la mayoría de los casos, se establezcan perfiles por niveles y especialidades en los distintos sectores, a partir de los que se obtendrán los conocimientos necesarios en cada uno de ellos.

Comisiones de cualificación para la certificación

Se establecerán comisiones formadas por la Administración, Patronal y Sindicatos para la evaluación de la experiencia profesional o de la formación adquirida

«Es necesario buscar de aquí a 1992 una política de F. P. más coherente entre los distintos sistemas, que pueda paliar la falta de acreditación y de formación-cualificación de amplios colectivos de trabajadores.»

«En los países más avanzados, entre los que se encuentran casi todos los de la Comunidad Europea, existe una cultura de diálogo y consenso entre la Administración y los agentes sociales...»

en cada uno de los niveles, como fórmula para validar certificados que deben ser reconocidos por el mercado de trabajo.

La fórmula, los requisitos, competencias, etc., deben ser pactados en el seno del C. G. F. P., en cuyo seno se constituirá un grupo de trabajo cuya forma de funcionamiento debe ser análogo al grupo de correspondencia de cualificaciones.

Hacia un Sistema Integrado único

En páginas anteriores se ha expuesto cómo la gran diversidad y disparidad de normativas existentes en nuestro país en materia de F. P. propicia una inoperancia y desconexión en todo lo relacionado con Formación Profesional, así como un cierto solapamiento, lo que redundará en una enseñanza de segunda categoría, bajo nivel de formación, escasa motivación del alumnado y desprestigio social, no respondiendo, por tanto, a las necesidades objetivas del sistema productivo ni a las expectativas profesionales del alumnado.

Para hacer frente a los cambios sociales y tecnológicos, modernizar la estructura productiva y aumentar las capacidades de los trabajadores presentes y futuros en creatividad e iniciativa, de sus conocimientos, aptitudes y habilidades, tanto el Sistema Educativo como el de F. P. deben solucionar las necesidades de cualificación derivadas del desarrollo tecnológico y de una estructura productiva cada día más compleja, que obligue a ampliar las oportunidades de formación para todos y a articular los medios para hacer frente a esas demandas.

Por ello, es necesario diseñar un nuevo sistema de educación-formación-empleo que permita solucionar los problemas.

Para conseguir este objetivo es necesaria la participación activa de toda la sociedad, administraciones, patronales y sindicatos mediante un amplio consenso a distintos niveles:

1. *Organismo consultivo y de consenso*

- El C. G. F. P. tiene que ser el foro de discusión de todo lo que afecta directa o indirectamente a la Formación Profesional. Para ello hay que dotarlo de infraestructura, tanto humana como técnica, para el buen funcionamiento.

2. *Organo político único*

- Dada la disparidad de instituciones que tienen competencias en materia de F. P., es precisa la creación de un único organismo a nivel de Gobierno que sea responsable para toda la política concerniente a Formación Profesional, con el fin de lograr unidad de acción y coordinación de recursos, programas, etc.

3. *Organismo técnico*

- En apartados anteriores ya se ha mostrado la necesidad de un «Instituto para las cualificaciones» de carácter técnico que sirva de apoyo tanto para la política de F. P., su evaluación, el Sistema Educativo, el empleo, la certificación, etc., en donde también han de colaborar y participar los agentes sociales.

Valorar la institución familiar

Confederación Católica Nacional de Padres de Familia y Padres de Alumnos (CONCAPA). MADRID

LA Confederación Católica Nacional de Padres de Familia y Padres de Alumnos está estudiando el Proyecto para la Reforma de la Enseñanza presentado por el Ministerio de Educación y Ciencia a partir del debate que se ha realizado durante el curso 1987/88 para estudiar el cambio de estructuras.

A esta Confederación le parece muy difícil dar opinión sobre un Proyecto tan importante en donde falta todo lo relacionado con los contenidos.

El actual Sistema Educativo ofrece deficiencias importantes. Las manifestaciones públicas de estos dos últimos años han puesto de relieve los grandes problemas que existen. Los paros académicos y las movilizaciones, con una pérdida importante de horas lectivas, han sido los protagonistas permanentes.

Ante este deterioro progresivo, el Proyecto para la Reforma de la Enseñanza adquiere una importancia especial. Es necesario que el debate siga abierto, con la participación real y efectiva de todos los sectores.

Acompañamos los criterios al Proyecto de Reforma de la Enseñanza (A), recogidos entre todas las Federaciones en el IV Congreso Nacional de la CONCAPA celebrado en Badajoz del 10 al 13 de marzo de 1988, que servirán de base para elaborar el Documento alternativo que se presentará al Ministerio de Educación y a la opinión pública, así como la respuesta al Cuestionario indicativo del M. E. C. (B).

A) Criterios al Proyecto para la Reforma de la Enseñanza

IV CONGRESO NACIONAL CONCAPA

Conclusiones

1.—Educación Infantil

1.1. La familia es el primer y fundamental ámbito para la educación del niño y donde se crean las condiciones más favorables para su desarrollo integral y armónico.

Según los responsables de la Confederación Católica Nacional de Padres de Familia y Padres de Alumnos (CONCAPA), el Proyecto para la Reforma Educativa debe tener más en cuenta a la iniciativa social. En esta aportación al debate, que recoge las conclusiones del IV Congreso Nacional de la Confederación, se aboga, entre otros muchos aspectos, por un equilibrio entre comprensividad y diversificación en la etapa Secundaria Obligatoria, por la ampliación del Bachillerato, así como porque la asignatura de Religión figure como materia ordinaria en el currículum de todos los niveles.

La atención a esta edad exige cuidados particulares, afecto y una relación interpersonal estable y profunda que desborda la rigidez y la sistemática del marco escolar, como afirman investigaciones realizadas en el campo educativo, psicológico y sociológico.

Aquellos que insisten en que la escuela favorece la socialización del niño de cero a tres años olvidan que la educación en familia es un factor básico de adaptación social.

1.2. Resulta inaceptable el modelo organizativo y pedagógico de «Escuela Infantil» de cero a seis años que propone el Proyecto de Reforma de la Enseñanza por las siguientes razones:

- a) Porque no valora suficientemente la institución familiar (*que relega a tiempos de verbo del pasado*), favoreciendo por el contrario un protagonismo excesivo del Estado.
- b) Porque entiende este período de un modo global (*totalizante*) y como «etapa escolar con sentido propio».
- c) Porque lo integra en la estructura del Sistema Educativo formal como un nivel específico.
- d) Porque en contra de lo que sucede en otros países de Europa, que utilizan fórmulas más flexibles, pretende introducir un sistema unificado.

1.3. Consideramos necesaria una regulación flexible de las condiciones de los Centros Infantiles a partir de los cero años, sin que ello implique su inclusión en la estructura del sistema escolar.

En aquellos supuestos en que se demanden estos servicios, deben regularse conjuntamente por los Departamentos de Educación, Trabajo, Sanidad y Bienestar Social.

En el nivel de cero a tres años, la política educativa del Estado debe ser la de favorecer la formación en familia, ofreciendo las ayudas económicas necesarias, como ocurre en los países más avanzados de Europa. Las madres trabajadoras tendrán derecho a una excedencia retribuida.

1.4. Una correcta Educación Preescolar de tres a cinco años, para compensar posibles desigualdades de origen y favorecer una auténtica igualdad de oportunidades, debe procurar:

- a) Que la Educación Preescolar sea realmente gratuita para todos los alumnos.
- b) Que este nivel esté perfectamente coordinado con la Educación Primaria.
- c) Que la planificación de la red escolar tenga en cuenta la iniciativa social arbitrando los medios económicos y administrativos precisos.
- d) Que la integración de niños con necesidades educativas especiales se realice con las debidas garantías dotando a los Centros de los servicios especializados necesarios.

2.—Educación Primaria

2.1. Consideramos que debe articularse un primer ciclo de la Educación Básica (cinco a siete años) adelantando un año la obligatoriedad y consiguiente gratuidad.

La enseñanza gratuita continúa siendo una meta a conseguir dentro del Sistema Educativo, pese a las afirmaciones en sentido contrario del Proyecto.

La presencia de los padres en este nivel, tanto a efectos de participación en la

vida del Centro como en su corresponsabilidad en materia educativa, es fundamental. Resulta inadmisibles que el Proyecto ignore este derecho constitucional.

2.2. El currículum escolar debe contener una referencia expresa a los objetivos de orden ético para evitar la mutilación de la educación integral, que comprende la dimensión intelectual, moral, estética, técnica y religiosa. Carece por ello de sentido la ausencia de la enseñanza de la religión.

El profesorado es la pieza esencial de la Reforma. Por ello:

- a) Es necesario tener en cuenta la importancia de su formación inicial y diseñar un sistema adecuado de perfeccionamiento.
- b) Se deben arbitrar las medidas para la provisión de plazas del profesorado especializado en música, educación física e idiomas, tanto en el sector público como en el privado.
- c) El profesor de apoyo deberá estar suficientemente definido mediante una cualificación apropiada que facilite el aprendizaje de los alumnos, sin quedar reducido a una función de mera suplencia.

Para la buena marcha de un Centro docente es imprescindible el fortalecimiento de su autonomía y de la función directiva.

Entendemos que la Educación Primaria debe comprender hasta los catorce años, introduciendo las modificaciones necesarias en el ciclo doce a catorce años.

3.—*Secundaria Obligatoria*

3.1. Extender la obligatoriedad de la enseñanza hasta los dieciséis años nos parece conveniente y positivo.

Hay que buscar un equilibrio entre comprensividad y diversificación, de manera que no se generen mayores desigualdades en aquellos alumnos más desfavorecidos. Tratar de igual manera a alumnos diferentes puede ser una forma de perpetuar las desigualdades.

Pretender mantener el principio de comprensividad como objetivo irrenunciable incidiría negativamente en la calidad de la enseñanza. El modelo que se oferta parece pretender que los alumnos sepan menos de más cosas, con lo que se aboca al joven a un cierto infantilismo y a una cultura superficial.

3.2. El planteamiento que hace el Proyecto a largo plazo en el tramo doce a dieciséis años resulta utópico e irrealizable por su coste excesivo y por las modificaciones que habría que introducir en la actual red de Centros, así como en los cuerpos docentes.

La propuesta del Proyecto del M. E. C. sobre los ciclos de Educación Secundaria Obligatoria, en la práctica sólo sería aplicable en los Centros integrados. Por el contrario, resultaría difícil su implantación en los Centros públicos y en medios rurales.

3.3. Entendemos que lo que en el Proyecto se denomina Segundo Ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria debe transformarse en un Bachillerato general en el que exista una inicial diversificación que dé respuesta a las necesidades de los alumnos y, en su caso, les oriente según su vocación y aptitudes.

4.—*Bachillerato*

4.1. La reducción a dos años del Bachillerato como propone el Proyecto hace inviable que cumpla las funciones que la sociedad y el propio Proyecto le asignan. Si el Proyecto del M. E. C. se llevara a la práctica, España tendría el Bachillerato más corto de los países miembros de la Comunidad Económica Europea.

«La familia es el primer y fundamental ámbito para la educación del niño y donde se crean las condiciones más favorables para su desarrollo integral y armónico.»

«El currículum escolar debe contener una referencia expresa a los objetivos de orden ético para evitar la mutilación de la educación integral...»

Debería ampliarse el número de las especialidades del segundo ciclo de Bachillerato Superior para que éste pueda cumplir la doble finalidad que el Proyecto le asigna: preparación para el acceso a estudios postsecundarios superiores universitarios y consolidar su carácter terminal.

No consideramos conveniente el establecimiento de ninguna prueba de acceso al Bachillerato Superior. La prueba homologada final del Bachillerato debe transformarse en prueba de acceso a los estudios universitarios.

4.2. Las materias que integran el plan de estudios del Bachillerato deben establecerse de un modo flexible que permita que las Comunidades Autónomas y los Centros puedan realizar las adaptaciones curriculares que estimen convenientes en el marco de sus competencias.

5.—Enseñanzas Técnico-Profesionales

5.1. Se considera que es absolutamente necesario elevar el *status* de las Enseñanzas Técnico-Profesionales dentro del Sistema Educativo. Sin embargo, creemos que ésta es una labor que no depende exclusivamente de la planificación escolar, sino de variables sociales que escapan al control de la escuela. No obstante, un adecuado planteamiento de estructuras y de currículos puede contribuir a mejorar el aprecio social de dichas enseñanzas. En todo caso, es urgente un diseño de la formación de los técnicos que en un plazo muy breve han de verse en situación de competir con los correspondientes de la Comunidad Económica Europea.

5.2. La oferta de Enseñanzas Técnico-Profesionales del Proyecto del M. E. C. a través de los distintos módulos presenta algunos inconvenientes:

- a) Dichos módulos parecen estar concebidos como solución de emergencia para aquellos alumnos que, por distintas circunstancias, desistan de seguir la línea del Bachillerato o de los estudios superiores. Esto supone ya una actitud valorativa negativa de las E. T. P. y una actitud de primar la línea del Bachillerato.
- b) Los distintos módulos profesionales carecen de los contenidos humanísticos que permitan al alumno enfrentarse al hecho tecnológico desde una óptica de valores que pueda dar dirección a la evolución de la tecnología.
- c) Nos parece que el módulo profesional 2 está contemplado como solución de vía única hacia el mundo laboral al carecer de conexión directa con el módulo 3 u obligar al alumno de tal módulo a una regresión por la vía del Bachillerato.
- d) Pretender incorporar las prácticas en las empresas dentro del currículum de estudios de los módulos puede suponer crear dificultades insalvables a esta modalidad de enseñanza en zonas de escasa o nula implantación industrial.

5.3. a) Proponemos que se incorpore el área de conocimientos de carácter tecnológico en igualdad de tratamiento académico con el resto de las áreas en el currículum, a partir de la Enseñanza Primaria.

b) Creemos conveniente que, a partir de los catorce años, haya una oferta de Enseñanzas Técnico-Profesionales para aquellos alumnos que crean poder desarrollar mejor en esta modalidad de enseñanza.

c) Manteniendo los módulos profesionales como medios de formación inmediata para el mundo laboral, sería conveniente una modalidad de Bachillerato

Técnico-Profesional de contenidos teóricos prácticos que permitan llegar hasta estudios superiores.

6.—*Profesorado*

Estimamos que para llevar a cabo una Reforma de esta profundidad es necesario poner mucha mayor atención de la que el Proyecto pone en el profesorado.

Se debe definir mejor la formación inicial del profesor de todos los niveles. Las actividades de actualización del profesorado deben organizarse con plenas garantías de calidad y de eficacia. Se han de abrir cauces para que dentro de esas actividades tengan cabida las iniciativas no oficiales.

La Reforma no será posible sin un profesorado motivado que pueda desarrollar su tarea educativa en condiciones sociales, económicas y profesionales muy distintas a las actuales.

7.—*Integración Educativa de alumnos con necesidades especiales*

Se constata con satisfacción que en la Reforma Educativa se contempla la Educación Especial como parte integrada en el Sistema Educativo ordinario.

Sin interferir en el conjunto de los alumnos se da opción a la integración de los niños con necesidades educativas especiales, siempre que ello se considere como la mejor respuesta a sus necesidades.

Se contempla la adaptación curricular a las diferentes necesidades, lo cual comporta disponer de profesorado adecuado.

Aun estando de acuerdo en el planteamiento general de este capítulo, parece necesario señalar algunas carencias observadas:

Es importante articular una mayor participación de los padres en el desarrollo educativo de estos niños.

Debe contemplarse, junto a la flexibilidad de currículum, la posibilidad de repetición de curso de una forma más amplia.

No se desarrolla suficientemente la posibilidad de aulas especiales, que es una fórmula idónea en la deficiencia psíquica media y que permitiría la integración adecuada para la mayor parte de los niños de los colegios especiales. Esto permite un mejor desarrollo social de estos niños al compartir actividades comunes con los otros niños, juegos, deporte, teatro..., y permite ir consiguiendo la integración del deficiente psíquico en la sociedad.

8.—*Valores*

De acuerdo con la Constitución y con la propia L. O. D. E., la CONCAPA entiende que el derecho de los padres a elegir el tipo de educación según sus convicciones religiosas y morales debe abarcar a la totalidad de los niveles educativos a los que afecta el Proyecto de Reforma.

Pedimos que la asignatura de la religión figure como materia ordinaria en el currículum en todos los niveles.

B) Respuesta al cuestionario indicativo del Ministerio de Educación

1.—Sí. La gran mayoría de los países de la Europa comunitaria (y de los países industrializados en general) tienen legalmente establecida una enseñanza obliga-

«El planteamiento del tramo doce-dieciséis años resulta utópico por su coste excesivo y por las modificaciones que habría que introducir en la actual red de Centros, así como en los cuerpos docentes.»

«Si el Proyecto del M. E. C. se llevara a la práctica, España tendría el Bachillerato más corto de los países miembros de la Comunidad Económica Europea.»

toria hasta los dieciséis años, y no hay razones para que España continúe siendo una de las escasísimas excepciones. Sin embargo, lo que realmente importa conseguir es una escolarización real del cien por cien de los jóvenes de dieciséis años, y no tanto la imposición legal de la obligatoriedad a padres y alumnos. La obligatoriedad debería ser primariamente entendida como obligación del Estado de proporcionar a todos los ciudadanos los medios necesarios para hacer efectiva tal escolaridad, con todas sus consecuencias.

2.—Nos manifestamos plenamente de acuerdo con la formulación de este punto que se lleva a cabo en la propuesta del Ministerio. Lo único que habría que añadir es que el Ministerio no se limite a «permitir» la existencia de proyectos curriculares variados, sino que debería adelantarla y proporcionar los medios necesarios para que no se convierta en una desiderata imposible de cumplir.

3.—Las variadas estructuras institucionales existentes en los diversos Sistemas Educativos no son de hoy, por lo general, buenas o malas en sí mismas. Salvo casos particularísimos, tales estructuras se adecúan bastante bien a principios pedagógicos de carácter teórico. Lo que hace que una estructura sea más o menos recomendable, en cada caso, es su adecuación mayor o menor a la propia realidad contextual del país (histórica, sociológica, económica, etc.) y también su adecuación al ámbito internacional en el que se pretende estar inserto.

Situados bajo esta óptica, entendemos que la estructura global propuesta desde los cero a los dieciocho años, aun siendo interesante en sí misma, no es necesariamente la única buena posible, y es probable que existan otras que ofrezcan mayores garantías de adecuación y eficacia.

Está claro, en primer término, que no existe entre los países industrializados una estructura institucional que pudiéramos considerar generalmente aceptada o estándar. Ciertamente, una de las que mayor influjo han tenido en los últimos decenios es la que, en términos numéricos, podría definirse como (6) + 6 + 6 (entre cero y dieciocho años), que es la que, en primera aproximación, propone el Ministerio. Sin embargo, incluso los países que adoptan esta estructura fundamental, lo hacen de modo bien diverso, tanto por el número y el tipo de instituciones educativas empleadas como por los criterios de ciclicidad que aplican dentro de cada etapa de seis años. Dentro de la propia C. E. E., los países de mayor desarrollo educativo no parecen seguir esa pauta estructural. La conclusión es que el modelo estructural propuesto por el M. E. C. no viene recomendado, y mucho menos exigido, por consideraciones de orden estrictamente internacional. ¿Podría venir recomendado, entonces, por consideraciones de una mejor adecuación a la sociedad española, al mundo del empleo, a las peculiaridades económicas y culturales de nuestro país, etcétera?

El razonamiento que aquí habría que hacer debería partir de un análisis de la estructura actual que llevase claramente a la conclusión de que, con tal estructura, es imposible conseguir los resultados cualitativos que se desean. Mucho de esto es lo que pretende hacerse en la propuesta editada por el M. E. C. pero, a nuestro juicio, sin conseguirlo. El tremendo coste que sin duda comportará el cambio de la estructura actual (en materia de personal, infra o suprautilización de edificios relativamente nuevos, información, programación, etc.) no queda compensado por unos beneficios realmente asegurables en debida proporción. El Proyecto de Reforma debería partir de la estructura institucional actual: (6) + 8 + 4, llevando a cabo las pertinentes mejoras de ciclicidad, adopción de objetivos adecuados, ordenación racional de currículos y actividades, orientación y previsión de empleo, adecuada formación docente, etc.

4.—Consideramos que esta pregunta mantiene cierta confusión. Si lo que se pregunta es que si se estima pertinente una ordenación o sistematización de todas las actividades de Educación Infantil a partir de los cero años, de tal modo que se ponga orden en el caos existente, la respuesta es afirmativa. Pero si lo que se demanda es si debe incluirse dentro del sistema escolar público y en la estructura institucional una etapa de Educación Infantil que abarque desde los cero a los seis años, la respuesta es negativa.

En primer lugar no vemos la necesidad de que el Estado organice sus Sistemas Públicos de Educación con anterioridad a los dos o tres años, contrariamente a lo que ocurre en la mayor parte de los países industrializados, salvo en aquellos en los que la iniciativa social o privada está prohibida. Hasta estas edades, es convicción pedagógica universalmente aceptada (incluso por aquellos países que prohíben la existencia de Centros de iniciativa social y asumen en consecuencia la organización de Centros destinados a bebés) que el lugar ideal de formación para estos pequeños es el seno de la familia. La política educativa del Estado (no sólo, obviamente, del Ministerio de Educación) debería ser la de favorecer que tal formación en la familia pudiera efectivamente llevarse a cabo, aplicando una legislación adecuada con referencia a la familia y al trabajo de los padres (padres y madres), proporcionando los medios y la orientación necesaria y, en los casos en que una sustitución de la familia resulte absolutamente imprescindible, promocionando la existencia de unas pocas instituciones (no necesariamente estatales) que sean capaces de suplir (total o parcialmente) del mejor modo posible la acción de los padres.

5.—La Educación General Básica, que es una etapa de educación que ha resultado enormemente positiva para el progreso educativo del país, no tiene por qué ser sustituida, sino simplemente reformada. En tal supuesto, cabría adoptar una de estas dos soluciones:

a) Considerar como Enseñanza Primaria a todo el período que va hasta los catorce años de edad. Bajo el punto de vista internacional, nada hay que obstaculice esta situación, que de hecho practican muchos países del Este de Europa, una parte importante de los Estados Unidos y, en la C. E. E., Dinamarca.

b) Considerar que la actual segunda etapa de E. G. B. (de los once a los catorce años) es ya Enseñanza Secundaria, si bien todavía básica y general. Tampoco hay nada que obstaculice esto bajo el punto de vista internacional. Es lo que hace, por ejemplo, Italia, con el inconveniente además de tener que cambiar a los niños de escuela a la edad de once años (durante tres años más, hasta los catorce, como en España). Las Escuelas europeas han adoptado también una estructuración parecida.

Nos inclinamos por la segunda de las soluciones, lo que, de hecho, significa aceptar una Enseñanza Secundaria estructurada en tres ciclos:

- Ciclo Básico (tres años, entre once y catorce).
- Ciclo Intermedio (dos años, entre catorce y dieciséis).
- Ciclo Superior (dos años, entre dieciséis y dieciocho).

Los dos primeros ciclos habrían de ser obligatorios y gratuitos en todos los Centros públicos y privados.

Dentro de este esquema estructural, entendemos que una cierta diversificación debería comenzar a producirse ya en el ciclo básico, preferiblemente en su último año (8.º de la actual E. G. B.), pero sin separar en ningún caso a los alumnos en secciones (es decir: sobre la base de algunas materias y/o actividades opcionales). El porcentaje de diversificación debería ser aumentado a lo largo del ciclo inter-

«La Reforma no será posible sin un profesorado motivado que pueda desarrollar su tarea educativa en condiciones sociales, económicas y profesionales muy distintas a las actuales.»

«Debe contemplarse, junto a la flexibilidad del currículum, la posibilidad de repetición de curso de una forma más amplia.»

medio, siempre sobre la base de mantener un tronco común de enseñanzas para todos, cuyo peso porcentual puede ir gradualmente descendiendo.

En cuanto al profesorado previsto para estos niveles, entendemos que todo el profesorado destinado a la Enseñanza Obligatoria en cualquiera de sus niveles y ciclos debería tener una formación universitaria equivalente (lo que no significa igual o idéntica). Estos profesores (de Primaria y Secundaria General) deberían contar con cuatro años de formación universitaria inicial, y tener una titulación y un *status* socioeconómico y sociocultural semejantes.

Como es obvio, la oportuna solución de este punto exigiría una paralela reforma de los planes de estudio universitarios, que no pueden elaborarse de espaldas a la Reforma proyectada por el M. E. C. para los niveles inferiores.

6.—Nos inclinamos, en principio, por pocas opciones (nos parecen bien las tres que se sugieren), siempre y cuando exista un cuadro adicional de optativas (elegidas por el alumno) bien estudiado, práctico, sujeto a algo más que a la moda o a intereses circunstanciales de cada alumno. Por ejemplo, entre ellas debería figurar casi siempre una segunda lengua extranjera.

En cuanto a las materias del tronco común, echamos de menos una materia de formación religiosa (de la que podría quedar exento quien lo solicitase).

El porcentaje dedicado al tronco común no tiene por qué ser el mismo a lo largo de los dos años. Pensamos que debe ser mayor el primer año (alrededor del 50 por 100), para pasar al 30 o incluso al 20 por 100 en el segundo año. Las especialidades y materias optativas deben recorrer el camino inverso.

Nos parece fundamental que el profesorado de Bachillerato y Educación Técnico-Profesional reciba una adecuada formación pedagógica.

7.—Nos parece adecuado y prácticamente necesario si se desea prestigiar la formación Técnico-Profesional. En este mismo sentido, estimamos capital que las diversas opciones del Bachillerato y la opción (u opciones) de formación Técnico-Profesional estén muy relacionadas, procurando que los alumnos de una y otra reciban en común determinadas enseñanzas, en la medida de lo posible.

Vemos también adecuado que se prevea al término del Bachillerato un período de especialización profesional para aquellos alumnos que no deseen o que no deban acceder a estudios superiores. Sin embargo, dada la preparación anterior de estos alumnos, no vemos que este período supletorio de formación profesional tenga que estar en conexión con la Formación Técnico-Profesional cíclica. Los que hayan seguido ésta deberían poder optar o bien por incorporarse al mundo del trabajo o bien por realizar estudios postsecundarios, sin descartar (a través de enseñanza a distancia, etc.) que opten por ambas cosas a la vez; pero no han de aspirar a un «segundo nivel» de Formación Profesional. Esto sería reproducir, con dos años de diferencia, el esquema actual.

8.—Hay que poner todos los medios posibles (en primer lugar, orientación continua y seria, pero también apoyos y ayudas *ad causum*, clases especiales, etc.) para evitar las repeticiones. Sin embargo, si a pesar de todo algún alumno sigue sin alcanzar los objetivos propios del ciclo correspondiente, la repetición de curso parece un mal menor que hay que asumir y exigir.

De acuerdo con que todos cuantos terminen la escolaridad obligatoria reciban idéntica titulación. Nos inclinamos a pensar que sería preferible la prueba de acceso a la Universidad, toda vez que ha de ser una prueba de garantía. No vemos la operatividad de una prueba de homologación como no sea para garantizar las calidades en función de accesos posteriores.

9.—La formación de formadores nos parece un tema de vital importancia, y

habrá que prodigar esfuerzos de diverso tipo para que se haga realidad, porque de eso dependerá en primer término la mejora de la calidad de la enseñanza, objetivo primordial de la Reforma. Nos parece elemental aprovechar mucho mejor los recursos actualmente existentes en las Universidades (numerosas), que cuentan ya con Facultades o Secciones de Ciencias de la Educación y las ofertas de la iniciativa privada.

10.—No las consideramos suficientes. En principio, no dejan de ser expresiones de deseo, todas ellas de gran interés, pero escasamente concretadas en acciones precisas. Falta, ya de entrada, una evaluación financiera de las medidas más imprescindibles. Si se camina además hacia un cambio de la actual estructura institucional, falta un estudio detallado de los costes económicos y sociales que tal cambio comportaría, y que consumirían y superarían los recursos potenciales disponibles a medio plazo.

Cuando se habla de Reforma Educativa, la medida prioritaria por antonomasia es siempre la de mejorar la formación del profesorado, su *status* socioprofesional y su espíritu de colaboración en la Reforma.

11.—El calendario de aplicación de la Reforma estará supeditado en gran parte a la decisión que se adopte sobre los cambios estructurales propuestos en el Proyecto editado por el M. E. C. Si, como esperamos, los cambios estructurales se reducen al mínimo imprescindible, el calendario de aplicación puede verse sustancialmente aligerado, y los objetivos de mejora cualitativa podrían ser perseguidos a la vez con cautela y con energía. El calendario de aplicación habrá de hacerse, por lo demás, sobre la base de estudios serios sobre recursos realmente disponibles, tanto de infraestructura como financieros y de personal. Es obvio, por tanto, que el calendario que ahora se ofrece no puede ser más indicativo, y que habrá de procederse a su elaboración una vez concluido el debate inicial y una vez adoptadas las líneas fundamentales.

«De acuerdo con la Constitución y con la propia L. O. D. E., la CONCAPA entiende que el derecho de los padres a elegir el tipo de educación según sus convicciones religiosas y morales debe abarcar a la totalidad de los niveles educativos a los que afecta el Proyecto de Reforma.»

Por una mayor calidad de enseñanza

Servicio de Inspección Técnica de Educación del M. E. C.
MADRID

El derecho a la Educación y la Escuela Comprehensiva

1. Consideraciones generales

1. La Escuela Comprehensiva es una de las fórmulas más adecuadas para garantizar el derecho a la educación que reconoce nuestro ordenamiento constitucional.

2. La Escuela Comprehensiva deberá ofertar las mismas oportunidades de formación a todos los alumnos, sin distinción alguna, actuando como mecanismo compensador de posibles desigualdades cualesquiera que sean sus causas.

3. El modelo de Escuela Comprehensiva que se preconiza tendría, como características esenciales, las siguientes:

- a) Proporcionar a todos los alumnos una formación básica común, vertebrada en torno a unos objetivos fundamentales.
- b) Atender las necesidades y desarrollar las capacidades e intereses diferenciales de los alumnos.
- c) Considerar las características propias del entorno sociocultural como un elemento básico en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La armonización de los aspectos anteriores constituye el núcleo esencial de la Escuela Comprehensiva.

2. Componente general y común de la Escuela Comprehensiva

El despliegue de objetivos generales, metas de la Educación Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria, deberá desarrollarse a partir de un esquema general homologado y común para los tres niveles, que patentice la sucesión integrada de los mismos y su carácter vertebrador, y ofrezca una triple coherencia: psicológica, social y pedagógica:

1. A modo de ejemplo, ese esquema generativo podría organizarse en torno a estos diez parámetros madurativos básicos de la persona:

- Intelectual.
- Comunicación y procesos de relación.
- Social.
- Estético.
- Físico y sanitario.
- Sensorial.
- De procesos de coordinación motriz.
- Emotivo.
- Ecológico.
- Laboral.
- Axiológico.

2. De este primer despliegue, obtenido por derivaciones sucesivas, se procedería, por síntesis, a la integración de las grandes áreas educativas, susceptible de generar diferentes ámbitos o campos pedagógicos:

- Comunicación y lenguaje.
- Expresión corporal y artística.
- Social-antropológico.
- Científico-tecnológico.

3. Implicaciones organizativas

La implantación de la Escuela Comprensiva requiere un conjunto de condiciones, entre las cuales cabría destacar las siguientes:

1. Potenciar el papel fundamental del profesorado en el nuevo tipo de Escuela Comprensiva.
2. Diseñar estrategias y experiencias para el perfeccionamiento generalizado del profesorado en ejercicio, especialmente en los siguientes campos:
 - Programación y desarrollo curricular.
 - Metodologías y técnicas de trabajo con grupos heterogéneos.
 - Técnicas de evaluación.
 - Gestión de recursos.
 - Tutoría y orientación.
3. Procurar que, además de la formación general mencionada en el apartado anterior, se proporcione al profesorado un perfeccionamiento específico en funciones concretas tales como profesores especialistas en las diversas áreas y profesores de apoyo en técnicas instrumentales básicas.
4. Mejorar la capacitación profesional de los cargos directivos de los Centros.
5. Flexibilizar la estructuración de tiempos, ritmos y espacios.
6. Dotar a los Centros de la suficiente autonomía y medios que permitan establecer las materias optativas más adecuadas a sus propias características.

La aplicación de los principios que rigen la Escuela Comprensiva supone la consideración de un marco organizativo (espacio funcional) superador del concepto de Centro escolar, que integre un conjunto de instituciones educativas y de servicios de apoyo al sistema.

En las conclusiones de las Primeras Jornadas de Inspección sobre la Reforma Educativa, celebradas en Madrid entre marzo y junio de este año, este Servicio considera que debe ser el responsable de evaluar los proyectos y adaptaciones curriculares de los Centros. La Inspección Técnica de Educación se muestra partidaria de una enseñanza gratuita en el período cuatro a cinco años, así como del diseño que se da en el Proyecto a la etapa de Educación Primaria. Por otra parte, los inspectores estiman que debe existir un único título al final de Enseñanza Secundaria Obligatoria y saludan la instauración de una prueba homologada al término del Bachillerato.

«Mejorar la
capacitación
profesional de los
cargos directivos
de los Centros.»

Estructuración de los niveles educativos

1. Educación Infantil

1. Aspectos generales

Se considera procedente el Proyecto del M. E. C. de convertir la educación que recibe el niño de menos de seis años en un componente esencial del sistema de formación de los ciudadanos.

El papel compensador de déficits socioculturales que corresponde a la educación institucional sólo puede ser asumido eficazmente si los niños procedentes de medios familiares desfavorecidos, sometidos a una estimulación suficiente, se incorporasen precozmente a los establecimientos educativos.

No obstante, su concreción definitiva habría de tener en cuenta lo siguiente:

- a) La Educación Infantil, aun cuando no se constituya en nivel obligatorio, ha de contar con oferta escolar suficiente para los niños de cuatro a cinco años, por lo cual, en su último ciclo, habría de ser gratuita y plural. Este objetivo de oferta suficiente debe apoyarse en un compromiso expreso, que contenga precisiones temporales, acerca del momento en el que razonablemente puede ser alcanzado.
- b) La educación que se oferta a los niños de edades inferiores a los cuatro años conviene que se articule en períodos de extensión variable, y no en ciclos de duración regulada por límites de edad.
- c) Para los alumnos de menos de cuatro años de edad, especialmente los que no han cumplido los dos años, la acción educativa institucional debe perseguir objetivos no escolares, y orientarse a apoyar, en estrecha colaboración con la familia, su desarrollo madurativo. Siempre habría de tener para los poderes públicos el carácter de acción subsidiaria, compensadora de déficits familiares.
- d) En el nivel de Educación Infantil, es preciso dar prioridad a las necesidades de las poblaciones rurales y de zonas de centrifugación, de minorías étnicas y suburbanas de las grandes ciudades industriales. Para ello, las Administraciones Educativas deben habilitar los medios pedagógicos, técnicos y humanos que sean precisos.
- e) Corresponde al M. E. C. establecer el marco general de acuerdo con el cual ha de impartirse este nivel educativo, y, muy especialmente, fijar los criterios que garanticen la calidad y la pertinencia de las ofertas de Educación Infantil que promuevan las entidades públicas y privadas.

2. Profesionales docentes y no docentes

El profesor responsable de la Educación Infantil debe formarse mediante planes específicos que conduzcan a una titulación también específica.

Por la Administración Educativa se regularán las titulaciones y especialidades que hayan de acreditar los profesionales no docentes que tendrán que adquirir una preparación psicopedagógica oportuna.

3. Centros

Las Escuelas de Educación Infantil habrían de constituir unidades organizativas y funcionales con los Colegios de Educación Primaria, aun en aquellos casos en los

que fuese precisa su creación como instituciones de este nivel. Para ello el M. E. C. debe desarrollar y aplicar ampliamente el artículo 11.2 de la L. O. D. E. que prevé la puesta en funcionamiento de instituciones escolares integradas.

4. *Jornada escolar*

La duración de las jornadas escolares debe acomodarse a la edad de los niños, así como a las circunstancias que concurren en sus familias.

2. Educación Primaria

En líneas generales, la duración y articulación en ciclos de este nivel son adecuadas.

Sin embargo, conviene expresar la preocupación por la posible regresión a un modelo educativo ya superado que asigna a la Educación Primaria la función de preparar a los ciudadanos en las primeras letras.

Para obviar este riesgo parece conveniente que el M. E. C. adopte las medidas precisas con objeto de que la calidad científica y pedagógica y la relevancia social de los programas de Educación Primaria guarden relación con la importancia que tiene este tramo del Sistema Escolar en el futuro de los ciudadanos. Parece que la ausencia de profesorado especializado por Áreas (excepto Música, Idioma y Educación Física) plantea inconvenientes en la organización pedagógica de los Centros por su repercusión en las programaciones y currículos, así como en la metodología, pues el Diseño Curricular de Centro, que ha de desarrollarse a partir del Diseño Curricular Base, requiere un profesorado especialista que tal vez no sea el que se prevé.

También parece oportuno adelantar la enseñanza del idioma extranjero al Segundo Ciclo de la Educación Primaria y que se cuide la dotación de los Centros para la implantación de las restantes disciplinas especiales.

3. Educación Secundaria Obligatoria (doce a dieciséis años)

1. *Notas generales*

Hay que subrayar la importancia de este tramo «nuclear» del Sistema Escolar, culminación de la formación general de los ciudadanos y a la vez distribuidor de los alumnos hacia opciones formativas cada vez más diversificadas.

Esta condición de «componente crítico» que concierne a la Educación Secundaria Obligatoria aconseja extremar la racionalidad de su concepción.

Con el fin de mejorar la operatividad del ciclo doce a dieciséis años se piensa:

- a) Que el currículum que se imparta, en atención a que habría de cursarlo *toda* la población de doce a dieciséis años, constituyendo un grupo de intereses y capacidades necesariamente heterogéneo, debe ser progresivamente diversificado, sin que ello signifique introducir mecanismos tempranos de selección, ni distribuir a los alumnos en instituciones de distintas características o de desigual rango.

El concepto de «Comprensividad» debe referirse no tanto a la existencia de un plan de estudios uniformador, rígido, no adaptativo, al que debe plegarse la natural diversidad de la población escolar, en cuanto a que, en un mismo establecimiento educativo, el alumno pueda ir seleccionando y construyendo un plan formativo

«La duración de las jornadas escolares debe acomodarse a la edad de los niños, así como a las circunstancias que concurren en sus familias.»

«La definición de tres vías en el Bachillerato podría introducir un principio de rigidez...»

acomodado a sus intereses y capacidades, y que no aboque a una jerarquización de niveles formativos, sino a una diversificación, *siempre moderada*, del perfil académico de cada individuo.

Se es consciente de que esta propuesta exige Centros ampliamente dotados, tanto de recursos materiales como humanos, en el plano docente y en el de la orientación.

No obstante, la flexibilización del Sistema Escolar es imprescindible, y aun irrenunciable, para alcanzar el objetivo de extender la escolaridad hasta los dieciséis años con unas cotas mínimas de eficacia.

b) Como consecuencia de los planteamientos anteriores, el Proyecto definitivo de reforma escolar debería contemplar la posibilidad de asegurar en el *último año del ciclo*:

- La oferta de una sólida formación profesional de base, que facilite el tránsito a la actividad laboral cuya edad legal comienza a los dieciséis años. En este sentido los *programas de nivel I* deberían dejar de constituir un receptor de escolares residuales y pasar a ser un conjunto de *créditos* formativos, que adquiridos por quienes tienen determinados intereses y capacidades, les faculen para ejercer ocupaciones de nivel 1, propiciando el que nadie pase directamente desde la Educación Secundaria Obligatoria (E. S. O.) al mundo laboral sin una sólida formación profesional de base.
- Los *créditos* formativos que habiliten, al que los haya adquirido, para cursar eficazmente el primer curso de Bachillerato.
- La formación tecnológica y general precisa para acceder a los *módulos* de la Formación Técnico-Profesional.
- La formación de base que han de tener todos los ciudadanos.

c) La conexión entre la Enseñanza Obligatoria y la no Obligatoria debería hacerse en función del grado en el que se poseen los *prerrequisitos* instructivos que se requieren para iniciar *con garantías* el Bachillerato o los *Módulos II* de la Educación Técnico-Profesional, y no en función de una valoración global e inespecífica de la formación del alumno.

La posesión de tales prerrequisitos, que constituyen la condición necesaria y suficiente para la progresión académica, se certificará mediante *créditos*, que el alumno «capitalizará» en cada etapa de su proceso formativo.

Esta forma de conexión sustituye a la «vieja» fórmula de evaluaciones negativas, por otra en la que son los logros del alumno el elemento clave y obliga a que se sustituya la certificación que prevé el Proyecto de Reforma por:

- Una certificación de la escolaridad (sin alusiones a los logros académicos).
- Acreditaciones independientes de las adquisiciones del alumno (los *créditos* que ha conseguido).

2. Aspectos específicos

Se apuntan como necesarias las siguientes medidas:

- a) Asegurar que el ciclo se imparta en Centros específicos. No parece eficaz la solución del Proyecto, que prevé que este ciclo pueda realizarse inicialmente en instituciones distintas.
- b) Los docentes responsables de esta etapa deben tener todos ellos la condición de profesores de Enseñanza Secundaria, cualquiera que sea el cuerpo del cual procedan.

- c) La implantación del ciclo doce a dieciséis años requiere asegurar previamente las dos medidas anteriores para su éxito.

4. Bachillerato

Deben formularse las siguientes ideas:

1. Su planteamiento actual suscita una duda básica: si su duración de dos años asegurará a los alumnos los tres objetivos que pretende conseguir:
 - Formar para el acceso a la Universidad.
 - Asegurar la preparación tecnológica y cultural de quienes deseen incorporarse a los Módulos III de la Educación Técnico-Profesional.
 - Completar la formación de base de los que lo cursen.
2. La definición de tres vías en el Bachillerato podría introducir un principio de rigidez, así como provocar una jerarquización en las opciones en función de su prestigio social y/o académico. Plantea, además, la inviabilidad del Bachillerato Artístico, salvo que sea la culminación de un proceso formativo que se inicia cuando el alumno tiene en torno a seis años.

Convendría, pues, introducir los principios de flexibilidad y de interconexión y la acreditación de unidades formativas que constituyan *créditos*, «acreditaciones» o «módulos», y no de cursos de manera global.

3. Respecto de la prueba homologada, se considera:
 - a) Que sirva para homologar el Bachillerato y que, por lo tanto, forme parte de este nivel educativo.
 - b) Que regule el acceso a la Universidad, conjuntamente con las «acreditaciones» formativas que «capitalice» el alumno.
 - c) Que sea elaborada por la Administración Educativa.
 - d) Que sea evaluada por el profesorado de Bachillerato, con la participación de profesores de la Universidad.

5. Educación Técnico-Profesional

1. Es el nivel educativo que exige una reflexión más sosegada por la dificultad que entraña el articular una oferta educativa de futuro en este ámbito.

Entre los aciertos del Proyecto de Reforma cabe subrayar:

- La conexión entre la Educación Técnico-Profesional y el mundo del trabajo.
- La articulación de los planes de Educación Técnico-Profesional en módulos.
- La duración no uniforme de los módulos que integran un tramo de Educación Técnico-Profesional.

Sin embargo, la revisión definitiva de este nivel formativo y su proyección más allá del año 2000 no parece posible si no se contempla que:

- La Educación Técnico-Profesional en ningún caso debe ser el receptor de quienes no son capaces de cursar el Bachillerato, sino de aquellos que por sus intereses y competencias específicas han adquirido los conocimientos que les habilitan para ello, después de haber cursado el ciclo doce a dieciséis años o el Bachillerato.
- Quienes por interés y capacidad cursen la Educación Técnico-Profesional.

«Por parte de las Administraciones Educativas ha de prestarse una especial atención a los núcleos rurales...»

«En los ámbitos de adaptación faltaría incluir, entre los elementos del currículum, la evaluación y los recursos didácticos.»

sional de un nivel (módulos II y III en el Proyecto de Reforma), deberían poder pasar, si han adquirido los prerrequisitos para ello, al nivel siguiente, o reorientar su curso formativo dirigiéndose hacia el Bachillerato.

- El alumno que curse Educación Técnico-Profesional debería poder acceder, sin pérdidas temporales respecto del que realiza Bachillerato, a la Formación Superior, siempre que «acredite» poseer los prerrequisitos necesarios. La Formación Técnico-Profesional habría de proyectarse, conjuntamente con el Bachillerato Científico, hacia las Escuelas Técnicas de niveles medio y superior.
- Quienes están incorporados a las actividades profesionales accederían a aquellos créditos de formación profesional que colmen sus necesidades laborales, sin necesidad, si no lo desean, de cursar el nivel completo.

2. De acuerdo con lo anterior es aconsejable que el Proyecto de Reforma de la Educación Técnico Profesional incorpore a su redacción definitiva estas iniciativas:

- a) En relación con los "programas de nivel 1" y aceptando como premisa que la E. S. O. debe preparar a todos los jóvenes para dominar destrezas generales de un amplio abanico de ocupaciones de nivel 1, parece necesario incorporar al último tramo del ciclo doce a dieciséis años contenidos educativos diversificados y optativos que den cabida a actividades o experiencias preprofesionales.
- b) Entroncar en forma de "créditos capitalizables" el ciclo doce a dieciséis años con la Educación Técnico-Profesional *módulos II*.
- c) Prever dentro de los *módulos II* la posibilidad de que el alumno adquiera una formación diferenciada no sólo horizontal, sino también longitudinalmente, de forma que se posibilite:
 - El acceso al mundo laboral.
 - La «capitalización de créditos» para incorporarse al Bachillerato.
 - La «capitalización de créditos» para acceder a *módulos III*.
 - La incorporación de profesionales provenientes del mundo del trabajo.
- d) Conectar los planes de Bachillerato y *módulos II*, de forma tal que se *facilite* el tránsito de alumnos en uno y otro sentido.
- e) Prever, dentro de *módulos III*, un plan de estudio que permita:
 - El acceso desde el mundo laboral.
 - La «capitalización de créditos» para acceder a la Universidad (directamente o completando el currículum personal con *créditos* de Bachillerato).
 - La incorporación a esta modalidad formativa de profesionales en ejercicio.

Por parte de las Administraciones Educativas ha de prestarse una especial atención a los núcleos rurales que, en su posibilidad de acceso a la formación profesional, pudieran resultar discriminados negativamente, ya que se requerirá un esfuerzo notable en la "descentralización-autonomía" de los Centros para la flexibilización de los currículos. En este sentido no hay que olvidar que los Centros (incluidos los rurales) deberán proceder a:

- Desarrollar el documento base.
- Llenar de contenido las áreas de conocimiento.

- Diseñar las especificaciones de las áreas y concretamente las de la E. T. P.
- Diseñar las pruebas que concreten los requisitos de entrada.
- Contratar los expertos del mundo laboral.
- Gestionar las prácticas de los alumnos en las empresas.
- Asistir a cursos de Formación.

Adaptaciones Curriculares

1. Consideraciones generales

1. Aunque para el tratamiento de las “Adaptaciones Curriculares” no se organizó grupo de debate (como estaba previsto en principio), considerando que el próximo curso se dedicará enteramente a debate curricular, recogemos a continuación una síntesis de las propuestas que han llegado de los Servicios Provinciales de Inspección Técnica de Educación, por si alguna de ellas resultara de interés en el momento de la nueva redacción del Proyecto.

2. Se acepta la filosofía que subyace en los términos y en el concepto de «Adaptaciones Curriculares», por constituir una garantía para la regulación constante entre educación institucional-desarrollo personal del educando y, por tanto, una base firme y fundamentada para alcanzar el éxito escolar. En consecuencia, es importante que esta terminología se recoja en la normativa legal.

3. No obstante, y aunque se le dedica un capítulo por separado, su tratamiento completo está disperso a lo largo de todo el Proyecto. Ello puede dificultar (más aún teniendo en cuenta la novedad del tema) una visión ordenada y global de lo que supone. Por ello, parece conveniente rehacer el capítulo, sistematizando en él los diferentes elementos del tema que se tocan en otros.

Un posible esquema sería:

- Concepto de Adaptación Curricular (A. C.).
- Niveles de A. C.
- Ambitos de A. C.
- Responsables de las A. C.
- La formación del profesorado y las A. C.
- Evaluación de las A. C.

2. Cuestiones concretas que podrían revisarse en el texto actual

1. Se incide mucho en la Adaptación Curricular como opcionalidad de materias, y no como adecuación de cada materia/área al ritmo de aprendizaje de los alumnos y a las características del Centro.

2. Se hace mayor hincapié en su importancia en la Educación Secundaria Obligatoria, cuando entendemos que tiene la misma importancia en todos los niveles o modalidades educativos.

3. En los ámbitos de adaptación faltaría incluir, entre los elementos del currículum, la evaluación y los recursos didácticos. Además, parece que las áreas curriculares y los bloques de contenido podrían integrarse en un único concepto de «contenidos».

4. En algunos casos se recomienda cierta precaución si se realizan «proyectos

«Se deben fijar las funciones del profesor de apoyo, en conexión con los planes del Centro, de acuerdo con las necesidades detectadas por el Departamento de Orientación.»

«Se estima que es urgente la modificación en la organización y en la utilización de métodos para ofrecer perspectivas de mayor calidad educativa a todos los alumnos.»

curriculares tipo» por parte del M. E. C., ya que se corre el riesgo de que los Centros los tomen como prescriptivos en lugar de ilustrativos o ejemplificadores.

5. La autonomía que los Centros tendrán en el campo del currículum, exige una cuidadosa evaluación de los proyectos/adaptaciones curriculares, con objeto de garantizar su adecuación, tanto a los niveles establecidos por la Administración, como a las necesidades y características de los alumnos. Esta función de evaluación/homologación curricular correspondería al Servicio de Inspección Técnica de Educación, sin perjuicio de la intervención de otras instancias.

6. La puesta en práctica de esta concepción curricular a nivel de Centro y grupo de alumnos plantea unas exigencias que resumimos a continuación:

- Formación del profesorado en técnicas de desarrollo curricular, evaluación, tutoría y orientación de los alumnos.
- Asignación de tiempo, dentro del horario del profesorado, para la realización de estas tareas.
- Estabilidad de los equipos docentes.
- Formación y estabilidad de los equipos directivos.
- Dotación de especialistas a los Centros.
- Flexibilidad de tiempos y espacios de aprendizaje, al igual que de agrupamientos de alumnos.
- Recursos y autonomía económica de los Centros.
- Ampliación de los Servicios de Orientación Escolar y de los Gabinetes de Orientación de los propios Centros.
- Estímulo en la producción de material didáctico diversificado.

Orientación educativa y Equipos de Apoyo a la Escuela

1. Consideraciones generales

1. Se estima conveniente presentar al tutor como eje básico y primer elemento del sistema orientador. En el Proyecto esta figura esencial no queda suficientemente potenciada.

2. Falta también un concepto preciso de orientación. Se señala que ésta constituye un derecho de los estudiantes, y se pasa sin más a marcar las características del proceso orientador.

Como consecuencia de esta ausencia, existe a nuestro juicio una inversión en los apartados del capítulo en relación a su importancia (Equipo Psicopedagógico, Departamento de Orientación, tutoría). Parece aconsejable empezar por la acción tutorial por su papel primero y fundamental, y pasar posteriormente a definir los Departamentos de Orientación y luego los apoyos exteriores.

2. Consideraciones concretas

1. *La orientación educativa*

La orientación educativa debe estar presente en todos los niveles del Sistema Educativo, desde la Educación Infantil hasta el Bachillerato y la Educación Técnico-Profesional. Los objetivos que ha de cumplir se especificarán según las necesidades de los alumnos en sus diversas etapas de desarrollo, estrechamente unidos a las finalidades educativas de cada nivel.

2. La acción tutorial

Tras destacar la figura del tutor se deben describir sus funciones claramente. El epígrafe 18.18 nos plantea una serie de interrogantes sobre los que habría que reflexionar:

1. Se puede leer textualmente que los profesores-tutores se esforzarán por conocer las aptitudes e intereses de los estudiantes para orientarles más eficazmente.

Entendemos que el conocer aptitudes e intereses es obligado y necesario. Subrayar el esfuerzo puede tener valores connotativos no deseados.

2. Cuando se le pide al tutor que contribuya a realizar una serie de funciones, principalmente en lo que respecta a la evaluación de los aprendizajes, pensamos que más que a su aprendizaje deberían ir destinadas las funciones al proceso educativo, siendo este concepto más amplio que el de aprendizaje, que queda subsumido en él.
3. Entendemos que la acción del tutor debe ser globalizadora e integradora, de tal forma que ayude al individuo a plantearse su vida de forma responsable.
4. Las actividades del tutor, como orientador, no deben considerarse como añadidas a sus funciones de profesor, sino formando parte sustancial de éstas. Sería difícil sin esta unión realizar las adaptaciones curriculares necesarias.

Hacia tres grandes ámbitos dirigiríamos las funciones del tutor:

- 1.º Hacia el alumno:
 - a) Atendiendo la orientación de los alumnos considerados individualmente. Una tarea esencial es conocer sus aptitudes, personalidad e intereses, para orientarles más eficazmente en su proceso de aprendizaje.
 - b) En el ámbito de la clase, o el grupo, conociendo su dinámica y orientando su desarrollo y progreso hacia la práctica de valores propios de una sociedad democrática.
- 2.º Respecto al Centro, coordinando con los demás profesores del equipo docente y con los distintos Servicios del Centro o del Sector todos los aspectos relacionados con la Orientación del escolar, tanto a nivel individual como de grupo. Aquí podría señalarse la tarea de coordinar las actividades extraescolares que se programen, de acuerdo con el órgano correspondiente y la colaboración de los padres.
- 3.º Hacia las familias: estableciendo una relación con las familias de los alumnos tanto para proporcionarles información como para acordar actuaciones concretas por ambas partes, en caso necesario.

Para apoyar la acción del tutor, planificar y dirigir la acción orientadora en los Centros debe generalizarse en todos ellos la creación y puesta en marcha de los Departamentos de Orientación.

5. Las condiciones para la eficacia en la acción tutorial se encuentran en:
 - La preparación científica y técnica del profesorado.
 - Las motivaciones suficientes al profesorado.
 - Disponer de medios adecuados que hagan real la tutoría.
 - La cualificación paralela, pero distinta, según sea el nivel educativo.

3. Departamento de Orientación en los Centros

Los Departamentos de Orientación no son sólo «aconsejables», son imprescindibles. Los tutores del Centro deben ser parte integrante de estos Departamentos.

«Al profesorado actual deberían reconocérsele sus situaciones consolidadas, dándole oportunidades de acomodarse a los nuevos diseños de puestos de trabajo y homologando sus cualificaciones facultativas.»

«La formación inicial debe asegurar al profesor alta formación científica y pedagógica.»

Como ámbitos de funciones del Departamento de Orientación propondríamos los siguientes:

- a) En cuanto al *alumnado*:
 - Labor de diagnóstico.
 - Labor de pronóstico.
 - Labor de seguimiento.
 - Labor de prevención de ayuda orientativa.
- b) En cuanto al *profesorado*:
 - Labor de apoyo en métodos de aprendizaje.
 - Labor de colaboración al estudio del comportamiento grupal e individual en el aula.
 - Labor de relación con tutores.
- c) En cuanto al *Centro* :
 - Labor de apoyo al Claustro sobre la dinámica y evolución de la actividad escolar.
- d) En cuanto a la *Comunidad Educativa*:
 - Labor de técnicas de enlace con los padres.
 - Labor de motivación en los distintos sectores de la Comunidad.
- e) En cuanto a la *investigación*:
 - Labor de seguimiento y recogida de datos.
 - Labor de experimentación de técnicas de trabajo.
 - Labor de elaboración de métodos de trabajo.
 - Labor de adaptaciones curriculares académicas y relativas a prácticas de empresa (Prácticas en Alternancia).
 - Labor de elección de asignaturas.
 - Labor de optatividad.
 - Labor de orientación propiamente profesional.

Se deben fijar las funciones del profesor de apoyo, en conexión con los planes del Centro, de acuerdo con las necesidades detectadas por el Departamento de Orientación. Dadas las necesidades de formación técnica que precisa la coordinación del Departamento, es aconsejable la exigencia de una formación especializada al jefe del mismo, como complementaria de sus cometidos docentes ordinarios.

4. Equipos Psicopedagógicos

En el Proyecto aparece un epígrafe sobre Equipos Psicopedagógicos de apoyo y más adelante se habla de coordinación de los Servicios de Orientación. Por ello podría entenderse que los Equipos Psicopedagógicos no entran en esta coordinación. Entendemos que debería recogerse todo bajo una nueva denominación (*tal vez Servicio de Orientación del sector escolar*).

Para la puesta en funcionamiento de este Servicio habría que comenzar por fijar sus funciones, sus condiciones de trabajo, su forma de acceso, su dependencia jerárquica, su estructura, así como arbitrar los canales de integración en el nuevo Servicio de los componentes de los actuales equipos y servicios.

Al dar entrada en todos los niveles educativos no universitarios a las actividades de este Servicio sería imprescindible que se incorporaran a él titulados procedentes de todos estos niveles.

En cualquier caso, para acceder a un puesto en el Servicio, sería necesario tener la titulación adecuada (Licenciado en Pedagogía, en Psicología, en Medicina, Asistencia Social).

Respecto a las funciones de los Equipos Psicopedagógicos, estamos de acuerdo con las de prevención, compensación, de asesoramiento y apoyo técnico, pero creemos oportuno que se especifiquen en los siguientes apartados:

- 1.º Respecto del alumnado.
- 2.º Respecto del profesorado.
- 3.º Respecto de la familia.
- 4.º Respecto de los Centros Escolares.
- 5.º Respecto de los Centros de Profesores.
- 6.º Respecto del ámbito socio-comunitario.

Esta especificación les evitaría asumir competencias de los otros niveles de la Orientación: Tutoría y Departamento de Orientación, así como interferir en funciones propias de otros órganos administrativos.

Para llevar a cabo estas funciones se necesitan personas expertas y competentes. Sería necesario:

- 1.º Sectorizar los Servicios Psicopedagógicos de Orientación teniendo en cuenta:
 - a) Número de tutores con los que ha de trabajar cada Servicio de Orientación.
 - b) Número de habitantes de la zona.
 - c) Radio de acción en kilómetros de cada uno de los servicios.
- 2.º Dotarlos de los elementos personales suficientes.
- 3.º Dotarlos de los medios materiales necesarios.

Integración educativa de alumnos con necesidades especiales

1. Consideraciones generales

Conviene apuntar como base de partida la identificación con el concepto de que la Escuela está abierta a la diversidad. Una Escuela capacitada para asumir y enfocar la diversidad propia de los grupos humanos.

Bajo esa plena aceptación se expresan las matizaciones que a continuación se enumeran.

2. Consideraciones concretas

1. Necesidades educativas especiales en la Escuela ordinaria

Deben formularse las siguientes:

- a) Resaltar la importante innovación que supone el hecho de que el Sistema Educativo ordinario intente asumir a todos los alumnos en su propia diversidad, cuando se explicita que se pondrán todos los medios necesarios “para dar respuesta a los niños con necesidades, cualesquiera que éstas sean”.
- b) Se estima que es urgente la modificación en la organización y en la utilización de métodos para ofrecer perspectivas de mayor calidad educativa a todos los alumnos. Sólo de esta manera se dará respuesta aceptable a las necesidades concretas de cada uno de ellos.

2. *Adaptaciones curriculares y modalidades de integración*

- a) El Proyecto señala que el currículum de los alumnos con necesidades especiales tiene que ser el mismo que el del resto de la clase, pero con las adaptaciones curriculares que su desarrollo exija. No se trataría, en todos los casos, de eliminar contenidos, sino de presentarlos desde sus elementos más simples y con la debida secuencialización. En ello habría de tenerse en cuenta el tiempo específico de aprendizaje de cada uno de los alumnos, así como su momento madurativo específico.
- b) La actual redacción del punto 15.8 puede suponer un retroceso conceptual, en cuanto que se habla otra vez de Educación Especial y de una gama de modalidades educativas, de las que sólo algunas serían de integración. Ello llevaría a una visión muy alejada de la concepción unitaria del Sistema Educativo.

3. *La tendencia hacia una integración creciente*

El punto 15.9 señala como objetivo prioritario de la educación, en cualquiera de las modalidades, «tratar de poner al niño en condiciones de pasar a una modalidad más integradora... De un Centro específico al Aula especial, de ésta al Aula ordinaria con apoyo y, si es posible, al Aula ordinaria sin necesidad de apoyo».

En caso de hablar de un objetivo prioritario de la educación, éste debería referirse al desarrollo personal y social de cada niño y no a la promoción de una modalidad a otra, como se expresa.

4. *Atención educativa especial a través de las edades*

- a) Aunque se recoge el concepto de atención específica a niños con necesidades educativas especiales en sus primeros años, no se concreta suficientemente el modelo de atención temprana conveniente para una detección precoz de futuras dificultades de aprendizaje, delimitación de las necesidades educativas especiales e intervención en el plano familiar, individual, ambiental e institucional.

Para ello debería explicitarse la necesidad de coordinar todos los servicios de apoyo en los que se integrarían los equipos de atención temprana.

- b) En cuanto a los alumnos que, con necesidades educativas especiales, terminen la Educación Secundaria, se entiende que, una vez determinadas las oportunas adaptaciones curriculares, sería necesario plantearse en profundidad y llevar a mayores índices de concreción aspectos tales como: titulación, niveles, posibles opciones y orientación eficaz hacia el mundo del trabajo.

5. *Plan experimental de integración*

Debe subrayarse:

- a) La necesidad de impulsar el actual Plan de Integración hacia su generalización en todos los Centros. Ello exigiría la normalización de los servicios para todos los alumnos.
- b) Dado que han surgido, en algunos casos, posturas de resistencia por parte de los padres hacia la integración de alumnos con necesidades especiales en Centros ordinarios, se ve la necesidad de llevar a cabo acciones encaminadas a generar un cambio de actitud en este sentido.

- c) Debe incluirse asimismo la atención especial a alumnos procedentes de minorías étnicas, emigrantes, temporeros, grupos marginados. Igualmente se hace imprescindible la atención especial a los alumnos con trastornos de personalidad, inadaptados social o familiarmente. Tampoco debe olvidarse la atención a los alumnos superdotados.
- d) En cuanto al profesorado, se considera necesario:
- Que cuente con una preparación generalista, acompañada de una adecuada especialización en Pedagogía Terapéutica de ciegos, sordos y trastornos del lenguaje. Potenciar la figura del profesor-tutor cuyo perfil profesional debería ser polivalente y estar suficientemente clarificado.
 - Delimitar con exactitud las funciones del profesor de apoyo, cuya provisión a los Centros dependerá del número de alumnos, la gravedad de los trastornos, el tipo de deficiencia y el currículum a desarrollar.
 - En formación inicial y permanente del profesorado, deberán existir criterios de continuidad.
- e) Un aspecto importante a tener en cuenta es la necesidad de prestar una atención especial a la Escuela rural. Podría facilitarse mediante la utilización de equipos itinerantes.

«No parece adecuada la utilización del término “repetición”, por cuanto connota el concepto del curso en detrimento del de Ciclo.»

Evaluación

1. Consideraciones generales

El capítulo 17 desarrolla la evaluación del proceso educativo, referida especialmente a la evaluación de alumnos, estando ausente la evaluación del conjunto de elementos que componen el Sistema Educativo, y que parece imprescindible abordar de acuerdo con lo señalado en el punto 4.14 del propio Proyecto.

Si un Sistema Educativo propone autonomía curricular y evaluativa para los Centros, la necesidad de garantizar la calidad educativa de los mismos (el rendimiento esperado) requiere la evaluación global del Sistema a la que estamos aludiendo.

2. Componentes concretos

1. Evaluación del proceso educativo

Todo cuanto se recoge en los epígrafes 17.3 y 17.4 del Proyecto para la Reforma de la Enseñanza es válido en lo relativo a la evaluación de los alumnos. Creemos que debería insistirse en que las funciones dominantes de la evaluación deben ser: diagnóstica, formativa y orientadora.

Entre los agentes de la evaluación no se puede olvidar el alumno, como protagonista del proceso de enseñanza/aprendizaje que se lleva a cabo en el Centro educativo.

Se considera imprescindible delimitar las funciones de la Inspección Técnica en sus aspectos evaluadores y orientadores señalados en el epígrafe 17.5.

La modalidad de promoción automática exige una infraestructura básica para su implantación, por lo que la Reforma debería perfilar y desarrollar más ampliamente aquellas estrategias didácticas y organizativas que facilitan su práctica.

No parece adecuada la utilización del término «repetición», por cuanto connota el concepto de curso en detrimento del de Ciclo.

Dentro del contexto de evaluación formativa, entendemos que el concepto de evaluación global está contenido en aquélla.

Por lo que se refiere al punto de Certificación y Títulos, entendemos que al finalizar la E. S. O. debe existir un solo Certificado para todos los alumnos, por lo que suprimiríamos el texto que aparece a partir de "Aquellos estudiantes...", por considerar que induce a confusión al citar otro tipo de certificado que parece llevar a una doble titulación al final de la E. S. O.

En todo caso, teniendo en cuenta las dificultades e implicaciones de una etapa educativa obligatoria y las posibles conexiones con el mundo laboral, se sugiere una nueva redacción, más precisa, que considere a los alumnos que puedan abandonar el Sistema Educativo antes de los dieciocho años, entre otras circunstancias.

En cuanto a la prueba homologada de Bachillerato, se considera necesaria, por tres razones principales:

- 1.º Para corregir las diferencias que puedan producirse en las calificaciones de Bachillerato, en función de la diversidad de Centros existente.
- 2.º Para evaluar externamente el Sistema Educativo.
- 3.º Para homologar el Sistema Educativo.

En su estructura debería contemplar, fundamentalmente, los aspectos madurativos alcanzados por los estudiantes, más que los de conocimientos específicos de las materias.

2. *Evaluación del Sistema Educativo*

Valoramos muy positivamente que el Proyecto para la Reforma de la Enseñanza considere «el establecimiento de métodos de evaluación y diagnóstico permanente del Sistema Educativo» como uno de los factores imprescindibles para asegurar la calidad de la enseñanza, y que esta tarea se atribuya, entre otras instancias, a la Inspección como una de sus funciones principales (4.14).

No obstante, como no aparece explícito este aspecto en el citado Proyecto, presentamos unas posibles líneas de desarrollo del mismo:

1. Ambitos de la evaluación externa del Sistema Educativo.
 1. Dentro de la organización de la Administración Educativa, se evaluaría:
 - Estructura del M. E. C.
 - Funcionalidad estructural.
 - Normativa legal vigente.
 - Nuevos programas puestos en marcha.
 2. En los Centros Escolares, consideramos indicadores susceptibles de evaluación:
 - Organización general del Centro.
 - Dirección y Organos de Gobierno.
 - Profesorado.
 - Relaciones con la Comunidad Escolar.
 - Clima escolar.
 - Sistema de Evaluación adoptado.
 - Aplicación curricular.
 - Metodología empleada.
 - Participación en programas de innovación.
 - Utilización de los recursos didácticos.
 - Rendimiento del alumnado.

2. Agentes de la Evaluación

Al Servicio de Inspección Técnica de Educación, en colaboración con otras instancias, compete la evaluación del Sistema Educativo, considerado globalmente, y de los diferentes subsistemas que se determinen.

3. Temporalización

Consideramos importante que la evaluación global del Sistema Educativo se realice de manera permanente. No obstante, podrían fijarse unos “momentos de recapitulación”, con una periodización determinada, que exigieran la emisión de informes sobre el rendimiento del Sistema Educativo y de los diferentes subsistemas, con la correspondiente publicidad de los mismos.

Formación del Profesorado

1. Consideraciones generales

Respecto a la Formación del Profesorado deberá tenerse en cuenta:

1. El profesorado que, actualmente en ejercicio, requerirá la adaptación al nuevo Sistema Educativo, y una formación permanente posterior.
2. El profesorado que acceda a cada uno de los tramos o niveles educativos en los que se ordene el Sistema. Requerirá una formación inicial y una formación permanente.

Al profesorado actual deberían reconocérsele sus situaciones consolidadas, dándole oportunidades de acomodarse a los nuevos diseños de puestos de trabajo y homologando sus cualificaciones facultativas.

Reformar la educación parece inviable sin la aceptación convencida del profesorado, un factor que incidirá decisivamente en las posibilidades de éxito. En este sentido la formación inicial y continuada del profesorado, su selección y, sobre todo, su motivación son factores muy decisivos.

2. Consideraciones concretas

1. *Requisitos en la Formación del Profesorado*

Respecto a la titulación exigible para el desempeño de funciones docentes en los diferentes niveles educativos, debe tenderse a que ésta sea única y de rango universitario superior, con una formación científica y pedagógica en consonancia con el nivel de docencia al que se dirige la actividad. Exceptuándose profesionales sin titulación superior, de alta cualificación y experiencia, para impartir enseñanzas en ciertos Módulos Profesionales de las Enseñanzas Técnico-Profesionales.

No obstante, la formación de los docentes de los distintos niveles educativos debería contemplar los siguientes aspectos:

1. Educación Infantil:
 - Contenidos biológicos.
 - Contenidos psicológicos.
 - Contenidos sociológicos.
 - Contenidos pedagógicos.
2. Educación Primaria:
 - Contenidos psico-pedagógicos.

«Uno de los aspectos a considerar en la formación inicial del futuro profesor es la práctica docente.»

- Contenidos sociológicos.
- Contenidos didácticos.
- 3. Secundaria Obligatoria:
 - Currículos que conlleven contenidos adecuados a las exigencias educativas de los diversos tramos de la etapa.
 - Contenidos académicos de carácter psicopedagógico propios del alumnado de la etapa.
- 4. Bachillerato:
 - Contenidos psicopedagógicos y didácticos.
 - Contenidos científicos propios de cada disciplina.
 - Contenidos interdisciplinares.
- 5. Educación Técnico-Profesional:
 - Contenidos científicos y técnicos correspondientes a las diferentes ramas y profesiones, con una vertiente práctica suficientemente amplia en el período de formación académica.
 - Contenidos psicopedagógicos acordes con la exigencia de los objetivos dentro de los diversos campos y familias de los módulos profesionales.

Uno de los aspectos fundamentales a considerar en la formación inicial del futuro profesor es la práctica docente. Las prácticas no han de ser un complemento para la formación de profesores, sino una parte sustancial de la misma que servirá fundamentalmente para contrastar, experimentar y hacer más significativos los conocimientos teóricos, aparte de propiciar ocasiones de ensayo. Así pues, las prácticas deben coordinarse con el propio currículum, ya que debe existir una estrecha relación entre los aprendizajes teóricos del futuro profesor y sus experiencias prácticas.

Las prácticas no deben ser un apéndice terminal en la preparación del profesor. Un cierto tipo de contacto con la práctica docente debe simultanearse con la formación teórica del futuro profesor. Una práctica que en un primer momento es más para observar y que pasa progresivamente a otra persona en situaciones reales, primero guiadas y después más independientes, acabando en una práctica profesional con plena responsabilización en la docencia.

2. Formación Inicial

La formación inicial debe ajustarse al perfil de profesor que demande el Sistema Educativo en cada uno de los niveles. Necesariamente esta formación inicial tiene que estar relacionada con: el qué se va a enseñar, a quién se va a enseñar y el cómo se va a enseñar.

El proceso formativo contendría los siguientes aspectos:

1. Conocimientos científicos del currículo que va a impartir.
2. Conocimientos pedagógico-didácticos, según la edad de los alumnos y el contenido curricular.
3. Conocimientos administrativos y organizativos de las instituciones educativas correspondientes.
4. Práctica docente.

Por todo ello se entiende que:

- a) La formación inicial debe asegurar al profesor alta formación científica y pedagógica.
- b) Los planes de formación inicial deben responder a los objetivos que se quieran conseguir, para lo cual la Universidad debe ofertar en la formación de los docentes una amplia gama de especialidades.

3. Formación Permanente

Tendrá como objetivo principal la adaptación del quehacer docente a los avances del conocimiento científico y pedagógico.

En la formación continuada cabe distinguir:

- a) El profesorado actual, con necesidades de adaptación a la estructura del Sistema Educativo tras su nueva ordenación. Se deberán dar todo tipo de facilidades para esa adecuación.
- b) Los futuros profesores, que accedan al desempeño de funciones docentes en cada uno de los niveles educativos en los que se ordene el Sistema.

Hecha esta precisión, conviene señalar:

1. Bases para la formación continuada.

Podrían ser:

- a) Concebir el perfeccionamiento como un proceso secuencial, armónico y complementario de la formación inicial, aplicado de forma permanente en el ejercicio profesional.
 - b) En consecuencia, el perfeccionamiento ha de ser predominantemente práctico, participativo, y siempre vinculado con la Institución Universitaria en que se incardine.
 - c) Acomodarla a las necesidades del Sistema Educativo.
 - d) Armonizarla con las innovaciones científico-pedagógicas.
 - e) Que tenga en cuenta las aspiraciones del profesorado.
 - f) Suficientemente motivada e incentivada.
 - g) Que cubra una oferta diversificada y un número suficiente de profesores, para que la acción sea significativa.
- #### 2. Programas de formación continuada.

Podrán responder a los siguientes ámbitos:

1) Contenidos:

Abarcarían los correspondientes a los diversos niveles educativos y áreas de aprendizaje, con un enfoque sistematizado capaz de garantizar el cumplimiento de las bases antes citadas:

- Exigencia formativa de los profesionales afectados.
- Multiplicación de eficacia a través de la interdisciplinariedad y homologación académica (módulos).

2) Instituciones Formativas:

Consideramos que esta función debe ser llevada a cabo por los Centros universitarios, en los que radica la formación inicial, CEPs y otras instituciones.

Ello sin perjuicio de la utilización de otros expertos y técnicos, entre ellos la Inspección Técnica de Educación, con la necesaria coordinación entre las distintas instancias e instituciones implicadas, para evitar el riesgo que supone la creación de sistemas paralelos.

3) Organización:

La planificación del perfeccionamiento debe ser elaborada por la Administración Educativa. La Inspección Técnica del Departamento, por el conocimiento que tiene del profesorado y de los Centros de los distintos niveles, debe ser requerida en la detección de necesidades y en la planificación del perfeccionamiento del profesorado.

4) Ambitos:

La acción de perfeccionamiento debe proyectarse sobre los diversos ámbitos del

«Es imprescindible valorar y primar cuanto se realice directamente con la calidad del trabajo realizado en el aula...»

Sistema (aula, Centro, el propio Sistema Educativo), teniendo en cuenta, entre otros, los trabajos de investigación-acción.

5) Temporalización:

Vendrá determinada por la disponibilidad de tiempo dentro del horario lectivo, combinando la obligatoriedad con la voluntariedad.

6) Procedimientos:

Entre otros posibles, se sugieren:

- a) Intercambios entre profesores (Seminarios, Círculos, Grupos de Trabajo, Visitas a Centros).
- b) Movimientos de Renovación Pedagógica.
- c) Difusión de publicaciones y documentación.
- d) Becas, licencias de estudio, año sabático, viajes de estudios, investigaciones, experiencias...
- e) Promoción de la investigación-acción (especialmente apoyando las que surjan por iniciativa de los propios profesores).
- f) Reflexión sobre la propia actividad docente y su forma de proyectarse en los Seminarios, Departamentos y Claustros, según la naturaleza extraída de esa reflexión, facilitando la realización de programas formativos basados en un proyecto de Centro.
- g) Constitución de Seminarios permanentes o grupos de profesores, que puedan elaborar y gestionar propuestas de formación, incardinadas en instituciones públicas y privadas, de especial incidencia en la Enseñanza Técnico-Profesional.
- h) Creación y difusión de medios audiovisuales que puedan cumplir una función de perfeccionamiento.
- i) Apoyo a las iniciativas individualizadas del profesorado.

Si se desea conseguir del profesorado un alto nivel de implicación y de entusiasmo por la tarea educativa, su esfuerzo y trabajo deben ser socialmente reconocidos, objetivamente valorados y realmente incentivados. Es imprescindible valorar y primar cuanto se realice directamente con la calidad del trabajo realizado en el aula y con la preparación de este trabajo mediante el perfeccionamiento, el reciclaje y la renovación.

En torno al Proyecto de Reforma de la Enseñanza formulado por el M. E. C.

Propuesta de la Confederación Española de Centros de Enseñanza
(C. E. C. E.)

Sumario

1. Exposición de motivos.
2. Antecedentes y metodología.
3. Necesidad de la Reforma: problemas del Sistema Educativo español.
 - 3.1. Conclusiones XV Congreso de la C. E. C. E. Santander.
 - 3.2. Falta de calidad.
 - 3.3. Limitaciones financieras.
 - 3.4. Tensión enseñanza pública-enseñanza privada.
 - 3.5. Reformas desintegradas y parciales.
 - 3.6. Excesivo academicismo y desconexión con la realidad social.
 - 3.7. Intervencionismo y burocraticismo administrativos.
 - 3.8. Conflictividad e insatisfacción de los distintos protagonistas del hecho educativo.
 - 3.9. Incidencia del Estado autonómico.
4. Líneas básicas de la propuesta formulada por la C. E. C. E.
 - 4.1. El alumno, destinatario fundamental de la Reforma.
 - 4.2. Toda reforma debe contemplar la realidad, histórica y presente, de nuestro Sistema Educativo.
 - 4.3. Naturaleza y alcance de la futura Ley de Reforma.
 - 4.4. Calidad de la enseñanza: elementos y criterios a tener en cuenta.
 - 4.5. Realismo frente a voluntarismo.
 - 4.6. Planificación y programación: participación del Sector privado.
 - 4.7. Financiación de la Reforma: elemento sustancial: diferentes aspectos.
 - 4.8. Relación Educación-empleo.
 - 4.9. Escuela y Empresa.

La C. E. C. E., en cuanto Organización representativa de los Centros de Enseñanza Privada, acepta gustosa la invitación al debate y establece, a través de este documento, su posición ante el problema, tanto en lo que se refiere a la consideración que le merece la propuesta ministerial, como en cuanto a la presentación de su propia propuesta institucional.

«La C. E. C. E., por entender que el sector privado constituye un elemento fundamental del Sistema Educativo español, considera no sólo compatible, sino absolutamente consecuente, la defensa de los intereses de los Centros de enseñanza de iniciativa social con el servicio de los intereses educativos generales.»

4.10. Aspectos académicos y formativos:

- 4.10.1. Currículum y proyectos curriculares.
- 4.10.2. Importancia de una buena configuración de Educación Secundaria.
- 4.10.3. Necesidad de interrelación con la Reforma Universitaria.
- 4.10.4. Conexión de la Escuela con su entorno socioeconómico.
- 4.10.5. Proceso de implantación de la Reforma.

5. Valoración global del Proyecto de Reforma propuesto por el M. E. C.

A) Características positivas:

- 5.1. Su pretensión globalizadora.
- 5.2. Apertura a la participación y voluntad de acuerdo.
- 5.3. Flexibilidad de la propuesta.

B) Aspectos críticos:

- 5.4. Elevado componente estatista.
- 5.5. Hace tabla rasa de la situación anterior.
- 5.6. Se ignoran muchos factores ambientales.
- 5.7. Elevado grado de voluntarismo.
- 5.8. Planteamientos criticables de la Formación Profesional.
- 5.9. Alto índice de intervencionismo de la Administración educativa estatal.
- 5.10. Rasgos de rigidez y posturas irrenunciables.

6. Propuesta de la C. E. C. E., estructuración de niveles educativos (Cuadro).

- 6.1. Atención Asistencial.
- 6.2. Educación Infantil: Ordenación, Centros, Profesorado, Financiación, Regulación.
- 6.3. Educación Primaria:
 - a) Ciclos.
 - b) Contenidos.
 - c) Profesorado.
 - d) Promoción de los alumnos.
 - e) Centros.
- 6.4. Educación Secundaria (obligatoria).
 - 6.4.1. Estructura (Cuadro).
 - 6.4.2. Currículum.
 - 6.4.3. Enseñanza comprensiva.
 - 6.4.4. Centros donde se ha de impartir.
 - 6.4.5. Profesorado.
 - 6.4.6. Promoción de alumnos.
 - 6.4.7. Alumnos que no sigan el ritmo normal del Nivel. Curso de Iniciación Profesional (Programa Nivel 1).
 - 6.4.8. Financiación.

Educación Secundaria (postobligatoria).

6.5. Bachillerato.

- 6.5.1. Modalidades.
- 6.5.2. Currículum y disciplinas.
- 6.5.3. Duración. Consecuencias.
- 6.5.4. Centros de impartición.
- 6.5.5. Profesorado.
- 6.5.6. Acceso al Bachillerato.
- 6.5.7. Salidas del Bachillerato.
- 6.5.8. Financiación.

6.6. Educación Técnico-Profesional. Consideraciones importantes.

6.6.1. Organización de la E. T. P.

- a) Objetivos.
- b) Estructuración.
- c) Módulos profesionales.
- d) Centros de enseñanza.
- e) Profesorado.
- f) Relación con las Empresas. Algunas observaciones de interés.
- g) Salidas de la E. T. P. para los alumnos. Titulaciones (Acreditaciones, Certificados, etc.).
- h) Financiación.

6.7. Educación de Adultos.

6.8. Educación Especial.

6.9. Formación del Profesorado.

7. Otros aspectos complementarios de la Reforma del Sistema Educativo: la Financiación.

1. Exposición de motivos

El Ministerio de Educación y Ciencia ha formulado una propuesta para debate en torno a un Proyecto para la Reforma de la Enseñanza, que se extiende a la Educación Infantil, Primaria, Secundaria y Profesional.

Al asumir tales responsabilidades, la C. E. C. E. no hace sino cumplir los mandatos derivados de sus fines estatutarios, según los cuales le corresponde:

«Defender con carácter general la legítima autonomía económica y administrativa, así como la identidad propia de los Centros de Enseñanza Privada, buscando la democratización de la misma en todo el territorio del Estado español, a través de una enseñanza de calidad, basada en el servicio a la Sociedad» (art. 6, b).

Y también:

«Actuar como portavoz de los Centros en ella encuadrados, sobre la problemática económica, social, laboral y pedagógica, representando los intereses de los mismos ante la Sociedad y el Estado» (art. 6, c).

La C. E. C. E., por entender que el sector privado constituye un elemento fundamental del Sistema Educativo español, considera no sólo compatible, sino

«La modernización de nuestro Sistema Educativo requiere una *profunda reforma* del mismo con participación activa y eficaz de todos los sectores sociales afectados...»

«Existe un claro divorcio entre la orientación, la metodología y los contenidos de nuestro Sistema Educativo, de una parte, y la realidad social y las necesidades derivadas de la misma, de otra.»

absolutamente consecuente, la defensa de los intereses de los Centros de enseñanza de iniciativa social con el servicio de los intereses educativos generales.

Desde esa perspectiva de cooperación y entendimiento, la C. E. C. E. aporta al proceso de reflexión abierto en torno a la Reforma de la Enseñanza toda su experiencia y capacidad, con la voluntad y el deseo de servir, una vez más, a la Sociedad española.

2. Antecedentes y metodología

— *Ya en 1981*, con motivo del Proyecto de Reforma de las Enseñanzas Medias planteado por las Autoridades educativas del momento, la C. E. C. E. formuló una alternativa propia que se materializó en una publicación titulada *La Reforma de las Enseñanzas Medias. Propuesta de la C. E. C. E.*

Los acontecimientos políticos posteriores y el consiguiente acceso de un nuevo equipo ministerial al Departamento de Educación fueron causa de que aquel proyecto inicial se viera sustituido por un planteamiento más amplio, concretado en el «Proyecto para la Reforma de la Enseñanza» actualmente sometido a debate a iniciativa del Ministerio de Educación y Ciencia.

— *En octubre de 1987* la Junta Nacional de la C. E. C. E. decidió la creación de una Comisión integrada por expertos de los distintos niveles educativos afectados por la Reforma y procedentes de las Federaciones Autonómicas que integran la Confederación, con objeto de efectuar el seguimiento del proceso de Reforma y, principalmente, de elaborar una alternativa propia.

La Comisión, que estableció en su seno diversas ponencias y grupos de trabajo, ha celebrado hasta el momento de cerrar este documento *diez sesiones plenarias*, en las que se han supervisado y coordinado los distintos trabajos, entre los que destaca, fundamentalmente, el envío en *noviembre de 1987 de una encuesta a unos 6.000 Centros* privados de enseñanza. Los resultados de la misma han constituido, obviamente, una de las bases principales de este Informe.

Por otra parte, todas las Asociaciones Provinciales integradas en la C. E. C. E. han celebrado *jornadas y sesiones de trabajo* tanto para debatir conjuntamente las cuestiones planteadas en la referida encuesta, como para analizar y reflexionar sobre la propuesta ministerial.

Finalmente, hay que subrayar la presencia de expertos de la C. E. C. E. en cuantos debates en torno al Proyecto de Reforma de la Enseñanza han sido convocados por el Ministerio de Educación y Ciencia, así como en otro tipo de reuniones, tanto públicas como privadas, relacionadas con el citado Proyecto.

3. Necesidad de la Reforma: problemas del Sistema Educativo español

3.1. El XV Congreso Nacional de la C. E. C. E., celebrado en Santander, en abril de 1987, incluyó entre sus conclusiones la siguiente:

«El Sistema Educativo español experimenta en la actualidad una grave crisis de inadaptación a las necesidades de la Sociedad, que se ha puesto aún más de manifiesto a raíz del ingreso de España en la C. E. C. E.

La superación de dicha crisis y la modernización de nuestro Sistema Educativo

requieren una *profunda reforma* del mismo con participación activa y eficaz de todos los sectores sociales afectados...»

La asunción sin reservas de la necesidad de reforma del Sistema Educativo partía del siguiente *diagnóstico* sobre su situación, en el cual se establecen sintéticamente algunos de los principales problemas que le afectan.

3.2. Falta de calidad

La explosión cuantitativa experimentada por nuestro Sistema Educativo a partir de los años sesenta, e ininterrumpida hasta nuestros días, es, sin duda, causa fundamental de la baja calidad del mismo.

La obligación prioritaria de atender las demandas educativas de la Sociedad española ha supuesto una postergación de las exigencias derivadas de la calidad, y ello explica las elevadas tasas de fracaso escolar, el absentismo y el nivel de abandonos escolares.

3.3. Limitaciones financieras

Nuestro Sistema Educativo se ha visto siempre constreñido por las limitaciones financieras, derivadas de un Estado económicamente débil. En ocasiones ha faltado voluntad política, pero no por ello pueden olvidarse tales limitaciones, que constituyen una constante de nuestra historia educativa. Y cuya incidencia sobre la enseñanza privada resulta manifiesta, especialmente en cuanto a fondos para la inversión hoy, prácticamente inexistentes.

3.4. Tensión enseñanza pública-enseñanza privada

Mientras los países de la Europa Occidental superaron ya los viejos antagonismos entre enseñanza pública y enseñanza privada, en España hay quienes pretenden que siga vivo ese debate ideológico, del que se derivan tensiones que restan energías a unos y otros para concentrarse en objetivos positivos.

3.5. Reformas desintegradas y parciales

Salvo en algunos momentos históricos, nuestro Sistema Educativo ha sido víctima de diversas reformas parciales y desintegradas, que han ignorado precisamente ese carácter de sistema y, en consecuencia, la interrelación e interdependencia existente entre todos sus elementos.

3.6. Excesivo academicismo y desconexión con la realidad social

Existe un claro divorcio entre la orientación, la metodología y los contenidos de nuestro Sistema Educativo, de una parte, y la realidad social y las necesidades derivadas de la misma, de otra.

La crisis de empleo, sobrevenida dramáticamente, ha puesto de manifiesto la necesidad de armonizar aquellos términos y de insertar plenamente el proceso educativo en el contexto socioeconómico en que se desenvuelve.

3.7. Intervencionismo y burocraticismo administrativos

Nuestro Sistema Educativo se ha desenvuelto históricamente en una maraña de normas, prescripciones y controles administrativos que, con frecuencia, han sofo-

«Una reforma de la enseñanza con horizonte europeo debe ponderar cuidadosamente la capacidad que tenga el Sistema Educativo para solucionar los problemas del joven de cara a su inserción en la vida activa, pues ello será índice expresivo de buena calidad de la enseñanza.»

«La participación del sector privado de la enseñanza en el proceso de reforma del Sistema Educativo y su aportación a una mejora del nivel de calidad del mismo requieren la superación de las actuales incertidumbres e insuficiencias económicas que padece.»

cado cualquier intento de creatividad y han dejado un escaso margen a la iniciativa y a la autonomía de los diversos elementos intervinientes en el proceso educativo.

3.8. Conflictividad e insatisfacción de los distintos protagonistas del hecho educativo

Acontecimientos no lejanos vinieron a poner de manifiesto la conflictividad latente en el ámbito educativo y la profunda insatisfacción que experimentan los diversos agentes del proceso educativo. Ciertamente las causas de ese estado de cosas serán muy diversas, pero el resultado final es negativamente común para todos.

3.9. Incidencia del Estado autonómico

La actual estructura del Estado y el reparto de competencias entre éste y las distintas Comunidades Autónomas presentan una notable influencia sobre el terreno educativo y abren interrogantes sobre la consecución de un equilibrio entre la unidad básica del Sistema Educativo nacional y el respeto a la diversidad autonómica.

4. Líneas básicas de la propuesta formulada por la C. E. C. E.

La propuesta que formula la C. E. C. E. responde a una serie de convicciones y orientaciones básicas que, a lo largo del tiempo, vienen enmarcando su actuación. Varias de ellas han sido recogidas en las conclusiones de sus Congresos Nacionales; otras se derivan claramente de los resultados de la encuesta efectuada a todos los Centros asociados y de los trabajos de la Comisión que ha elaborado este Informe, y todas ellas, en conjunto, sintetizan la posición de la C. E. C. E. como Institución.

Seguidamente se exponen de forma resumida dichos *critérios y orientaciones*.

4.1. El alumno, destinatario fundamental de la Reforma

El destinatario fundamental de la Reforma ha de ser, en cualquier caso, el propio alumno como persona en formación, así como su posterior inserción en la vida social y productiva. En tal sentido la educación que el sistema pretende alcanzar ha de tener por mira y finalidad esencial «el tipo de hombre o persona» que se proponga conseguir. En función de ello se establecerán *los valores* que se desea fomentar y su proyección sobre fines, objetivos y métodos, ya que dichos valores serán los que, en último término, propicien una convivencia pacífica y democrática entre los ciudadanos.

En esa línea se afirma:

- El respeto al pluralismo dentro del marco constitucional.
- La autonomía de los Titulares y de la Sociedad en general para ofertar una educación en *valores*, a través de un proyecto educativo que sea expresión del carácter propio de cada Centro.
- La explicitación de los valores trascendentes que comporta la educación integral de la persona.
- El adecuado tratamiento de la Educación Religiosa y su alternativa de *Ética* como disciplinas obligatorias en paridad de consideración y horario con los

demás en todos los niveles no universitarios y en todos los Centros conforme a la Constitución, a los Tratados Internacionales y a las auténticas demandas sociales.

Todo lo anterior servirá de marco adecuado y libre para que el alumno y sus padres puedan elegir el tipo de educación que mejor les convenga y dé respuesta a lo que ellos desean.

4.2. Toda reforma debe contemplar la realidad, histórica y presente, de nuestro Sistema Educativo

Nuestro Sistema Educativo ha sido y es de carácter mixto, integrando una red de Centros públicos y otra de Centros privados. Cualquier proyecto de reforma del sistema debe contemplar ese carácter y evitar cualquier tipo de discriminación entre ambos sectores, público y privado. No asumir plenamente tales principios supondría tanto como atentar contra el derecho de los ciudadanos a una educación en libertad.

4.3. Naturaleza y alcance de la futura Ley de Reforma

La futura Ley de Reforma habría de presentar una serie de características que la hicieran asumible por todos y, consiguientemente, eficaz. Así, deberá ser *fruto del acuerdo y del consenso* entre las distintas fuerzas políticas y sociales; tener un carácter *flexible* y, en modo alguno, reglamentista; satisfacer la unidad básica del Sistema Educativo nacional y al mismo tiempo las peculiaridades y la diversidad autonómicas; habrá de tener, además, *carácter integral*, afectando, por tanto, a todos los niveles educativos, en lo que a cada uno corresponde, y, también, carácter *integrado*, mediante una estructura cíclica, que presente las necesarias conexiones...

4.4. Calidad de la enseñanza

Resulta obvio que el objetivo fundamental y prioritario de toda reforma educativa debe ser elevar el nivel de calidad de la enseñanza. Sin esta meta toda reforma carecería de una filosofía sustentadora que justificara la política educativa de quien la propone. Y es que si resulta fundamental, mirando a la calidad, la *formación integral de la persona*, no lo es menos la rentabilidad y la eficacia ante los cuantiosos recursos que conlleva. Por ello mismo debe estar suficientemente claro qué se entiende por calidad de enseñanza.

La capacidad que tenga el Sistema Educativo para solucionar los problemas del joven de cara a su inserción en el mundo del trabajo será un elemento en la actualidad para medir dicha calidad. Pero no sólo este aspecto, sino la adquisición y asimilación de los conocimientos, habilidades y actitudes que posibiliten al educando para su realización plena en la Sociedad...

En estos momentos queda lejos aquella *definición tradicional* según la cual la eficacia educativa de un Centro se medía por el número de sus alumnos que cada año accedían a la Universidad, por otra parte legítimo deseo, pero no el único.

Además de otros criterios y *elementos* que fomentan la calidad, se quiere poner un énfasis especial en los siguientes:

- El profesorado (maestro-educador), dotado de vocación docente, siempre cercano a sus alumnos, organizador de conocimientos, dispuesto y capacitado para enseñarles y orientarles en cuanto deseen aprender; bien retribuido y

«A lo largo de todo el proceso curricular, desde la Enseñanza Primaria a la Secundaria Obligatoria, se debe asegurar la conexión progresiva con el mundo que rodea al alumno y en el que está llamado a desarrollar su vida.»

«No puede negarse el espíritu de participación ofertado y la voluntad de acuerdo que han expresado los promotores de la Reforma. Abogamos también porque este espíritu continúe para la redacción de los «curricula» o contenidos educativos, e incluso hasta el momento de las decisiones operativas o conclusivas.»

con estabilidad en su empleo, y al que se ofrezcan estímulos suficientes, tanto profesionales como humanos, para encontrar en el propio ejercicio profesional auténticos mecanismos de superación.

- Un ambiente educativo de serenidad y orden que permita un eficaz desarrollo de las actividades de todo Centro educativo, en un marco equilibrado de autoridad y participación.
- Márgenes suficientes de *autonomía* para los Centros, de modo que éstos puedan conjugar, libre y equilibradamente, en su proyecto educativo, la comprensividad y la diversificación, la organización y flexibilidad en el establecimiento de los horarios y puedan, además, incorporar, como expresión concreta de dicho proyecto, las actividades complementarias pertinentes.
- Dicha *autonomía* ha de comprender también la regulación de los órganos de gobierno propios y de régimen interno, y el poder gestionar sus recursos financieros.

Y, finalmente, resaltamos que una reforma de la enseñanza con horizonte europeo debe ponderar cuidadosamente la capacidad que tenga el Sistema Educativo para solucionar los problemas del joven de cara a su inserción en la vida activa, pues ello será índice expresivo de buena calidad de la enseñanza.

4.5. Realismo frente a voluntarismo

Ciertamente, todo proyecto de futuro suele incluir una buena carga de utopía, pero sería negativo hacer descansar sobre ella el peso estructural de la reforma de que se trate. Una adecuada aproximación a la realidad se entiende que debe tomar en cuenta, entre otros, los siguientes planteamientos:

- La consideración de los aspectos sociales en su más amplia dimensión, evitando enfoques demagógicos. Esa actitud evitará que se desvirtúen o manipulen conceptos como el de comprensividad, según se pretenda que sirva a un legítimo objetivo de igualdad de oportunidades o a un imposible, y rechazable, igualitarismo.
- La necesidad de analizar suficientemente la situación educativa actual, a fin de extraer todo lo que de positivo pueda existir en ella y de aprovechar la experiencia o fracasos anteriores.
- Ponderar suficientemente el peso y la influencia de los diversos agentes que, directa o indirectamente, intervienen en el proceso educativo: alumnos, profesores, familias, Administración, empresas, medios de comunicación, etc...

4.6. Planificación y programación

El Estado ha planificado su red de Centros educativos ignorando, frecuentemente, la existencia de los Centros privados y de espaldas a las potencialidades que, sin duda, encierra el sector privado de la enseñanza. No ha existido en la programación de puestos escolares auténtica participación, y ello ha generado amplísimos despilfarros de los fondos públicos.

Por todo ello, y de cara a la Reforma, el *sector privado* de la enseñanza *solicita*:

- Presencia efectiva en los órganos de planificación escolar.
- Conocimiento auténtico del actual mapa escolar y de las previsiones inmediatas.

- Consideración suficiente del pluralismo educativo reconocido en nuestra Constitución y de la consiguiente complementariedad entre el sector público y el privado.
- Aprovechamiento de las instalaciones privadas existentes y facilidades de todo tipo para introducir, en su caso, las reformas y adaptaciones precisas.

4.7. Financiación de la Reforma

Tema éste altamente preocupante y que podría limitar decisivamente la virtualidad de la Reforma, tal como en buena medida sucedió con la Ley General de Educación.

La participación del sector privado de la enseñanza en el proceso de reforma del Sistema Educativo y su aportación a una mejora del nivel de calidad del mismo requieren la superación de las actuales incertidumbres e insuficiencias económicas que padece.

El Sector considera que en una economía moderna y tecnificada la determinación del *coste real del puesto escolar* no puede continuar siendo una incógnita indescifrable, ni la fijación del módulo de los conciertos una decisión meramente política, carente de toda apoyatura técnica. Por ello consideramos irrenunciable para la validez de la Reforma la atención suficiente y real a los Módulos económicos del Concierto.

Además se entiende que, en el aspecto financiero de la Reforma, es preciso tener en cuenta, entre otros, *los siguientes temas*:

La financiación

- La analogía retributiva del profesorado de los Centros privados concertados en relación con los profesores del sector público.
- El acceso de todos los Centros que lo soliciten al régimen de gratuidad real.
- El estudio riguroso de fórmulas de financiación de ayuda directa a la familia, con las fórmulas apropiadas.
- Atención económica suficiente y justa en los niveles considerados no básicos, enseñanzas preobligatoria y postobligatoria, en la misma medida en que sean atendidos en los Centros públicos, si no se quiere discriminar a los alumnos de los Centros privados, titulares de idénticos derechos.
- Previsiones financieras adecuadas para atender los costes económicos que implicará la Reforma para los Centros privados, tanto para el profesorado (actualización y reciclaje, servicios de orientación profesional, profesores de apoyo...), como de instalaciones (ampliaciones, laboratorios, aulas-taller, nuevas tecnologías...) y de carácter pedagógico (innovación, investigación, material didáctico...).

4.8. Relación entre educación y empleo

Asumiendo prioritariamente que la educación implica una formación humana integral, se considera que cualquier reforma educativa, sin descuidar aquella vertiente fundamental, debe contemplar la perspectiva del empleo, habiendo de incorporar, por tanto, contenidos más tecnificados y una orientación más dirigida a la formación para la actividad profesional; todo ello en línea con la actual política de la C. E. E. respecto a fomentar la interacción entre educación y trabajo productivo.

«El Proyecto tiene un *elevado componente estatista*; a lo largo del texto sometido a debate *apenas* hay referencias a la *Enseñanza Privada*, que no es prácticamente mencionada.»

Una mayor y mejor conexión entre educación y empleo requiere, entre otras cosas, una adecuada *orientación escolar y profesional*; una creciente relación con las empresas; un conocimiento profundo de las necesidades actuales y futuras del mercado de trabajo y, de modo muy especial, un decidido esfuerzo por dignificar y elevar, en todos los órdenes, la Formación Profesional, en su más amplia acepción.

4.9. Escuela y empresas

La relación educación-empleo tiene su trasunto en la que debe existir entre escuela y empresa. Ambos son aspectos fundamentales de la propuesta de la C. E. C. E. A tal efecto, se considera necesario:

- Conocer, mediante la aplicación de procedimientos científicos, los perfiles profesionales que deben orientar la programación o diseño de los nuevos módulos profesionales, recogiendo para ello el parecer de nuestras organizaciones empresariales y sindicales, a través de los organismos coordinadores correspondientes, especialmente del Consejo General de la Formación Profesional.
- Ponderar suficientemente cuanto antecede, pues de los contenidos, orientaciones y metodología dependerá, en gran medida, el éxito de la nueva Enseñanza Técnico-Profesional.
- Establecer diferentes formas de colaboración entre la escuela y la empresa para el intercambio de experiencias innovadoras, contenidos profesionales, métodos de aprendizaje, estudio de normativas que regulen y posibiliten la formación en alternancia, las prácticas en las empresas, intercambios y contactos personales, visitas, coloquios, etc... Y todo ello, no sólo mirando a los alumnos, sino también a los docentes, de cara a su conocimiento y actualización de la realidad productiva.
- Orientar el contenido de la Reforma y sintonizar su ejecución con las previsibles medidas de la C. E. E. en este campo (Correspondencia de Cualificaciones, Homologación de Títulos, Tercer programa de transición escuela-empresa, Reforma de los Fondos estructurales, particularmente del Fondo Social Europeo; efectos del Acta Unica Europea en cuanto a cooperación educativa dentro de la Europa comunitaria, acciones europeas en materia de Formación en nuevas Tecnologías, etc..).

4.10. Aspectos académicos y formativos

4.10.1. *Currículum y Proyectos curriculares*

Sin perjuicio de efectuar en otra oportunidad un análisis más pormenorizado de este tema, dada su trascendencia, parece imprescindible efectuar aquí algunas consideraciones al respecto.

Se trata, efectivamente, de un punto de carácter esencial, ya que tales objetivos no sólo expresan, en última instancia, la filosofía de la educación, sino también el proceso mismo de toda la enseñanza.

Concretado el tema en el currículum (programa, contenidos, objetivos, metodología), se considera que éste debe tener un carácter abierto y ser diseñado en sus aspectos básicos por la Administración Educativa Estatal, por cuanto debe representar el común denominador de las enseñanzas que reciban todos los alumnos del Estado.

Pero en sus posteriores desarrollos, en su concreción y descomposición en «proyectos curriculares», habrían de ser, en primer término, las Administraciones Educativas Autonómicas y luego los equipos directivos y los Claustros de Profesores de los Centros quienes efectuaran las adaptaciones y ajustes necesarios para responder a las necesidades y características específicas de cada caso.

4.10.2. *Importancia de una buena configuración de Educación Secundaria*

Los diversos elementos que concurren en las etapas anteriores a la Educación Secundaria para situar a los alumnos de Secundaria Obligatoria ante su acceso a etapas posteriores pueden ser empleados con más o menos eficacia y, consiguientemente, colocar al alumno en muy diferente posición al término de la enseñanza obligatoria.

En esta etapa, al alcanzar los dieciséis años según el Proyecto, el alumno se juega su futuro. De ahí que, tal como más adelante se precisará, o se conjugan adecuadamente todos los ingredientes (comprensividad, diversificación, seguimiento personal del alumno, consejo orientador, potenciación de las aptitudes de cada uno, profesorado de apoyo...), o seguiremos comprobando que al término de la Secundaria Obligatoria un alto porcentaje del alumnado queda necesariamente imposibilitado para acceder al siguiente nivel: habrá de optar por un módulo ocupacional.

4.10.3. *Necesidad de interrelación con la Reforma universitaria*

La Enseñanza Universitaria está experimentando en la actualidad un proceso de reforma que no puede discurrir en paralelo con el proyecto de reforma de los demás niveles educativos, sino que ha de establecerse la necesaria interrelación entre ambas.

Si queremos adecuarnos a Europa; si las titulaciones o certificados de habilitación profesional van a tener reconocimiento a nivel comunitario y van a permitir el libre ejercicio profesional en los diversos Estados miembros de la C. E. E.; si vamos a nuevas modalidades de Bachillerato y a una total modernización de la Enseñanza Técnico-Profesional, que ha de ser no sólo puerta de inserción en el mundo laboral, sino también vía de acceso a estudios universitarios; si todo ello es así, resulta imprescindible y urgente que se establezca la mencionada interrelación entre ambos procesos de reforma.

Dicha Reforma universitaria no debe tener tan sólo un carácter estructural interno (ciclos, materias troncales, optativas, duración, etc.), sino también debe especificar con claridad y urgencia las nuevas titulaciones, con objeto de adecuar y hacer coherente el currículum del Bachillerato con las nuevas profesiones para las que va a preparar la Universidad. Este tema es de suma importancia, sobre todo en lo que se refiere a las posibles materias optativas que se ofrezcan en el Bachillerato, así como referido a quienes cursen la nueva Educación Técnico-Profesional.

4.10.4. *Conexión de la Escuela con su entorno socioeconómico*

Una de las características negativas de nuestro actual sistema de enseñanza es su «academicismo» y también su carácter «cerrado», su falta de apertura al entorno en que se desenvuelve.

Por ello, se considera que a lo largo de todo el proceso curricular, desde la Enseñanza Primaria a la Secundaria Obligatoria, se debe asegurar la conexión progresiva con el mundo que rodea al alumno y en el que está llamado a desarrollar su vida.

Se trata, no sólo de organizar visitas culturales o del conocimiento del entorno, o de la presentación en la Escuela de muestras de los avances tecnológicos o del mundo industrial, sino de la inserción plena de la Escuela en el ambiente que le rodea, de modo que todas las actividades escolares estén impregnadas de ese contacto constante con la realidad.

4.10.5. *Proceso de implantación de la Reforma*

La implantación de la Reforma habrá de efectuarse *con flexibilidad* y previendo los *plazos precisos* para que los Centros puedan introducir las adaptaciones necesarias, sin verse perjudicados en sus legítimos intereses. Temas como el de la autorización o el de la clasificación legal de los Centros habrán de ser tenidos en cuenta en ese sentido.

Otro tanto puede decirse en cuanto a la acomodación de niveles y sus ciclos para mantener el régimen concertado y la financiación consiguiente.

Se debe ponderar por otra parte, en toda su importancia, el hecho de que ningún profesional de la enseñanza resulte perjudicado como consecuencia de la Reforma, lo que exigirá una especial atención a sus derechos adquiridos en temas como, entre otros, el de las titulaciones requeridas.

Finalmente, se considera que, dada la trascendencia de la Reforma y las demoras en la presentación definitiva de alguno de sus contenidos por parte de la Administración Educativa, consideramos muy necesario *mantener la información* a través de los cauces oportunos para que la Sociedad y cuantos se vean afectados por esta Reforma alcancen a percibir la importancia y consecuencias de la misma.

5. Valoración global del Proyecto de Reforma propuesto por el Ministerio de Educación y Ciencia

A modo de introducción al análisis pormenorizado del Proyecto de Reforma propuesto por el M. E. C. que se efectuará en los apartados siguientes de este Informe, se realizan aquí algunas consideraciones de carácter general en torno al mismo.

Señalaremos en primer término algunas de sus características más positivas:

5.1. Su pretensión globalizadora

El Proyecto de Reforma se dirige a la Educación Infantil, Primaria, Secundaria y Profesional con un propósito globalizador que se extiende a todos los niveles no universitarios de la enseñanza. Se asume así, coherentemente, el carácter sistémico del proceso educativo y queda únicamente efectuar la soldadura precisa con la enseñanza universitaria.

Ya se ha subrayado anteriormente la necesidad de realizar esa conexión y de evitar que la actual reforma de la enseñanza universitaria discurra en paralelo a la que ahora se debate.

5.2. Apertura a la participación y voluntad de acuerdo

Aun sin poder anticipar cuál haya de ser la influencia práctica y final de las aportaciones sociales que pueden efectuarse al Proyecto Ministerial, no puede negarse el espíritu de participación ofertado y la voluntad de acuerdo que han expresado los promotores de la Reforma. Abogamos también porque este espíritu

continúe para la redacción de los «curricula» o contenidos educativos, e incluso hasta el momento de las decisiones operativas o conclusivas.

5.3. Flexibilidad de la propuesta

En su formulación inicial la propuesta ministerial resulta abierta y flexible y ofrece amplios márgenes para el debate y el diálogo. En ocasiones, incluso, da la sensación de que determinados planteamientos son, voluntariamente, indeterminados, persiguiendo más la sugerencia y la propuesta que la definición y la exposición de posiciones concretas.

Desde una *perspectiva crítica*, y siempre a nivel de valoraciones generales, podrían efectuarse las siguientes objeciones.

5.4. El Proyecto tiene un *elevado componente estatista*; a lo largo del texto sometido a debate *apenas* hay referencias a la *Enseñanza Privada*, que no es prácticamente mencionada, pudiendo decirse otro tanto de la *familia* y su derecho, constitucionalmente reconocido, de elección de tipo de educación y de Centro de enseñanza, como asimismo su derecho a la participación en la programación y orientación escolar. Por otra parte, la interrelación escuela-empresa aparece muy desdibujada y la conexión con los sectores productivos y, en general, con el entorno socioeconómico de los Centros escolares presenta escaso relieve, desde el punto de vista práctico.

5.5. La propuesta hace, de algún modo, *tabla rasa de la situación anterior* y, aparentemente, no se esfuerza por desarrollar sus potencialidades, eliminando los obstáculos que hubieran podido oponerse a la consecución de los objetivos perseguidos por anteriores reformas. Se pretende partir prácticamente de cero, tal vez en un afán de *protagonismo histórico*, que encierra costes notables.

5.6. *Se ignoran muchos factores ambientales* que inciden directamente sobre el hecho educativo y que condicionarán, por tanto, la viabilidad de la Reforma. El grado actual de *insatisfacción generalizado* existente entre los diversos agentes educativos, el clima de indisciplina y de tensión de muchos Centros o la *desmotivación del profesorado* son, entre otros, algunos de esos factores condicionantes.

5.7. *El elevado grado de voluntarismo* que encierra el proyecto y la ausencia de algunas precisiones que hubieran podido contribuir a reducir muchas incógnitas. Especialmente se hace notar todo ello en el terreno financiero y en la falta de análisis sobre costos previsibles de la Reforma.

5.8. *Singularmente criticables* son los planteamientos en torno a la *actual Formación Profesional* que ciertamente necesita una Reforma, pero ha de reconocerse con equidad que muchos de sus fallos no han sido motivados por su estructura, sino por la no aplicación de sus *objetivos* desde la Administración, ni tampoco haberla dotado de los *medios* que ahora se propugnan para el nuevo sistema; por ejemplo: atención al profesorado, financiación, apoyo a la relación escuela-empresa, etc... El tratamiento que ahora se ofrece para la E. T. P. habrá que experimentarlo para comprobar su acierto y eficaz planteamiento. Por lo pronto, el mismo título no se ve reflejado luego en sus contenidos: más que *Educación* encaja el término *Formación* (en lo profesional), pues los módulos quedarán únicamente vinculados a los aspectos técnico-prácticos.

5.9. En su estado actual el Proyecto encierra un excesivo protagonismo *de la Administración Educativa estatal*, en detrimento de otras instancias. La relación Estado-Comunidades Autónomas y la distribución de competencias entre ambos

aparecen apenas esbozadas. En otro plano, la deseable autonomía de los Centros tampoco parece tener en el Proyecto el relieve necesario.

5.10. A destacar finalmente la presencia, tanto en el texto del Proyecto como en intervenciones públicas de determinadas autoridades educativas, de *ciertos rasgos de rigidez* (lo «irrenunciable» de determinadas posturas, por ejemplo), lo que, sin duda, contrasta con las reiteradas manifestaciones de flexibilidad y de búsqueda de consenso.

6. Estructuración de niveles educativos

El punto de partida de la propuesta que a continuación se formula se resume en el siguiente cuadro:

- Educación *preobligatoria*:
 - Atención asistencial (de cero a dos años).
 - Educación infantil (de dos a seis años).
- Educación *obligatoria*:
 - Educación Primaria (de seis a doce años).
 - Educación Secundaria (primera etapa: de doce a dieciséis años).
 - Educación Secundaria (segunda etapa: de dieciséis a dieciocho años, Bachillerato).
- Educación *postobligatoria*:
 - Educación Técnico-Profesional:
 - Curso C. I. P. (Programa Nivel 1).
 - Módulo 2.
 - Módulo 3.

6.1. Atención asistencial

El mejor ambiente para el niño en los primeros años de su vida es el familiar. Ello no obsta para que existan establecimientos que, con carácter asistencial y subsidiario, atiendan a niños de cero a dos años. Una política en favor de la familia y de la mujer debe propiciar las condiciones necesarias para que sólo con carácter extraordinario se produzca la salida del niño de su ambiente familiar. En esos supuestos podrán ser de gran utilidad los actuales «auxiliares de jardín de infancia» y los puericultores.

Por lo que se refiere a la *financiación* de esas atenciones, y dado su carácter asistencial, habrá de ser el Estado quien la asuma, a través de los Organismos correspondientes.

La regulación de esas actividades asistenciales podría estar a cargo de una Comisión Mixta, integrada por representantes de los Ministerios de Educación y Sanidad y, en su caso, de las Consejerías Autonómicas correspondientes, así como de las organizaciones representativas de la familia, de los Centros, del profesorado, patronales y sindicales.

6.2. Educación Infantil

Teniendo presente cuanto se acaba de decir en cuanto *al carácter asistencial* de la atención a *niños de cero a dos años*, que se sitúa, por tanto, fuera del Sistema Educativo, hay que destacar ahora la importancia de regular la posterior Educación

Infantil (de dos a cinco años), coordinando tantas estructuras y situaciones como hoy existen.

- a) La *ordenación* de este nivel quedaría establecida así:
Primer ciclo, de dos a tres años: Jardín de Infancia.
Segundo ciclo, de cuatro a cinco años: Preescolar.
- b) Por lo que se refiere a los *Centros*, la denominación más adecuada se entiende que es la de «Centros Infantiles», admitiéndose la existencia de Centros que atiendan exclusivamente alguno de los dos ciclos. Cuando el Preescolar se imparta en un Centro que tenga el carácter de integrado, por impartir otros niveles, y entre ellos el de Educación Primaria, tendrá la consideración debida a tal circunstancia.
- c) Por lo que se refiere a la *titulación del Profesorado* se propone el siguiente cuadro:
 - De dos a tres años:
Técnicos especialistas en Jardín de Infancia.
Maestros o profesores de E. G. B.
Otro personal «no docente»: puericultores...
 - De cuatro a cinco años:
Maestros o profesores de E. G. B. con especialización.
Antiguos parvulistas (situación de derechos adquiridos).
- d) En cuanto a la *financiación* de este nivel, la posición es la siguiente:
 - De dos a tres años:
Ayudas a las familias, en el supuesto de que la Educación Preobligatoria no fuera gratuita para todos.
 - De cuatro a cinco años:
Gratuidad.

Financiación por el Estado de toda clase de Centros, a fin de que no exista discriminación alguna para las familias.

e) La *regulación* de este nivel correspondería al Ministerio de Educación, advirtiéndose que, en todo caso, estas enseñanzas no deberían tener una estructura como la de los niveles educativos obligatorios.

Subrayaremos finalmente la necesidad de contar en esta educación y en la atención asistencial de cero a dos años con la enseñanza privada, que desde antiguo tiene una amplia presencia en ese ámbito y ha prestado valiosos servicios a la Sociedad.

Esa consideración debe traducirse, de una parte, a la hora de planificar y programar los puestos escolares precisos, y de otra, prestando el Estado las ayudas precisas para la adaptación del personal y de los Centros privados a los requerimientos de la Reforma.

El sistema de *convenios económicos* puede resultar de gran interés, dando cabida a él a los actuales Centros concertados que dispongan, o puedan disponer, de Preescolar, siempre que se delimiten con exactitud los conceptos de «zona necesitada» y de «sin ánimo de lucro».

6.3. Educación Primaria

Inicialmente hay que destacar que existe un consenso básico por parte del Sector privado respecto a la propuesta ministerial para este nivel. No obstante, se apuntan a continuación diversas matizaciones:

- a) Por considerarla más enriquecedora y más favorecedora del seguimiento del

«Existe un consenso básico por parte del Sector privado respecto a la propuesta ministerial para el nivel de Educación Primaria.»

alumno aceptamos la *división en ciclos*, que ofrece, por otra parte, la ventaja de la complementariedad y de la continuidad del tutor-profesor:

- Ciclo inicial: de seis a siete años.
 - Ciclo medio: de ocho a nueve años.
 - Ciclo superior: de diez a once años.
- b) Por lo que se refiere a los *contenidos*, las propuestas son las siguientes:
- Teniendo en cuenta la importancia de preparar en este nivel al niño para que acceda a la Educación Secundaria con una base suficientemente sólida, coherente con su evaluación psicológica, potenciar el objetivo de lograr que los alumnos adquieran técnicas instrumentales, habilidades psico y senso-motrices, así como conocimientos de tipo informal, sin olvidar la formación en conductas, actitudes y valores.
 - Un currículum con las materias adecuadas al nivel y las edades, donde también figure la Educación Religiosa o su alternativa de Ética.
 - Enfoques didácticos de perspectiva lúdica y empleo de métodos activos y personalizados.
 - En los ciclos medio y final insistir en la comprensión de explicaciones inmediatas, referidas a tareas concretas, a materias manipulables o, por su índole, apreciables sensorialmente, pasando, incluso, en el ciclo final, a una rudimentaria generalización.
 - En el ciclo final, celebración de reuniones de grupo, con objeto de comentar y analizar hechos de la vida.
 - Hay que subrayar negativamente *el vacío* que presenta la propuesta ministerial en cuanto a la *Educación Religiosa*, en contradicción con las previsiones constitucionales, los acuerdos Iglesia-Estado y la propia demanda social.
- c) En cuanto al *profesorado* propiamente dicho, se apuntan las siguientes consideraciones:
- Necesidad de *actualización* del mismo, recibiendo las ayudas económicas correspondientes, a fin de disponer del personal suplente o interino (o, en su caso, de alumnos en prácticas de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de E. G. B.), con objeto de que el profesorado titular pueda asistir a las actividades formativas pertinentes.
 - *Dotación de recursos* para que en el seno del propio Centro puedan organizarse sesiones de reflexión y estudio, con asistencia de expertos y especialistas externos, ya que tales reuniones permitirían dinamizar y *estimular al profesorado* del Centro en su conjunto.
 - Potenciación de *Departamentos* y de *equipos de orientación* en los Centros.
 - Definición precisa de lo que se entiende por *profesor de apoyo* y existencia de los mismos para una *ratio* de una a seis unidades.
 - Posibilidad de disponer de *profesorado «con especialización»* en algunas de las áreas, tal como artes plásticas, además de lo propuesto en este sentido por el Proyecto del M. E. C.

En cuanto al binomio profesor-alumnos, se estima naturalmente que una progresiva reducción de la *ratio* profesor/aula redundará en un aumento de la calidad de la enseñanza, pero ello requerirá, desde la perspectiva de los Centros de iniciativa social, una adecuada financiación y una aplicación gradual de dicha reducción, en

tanto ésta se produce, se deberán ir adecuando, reformando o ampliando especialmente los Centros, mediante el otorgamiento de las ayudas precisas para ello.

- d) La autonomía de los Centros deberá manifestarse también en el tema de la *promoción de los alumnos*, que el Proyecto resuelve de forma excesivamente reglamentarista y que puede dar lugar a una promoción generalizada, la cual, lejos de evitar el fracaso escolar, no haría sino encubrirlo y demorar sus manifestaciones externas. Aquí se debe insistir en la acción de refuerzo y apoyo a cada alumno que por sus particulares insuficiencias necesite un seguimiento más personalizado.
- e) Por lo que se refiere a *los Centros donde se ha de cursar este nivel*, la única cuestión se suscita por la reducción de los actuales ocho cursos de E. G. B. a los seis cursos de la Primaria, lo que planteará determinadas adaptaciones y posibles reformas de cara al futuro en los actuales Centros de E. G. B., llamados, naturalmente, a impartir la Educación Primaria. Por otra parte, y sin perjuicio de que continúen existiendo Centros de Educación Especial, la integración de alumnos con necesidades especiales se producirá en los Centros ordinarios, aunque siempre en número reducido por aula, con atención al grado de minusvalía respectivo y disponiendo de los recursos humanos y materiales precisos para ello. (Véase epígrafe 6.8: Educación Especial.)

6.4. Educación Secundaria

6.4.1. La *estructura* que se propone para este nivel es la siguiente:

- Educación Secundaria básica (*obligatoria*)
Primer ciclo: de doce a catorce años.
Segundo ciclo: (de catorce a dieciséis años).
- Educación Secundaria (*postobligatoria*):
Bachillerato: E. T. P. (Módulo 3).
E. T. P. (Módulo 2).
E. T. P. (Módulo 3).

Se considera que esta estructuración es la más ventajosa en el orden académico y para la calidad de la enseñanza, aunque no se ignoran las consecuencias que esta opción implica tanto para los Centros como para su profesorado.

6.4.2. *Currículum*

Constituye un elemento fundamental de la Reforma, por ser un eslabón básico entre los principios teóricos y la praxis escolar. Por ello, su diseño —en cuya elaboración deberán estar presentes las organizaciones del sector privado— habrá de someterse a debate público, a cuyo momento se remite la correspondiente aportación, como ya se ha indicado anteriormente.

En cualquier caso, se considera un tanto utópico el diseño contenido en el Proyecto del M. E. C. de cara a conseguir los objetivos que se propone. Se formulan al respecto las siguientes observaciones:

- Es estimable la introducción de determinadas disciplinas (M. C. S., microordenadores...) distintas de las tradicionales.
- Igualmente son elogiadas las mejoras cualitativas que se proponen, tales como el Departamento de Orientación o las aulas-taller, concepto este último que sería conveniente desarrollar dándole la amplitud necesaria, convirtiendo el aula-taller en lugar de investigación, de comprobación empírica y,

- en suma, de aproximación a la realidad. Para ello, la asistencia al aula-taller debería estar sometida a una dinámica distinta en cuanto a horario, intervención de varios monitores y expertos y uso de fórmulas de trabajo en grupo.
- Aquí tendría cabida muy acertada cuanto se anuncia en el nuevo diseño de la E. T. P. a propósito de la «Educación Profesional de Base» (cfr. 3.2.1. Libro M. E. C., 2.º).
 - El currículum debiera incluir la Religión como asignatura obligatoria para el Centro y optativa para el alumno, contando como alternativa con la Etica.
 - Los Centros habrían de poseer la autonomía suficiente para adecuar el currículum a las necesidades concretas de sus alumnos, ofreciendo así una enseñanza más plural para toda clase de alumnos.

6.4.3. Enseñanza comprensiva

Interpretando que la finalidad aportada por este término a la Reforma sea el facilitar una amplia base común de formación igual para todos, con objeto de compensar las posibles desigualdades de origen, de modo que todos los ciudadanos adquirieran al término de la Enseñanza Obligatoria Secundaria una cultura y unos valores que les permitan desarrollarse como personas a lo largo de sus vidas. Y asimismo percibir y estructurar las diferencias individuales con objeto de organizar los aprendizajes, en la medida de lo posible, en función de sus intereses, necesidades y motivaciones.

Por ello, en la Educación Secundaria es fundamental establecer un adecuado equilibrio entre *comprensividad* y *diversidad*, atendiendo pluralismo del alumnado y a sus diferencias individuales. La comprensividad debe ir dando paso progresivamente a una diversidad susceptible de atender circunstancias específicas. La aplicación de todo ello conlleva unas exigencias estructurales, personales y económicas que de no facilitarlas por quien proceda, hará inviable esta modalidad de enseñanza.

La propuesta concreta en ese sentido sería ésta:

— *Primer ciclo:*

De doce a trece años: *Enseñanza comprensiva.*

De trece a catorce años:

70 por 100, Tronco común.

30 por 100, Enseñanza diversificada (específica y opcional).

— *Segundo ciclo:*

De catorce a dieciséis años: *Enseñanza diversificada*, a través de una programación muy flexible y elástica en su concepción, que permita proyectar desde contenidos teóricos de un 80 por 100 y prácticos de un 20 por 100 (propedéuticos para el Bachillerato), hasta contenidos prácticos en un 80 por 100 y teóricos en un 20 por 100 (propedéuticos para la E. T. P.).

6.4.4. Centros que han de impartir este nivel

La plena adaptación de los Centros al modelo definitivo de Reforma que se imponga habrá de irse aplicando paulatinamente y con el menor costo posible, utilizando al máximo todas las instalaciones, públicas y privadas, disponibles.

La propuesta más razonable entendemos que es:

Primer ciclo: de doce a catorce años:

En los actuales Centros de la E. G. B. debidamente adaptados.

Segundo ciclo: de catorce a dieciséis años:

En los Centros de E. G. B. adaptados y en los actuales Centros de Enseñanzas Medias.

El desarrollo legal de la Reforma habrá de tener en cuenta la autorización y clasificación que hoy poseen los Centros privados, facilitando su adaptación para un mejor servicio a la enseñanza.

6.4.5. Profesorado

Se considera oportuna la siguiente *distribución*:

Primer ciclo: de doce a catorce años:

Profesores de E. G. B. y *Graduados Medios*, con especial atención al problema de los Profesores de Prácticas. Tecnologías.

Segundo ciclo: de catorce a dieciséis años:

Licenciados, *Graduados Superiores* y Graduados Medios para ciertas áreas. Profesores de Prácticas. Tecnologías.

Por otra parte, se formulan las siguientes consideraciones:

- Deberán habilitarse los medios de todo tipo necesarios para que la actualización y reconversión del profesorado de la enseñanza privada se produzca en similares condiciones que las de la pública; la actualización del profesorado habrá de tener en cuenta que los profesores llamados a aplicar la Reforma no habrán de ser meros depositarios de ciencia, sino organizadores de conocimientos y, sobre todo, animadores y promotores de aptitudes en el alumno.
- Sería deseable contar, en el seno de los equipos de orientación o en el Claustro, con algún *especialista en animación sociocultural*, que asumiría, entre otras, la importante tarea de programar y realizar las actividades culturales del Centro.

6.4.6. Promoción de alumnos

En este punto existen *notables discrepancias con el contenido del Proyecto*, por las siguientes razones:

- Rechazo de la promoción automática, por considerarla utópica y escasamente educativa, acaso por un pretendido igualitarismo; ese rechazo se acentúa en el caso del Segundo Ciclo (de catorce a dieciséis años).
- Se considera más apropiada la promoción por cursos en el Segundo Ciclo, y, en cualquier caso, se propugna la autonomía del Centro para decidir en esta materia.
- Es de suma importancia en los dos ciclos, pero más en el segundo, la acción coordinada del Claustro, Tutor del alumno y Equipo Psicopedagógico del Centro, para ir *orientando* debidamente las opciones que elige el alumno, producto de la diversificación que necesariamente se ha de contemplar en el Segundo Ciclo de Secundaria. De ello dependerá después (en la Postobligatoria) su acierto en la elección acorde con las aptitudes de los alumnos.
- En cuanto a la repetición de un Curso, *excepcional* según la Propuesta, se considera admisible por ciclos en el primero, pero en el segundo (de catorce a dieciséis años) se estima conveniente la repetición por curso.
- Dada la importancia y las consecuencias que tiene en este nivel la orientación escolar en el proceso educativo y formativo del alumno, se estima esencial la existencia en cada Centro de un Departamento Psicopedagógico y

«Dada la importancia y las consecuencias que tiene en este nivel la orientación escolar en el proceso educativo y formativo del alumno, se estima esencial la existencia en cada Centro de un Departamento Psicopedagógico y orientador, con personal especializado incardinado en el propio Centro, con horario de dedicación suficiente y retribución adecuada (Centros de dieciséis o más unidades).»

orientador, con personal especializado incardinado en el propio Centro, con horario de dedicación suficiente y retribución adecuada (Centros de dieciséis o más unidades).

6.4.7. *Alumnos que no sigan el ritmo normal de este nivel*

Ya se ha hecho anteriormente alusión a este supuesto; habida cuenta del elevado porcentaje, entre 25 y 30 por 100, de alumnos que en la actualidad no superan normalmente los cursos, así como del propósito de la Reforma de que todos se hallen escolarizados obligatoriamente hasta los dieciséis años, se propone el establecimiento del *Curso de Iniciación Profesional (C. I. P.) o Programa Nivel 1*.

- Pretende este curso una preparación inicial inmediata para el trabajo de aquellos alumnos que no van a realizar, en principio, estudios superiores. Es asimilable al Programa del Nivel 1 que propone el M. E. C.
- Lo concebimos como una variante del Segundo Ciclo de Secundaria Obligatoria, *desde los quince años*, con una gran carga de materias y actividades tecnológicas y prácticas (80 por 100 del currículum).
- Su estructura podrían ser *modular* y en base a «créditos convalidables» en todo momento para facilitar la reinserción voluntaria en el Sistema Educativo y el acceso al mundo del trabajo o al Módulo 2.
- Creemos que serían ya aquí de aplicación los «módulos de garantía social».
- Sería impartido en los actuales Centros de Formación Profesional.

6.4.8. *Financiación de la Secundaria Obligatoria*

La extensión de la gratuidad hasta los dieciséis años debe considerarse un objetivo prioritario, con independencia del carácter de los Centros donde se imparta, por pasar a tener ese período el carácter de básico y obligatorio.

La financiación que se establezca para los Centros de iniciativa social, ya sea mediante conciertos o por otros procedimientos, ha de reflejar en sus módulos el costo real de todo cuanto se requerirá para lograr el aumento de la calidad de la enseñanza que pretende como fin último la Reforma.

Educación Secundaria Postobligatoria

6.5. Bachillerato

Cualquier propuesta de reforma deberá operar en este tramo con la mayor prudencia, aprovechando al máximo los resultados de las experiencias en curso y contrastándolas con las procedentes de los países europeos de nuestro entorno.

6.5.1. Por lo que se refiere a las *modalidades*, se comparte la segunda alternativa propuesta por el M. E. C. (tres modalidades principales: Ciencias Humanas y Sociales, Ciencias de la Naturaleza y de la Salud y Bachillerato Técnico), pero quedan notables incógnitas, al desconocer con exactitud los resultados obtenidos experimentalmente en las Enseñanzas Medias, y *algunas reservas* tales como:

- La viabilidad de su implantación por la dificultad y costo que supondrá para los Centros; debe haber la posibilidad de que algún Centro imparta *una sola modalidad*.
- El fracaso de los anteriores Bachilleratos Laborales, que, por diversas causas, rápidamente cayeron en desuso.

- La duplicidad de opción que supondrá para el alumno tener que elegir entre los *Bachilleratos*, especialmente entre el Bachillerato Técnico y la *Educación Técnico-Profesional* (Módulo 2), acentuada tal dificultad en la actualidad por el elevado grado de desempleo.
- 6.5.2. En cuanto al *currículum y disciplinas* de Bachillerato, se entiende que:
- Resulta *excesivo el número de asignaturas del tronco común*, que debería ocupar un 30 por 100 del tiempo total, eliminándose algunas materias ya estudiadas específicas de cada modalidad, y el 20 por 100 restante, a las optativas libres.
 - En los Bachilleratos no Técnicos debiera programarse *Tecnología y Dibujo* (apoyo a la Educación Profesional de base), que ni siquiera aparecen como optativas, lo que plantea la cuestión de cómo es posible el acceso posterior a la E. T. P. (Modular), incluso directamente y sin prueba alguna...
 - Una vez más se reclama la inclusión de la Religión y, alternativamente, de la Etica, con carácter obligatorio para el Centro y optativo para los alumnos.
 - No se observa en las materias optativas, ni siquiera en las comunes, una verdadera atención a las de carácter artístico-profesional (música, teatro, danza...).
 - Se reitera la petición de autonomía de los Centros para llevar a cabo la programación específica más adecuada.
- 6.5.3. Por lo que se refiere a la *duración* de esta fase, existen reservas en cuanto al plazo de dos años en relación con la sobrecarga de materias que se proyecta; tal vez las materias optativas y el porcentaje que a ellas se dedique pudieran ser una vía de solución.
- 6.5.4. Respecto a la naturaleza y características de los *Centros* donde hayan de impartirse estas enseñanzas, se formulan las siguientes observaciones:
- Los actuales Centros de B. U. P. y de Formación Profesional serán utilizables, con las adaptaciones a que haya lugar.
 - En cualquier caso, los Centros que impartan estas enseñanzas deberán romper el aislamiento en que con frecuencia se desenvuelven actualmente en relación con su entorno socioeconómico.
 - Han de realizarse en todo Centro sesiones y actividades que abran a los alumnos otras posibilidades de formación y de futuro distintas de la Universidad y de los estudios tradicionales, máxime si se quiere ofrecer, como hace el Proyecto, la posibilidad de pasar, al término del Bachillerato, a la E. T. P.
 - La realización de prácticas y experiencias dirigidas a establecer la deseable conexión entre los Centros y su entorno exigirá la explicación de las inversiones precisas.
 - Es necesario buscar los métodos y los apoyos financieros precisos para incentivar, a las Empresas directamente o a través de sus Organizaciones, para la creación de Aulas Complementarias de Formación, mediante la contratación de personal especializado, que incluso podría dar opción a la definición de la figura del Formador o Profesor Externo de Empresa. Su función sería la de recibir a alumnos de Centros de Bachillerato para adquirir una formación complementaria en la especialidad de Empresa o sector y llevada a cabo *in situ*. El

paso de alumnos por estas Aulas de Empresa sería de corta duración y con carácter formativo complementario. Sería una manera de implicar al mundo de la Empresa en la tarea educativa secundaria.

Todos estos planteamientos habrán de tener puntual cabida en el *nuevo Programa Nacional de Formación Profesional*, que debe elaborar el Consejo General de la Formación Profesional.

6.5.5. Profesorado

Se está de acuerdo con el Proyecto en que su cualificación sea la de licenciado, especialista en una disciplina concreta. La necesaria formación complementaria psicopedagógica y didáctica correrá a cargo de Centros públicos o privados, del nivel correspondiente.

6.5.6. Acceso al Bachillerato

Se considera positiva la igualdad de trato establecida al final de la Secundaria «básica» obligatoria para el acceso del alumno tanto a cualquiera de los Bachilleratos como a la E. T. P., efectuándose previamente la «evaluación global» de este período formativo, y estando en posesión del certificado, con las orientaciones pertinentes.

La necesidad de una inteligente y realista orientación para que ni el alumno, ni menos la influencia social tradicional, dejen de conocer las ventajas o inconvenientes de una elección «sin más» del Bachillerato, menospreciando la Educación Técnico-Profesional. La Reforma, con todo su peso y proyección, por parte de las autoridades educativas, el mundo empresarial y los Medios de Comunicación Social han de intentar un giro sustancial para no mantener la distribución del alumnado masivamente en el Bachillerato.

6.5.7. Salidas del Bachillerato

Superados los dos cursos del Bachillerato se obtiene el Título de Bachiller, que da acceso a:

- *Estudios universitarios* mediante la superación de una prueba homologada.
- *La Enseñanza Técnico-Profesional* (Módulo 3).
- *Al mundo laboral.*

En relación con la *prueba homologada* al concluir el Bachillerato, se considera conveniente resaltar, de una parte, el carácter mixto que habrían de tener los Tribunales de evaluación, integrando profesores de la Universidad y de los Centros, públicos y privados, de Bachillerato, y de otra, la necesaria ponderación del expediente académico del alumno, a fin de reducir el carácter aleatorio de una prueba aislada.

6.5.8. Finalmente, por lo que se refiere a *la financiación* de la Enseñanza Privada de este nivel se reclama un trato no discriminatorio a los Centros, o, más exactamente, a los alumnos que los elijan libremente para seguir estas enseñanzas, a fin de que el principio de igualdad de oportunidades presente posibilidades reales y eficaces de ser aplicado. En consecuencia, demandamos la gratuidad real de estudios de Bachillerato a Centros públicos y privados.

6.6. Educación Técnico-Profesional (E. T. P.)

A la vista del nuevo Documento del M. E. C. sobre estas enseñanzas, se aportan las siguientes consideraciones:

- La viabilidad de este nivel educativo requiere, en cualquier caso, que se cumplan en las etapas anteriores las directrices y pautas que se han ido señalando y entre las que destacamos las siguientes:
- a) Una auténtica *orientación escolar* ofrecida tanto por el Profesor-Tutor como por el Servicio de Orientación del propio Centro.
 - b) Un «currículum escolar» (programa, contenidos, objetivos, metodología) de la *Educación Secundaria Obligatoria*, principalmente de los catorce a dieciséis años, donde figuren disciplinas, materias que orienten en su *formación básica* al alumno en los futuros *campos profesionales*.
 - c) Un profesorado «actualizado», imbuido de la realidad del mundo que rodea a la escuela para que ésta no siga siendo un islote, tratando de acercar al alumno a la vida socioeconómica y profesional.
 - d) También en la etapa obligatoria (Secundaria de catorce a dieciséis años), dotar a los Centros de auténticas Aulas-Taller (de ello se habla en el Proyecto del M. E. C.), donde los alumnos experimenten y comprueben, con profesorado *ad hoc*, ciertas habilidades y conocimientos técnicos básicos relacionados con el mundo laboral y empresarial, etc.
 - e) También será imprescindible, para dar el auténtico cambio a la Educación Técnico-Profesional, ofrecer unas ventajas, unas salidas, unas vías de realización de la vocación personal y de la inserción en la vida, que inclinen a una buena parte de la juventud a dirigirse por estos estudios, que deben tener sentido y carácter terminal de inserción en la vida activa y propedéutico también con los oportunos enlaces y correspondencias. Aquí habrá que volver a no presentar obstáculos innecesarios o pérdidas de años, para quienes superando el currículum quieran continuar estudios universitarios o del grado que sea.
 - f) Estamos ante una nueva E. T. P., y por ello, y para no comenzar la casa por el tejado, se precisa urgentemente tener actualizados, y en el marco de nuestra inserción en Europa, los *perfiles y profesiones* del mercado de trabajo y de las necesidades de las Empresas, de acuerdo igualmente con los niveles de formación señalados por los países comunitarios. Para ello vemos necesaria la creación de un *Organo nacional* adecuado para abordar este cometido.
 - g) El diseño de reforma de estas enseñanzas debe dejar bien clara la diferencia entre la E. T. P. (nivel educativo) y la Formación Profesional *ocupacional* (no se aprecia con claridad la distinción, aunque no se nombre en el Proyecto lo ocupacional), sin perjuicio de que en el marco del «Programa Nacional de Formación Profesional» se establezca su relación, dependencias, diversidad de enfoques... Se subraya la necesidad de que se establezcan vías fluidas de intercomunicación que permitan el retorno al Sistema Educativo desde el ámbito laboral.
 - h) Fijada ya posición en cuanto a las modalidades del Bachillerato y admitido el Bachillerato Técnico, se reitera aquí la necesidad de delimitar muy bien los objetivos y la propia orientación para no anular de entrada el abanico de posibilidades de elección por los alumnos de la E. T. P.
 - i) Será preciso mentalizar suficientemente a la Sociedad, utilizando las modernas técnicas de comunicación, para lograr una nueva visión de estas enseñanzas, debidamente valoradas y suficientemente dignificadas.

«Estamos ante una nueva E. T. P., y por ello, se precisa urgentemente tener actualizados, y en el marco de nuestra inserción en Europa, los *perfiles y profesiones* del mercado de trabajo y de las necesidades de las Empresas, de acuerdo igualmente con los niveles de formación señalados por los países comunitarios. Para ello vemos necesaria la creación de un *Organo nacional* adecuado para abordar este cometido.»

- j) Estos estudios deben tener el suficiente refrendo oficial, estableciéndose los títulos y certificados pertinentes y en línea con lo vigente a nivel europeo, haciendo de ellos requisito y garantía suficientes de preparación para el ejercicio de una profesión, en España y en el seno de la C. E. E.
- k) Para que la E. T. P. pueda dar respuesta viva y dinámica a las cambiantes necesidades sociales es preciso que los Centros o Entidades no deban perder la posibilidad de propuesta de nuevas especialidades.
- l) Señalemos finalmente la necesidad de que los *perfiles profesionales* sean revisados permanentemente, a cuyo efecto el Consejo General de la Formación Profesional deberá ocuparse de tal cometido.

6.6.1. Organización de la E. T. P.

a) *Objetivos.*—Se comparte, en buena medida, *el objetivo terminal* que propone el Proyecto de Reforma, pero no admitimos sea exclusivo este objetivo, por cuanto estas enseñanzas deben posibilitar también otras finalidades, y entre ellas la de *acceso a estudios superiores* de modalidad análoga, o incluso distinta. En el campo de la Formación Profesional que se alcanza con los Módulos 3, no se le puede cerrar a nadie su acceso directo como «profesionalidad» a *sucesivos Módulos 4* y siguientes de rango superior a universitario en dichas materias, con los «créditos oportunos».

Se asumen, por otra parte, en esta alternativa los principios generales establecidos por el Consejo de la C. E. E. y actualizados el 11 de julio de 1983, incluidos los referidos a *los cinco niveles* y a su correspondencia de cualificaciones y acreditaciones.

En éste, como en tantos otros temas, la autonomía de los Centros será necesaria, así como también continuar y reforzar la actual experiencia de innovar perfiles y profesiones.

b) *Estructuración.*—Habida cuenta de la diversidad de situaciones, intereses, expectativas de empleo, niveles de cualificación, posibilidades de formación según zonas..., se propone una estructura variada.

- 1.º *Curso de Iniciación Profesional* (C. I. P.) o Programa Nivel 1, que prepare inicial e inmediatamente para el trabajo semicualificado.
 - Recogería alumnos de quince o más años que no pueden terminar satisfactoriamente la Enseñanza Obligatoria.
- 2.º *Enseñanza Técnico-Profesional* (Módulo 2). Con enseñanza modular y duración varia según profesiones.
 - Para alumnos con certificado final de Secundaria Obligatoria (dieciséis años) o para quienes abandonen sin finalizar el Bachillerato.
- 3.º *Enseñanza Técnico-Profesional* (Módulo 3). Con enseñanza modular y duración varia, según profesiones:
 - Para alumnos: con título de Bachiller.
 - Para alumnos que han superado la E. T. P. (Módulo 2) más el cumplimiento de los requisitos complementarios.
 - Para los que acrediten conocimientos equiparables al Bachillerato.
 - Insistimos en el paso del segundo al tercer Módulo de la E. T. P. a fin de evitar nuevamente una discriminación respecto a los alumnos que acceden directamente del Bachillerato, que también tendrán ciertas carencias iniciales para estas enseñanzas.

- Igualmente se ve la necesidad de que sean convalidables los *créditos* o acreditaciones que avalan los módulos profesionales para así posibilitar la reincorporación de alumnos de E. T. P. a los Bachilleratos, y viceversa.
- 4.º *Enseñanza Técnico-Profesional*. Creemos y está enunciado en apartados anteriores que se ha de facilitar el acceso a *niveles de grado superior* con *enseñanza modular* igualmente, que faciliten una mayor profundización en un campo determinado de la Técnica.
 - En cuanto al acceso desde la E. T. P. (Módulos 3 o 4) a la Universidad, deberán arbitrarse los requisitos que, además de los «créditos» o certificaciones de la E. T. P., posibiliten realizar estudios universitarios.
- c) *Módulos profesionales*.—La estructura modular resulta ventajosa y nos sitúa en el mismo plano que la mayor parte de los países de la C. E. E., si bien se establecen al respecto las siguientes matizaciones:
 - Coincidiendo en parte la composición propuesta para los Módulos y teniendo que analizar *el contenido de cada uno*, se considera que debe ser la Administración Educativa competente la elaboradora y responsable *principal* de su redacción, en coordinación con las Comunidades Autónomas y en colaboración con las entidades afectadas del Sector público y privado, que habrán de ser *informados* y *supervisados* por el *Consejo General de la Formación Profesional*, y ser lo suficientemente flexibles como para que los *propios Centros* los adapten a las circunstancias socioeconómicas y productivas concretas, y no cerrar la posibilidad de que los Centros tengan la iniciativa de ofrecer nuevos diseños sobre esta enseñanza.
 - Aunque hemos escuchado las diferentes explicaciones dadas por la Administración educativa, no nos satisface el ver *desprovistos* los Módulos Profesionales («E. T. P., único sistema incardinado en el Sistema Educativo», n.º 1.9. Diseño M. E. C.) de *temas o materias* que ayuden a la *formación integral del hombre* que también pide la Empresa. No debe bastar lo que se recibe en la Enseñanza Obligatoria para los que acceden al Módulo 2.
 - En la *elaboración* de los módulos habrán de tenerse en cuenta los constantes cambios tecnológicos y los de la estructura del mercado de trabajo, así como las referencias a nuestro contexto europeo.
 - Dentro del «currículum escolar», principalmente en las áreas de conocimientos científicos y tecnológicos, y sobre todo en la E. T. P., habrá de tomarse en consideración la conveniencia de estimular entre los alumnos vocaciones empresariales.
 - Los módulos profesionales tendrán valor académico, y su realización, certificada con los correspondientes *créditos*, hará que el alumno se mantenga dentro del Sistema Educativo.
- d) *Centros de enseñanza*.—Estas enseñanzas habrán de cursarse en los actuales Centros de Enseñanzas Medias, y especialmente en los Centros de Formación Profesional, mediante las adaptaciones precisas, que habrán de tener en cuenta las posibilidades de las instalaciones existentes, dada la variedad de módulos, distribución geográfica...

Los módulos profesionales podrán impartirse en colaboración con otras entidades u organismos debidamente homologados por la correspondiente Administración Educativa.

«En la *elaboración* de los módulos habrán de tenerse en cuenta los constantes cambios tecnológicos y los de la estructura del mercado de trabajo, así como las referencias a nuestro contexto europeo.»

e) *Profesorado*.—La variada composición en que se vertebrarían estas enseñanzas aconseja, en principio, no fijar un perfil cerrado de docente o educador. No obstante, es preciso tomar en consideración la realidad actual, las situaciones existentes y los derechos adquiridos derivados de todo ello, y buscar el adecuado equilibrio entre el respeto a tales circunstancias y las exigencias de calidad requeridas para lograr una dignificación de estas enseñanzas.

Todo ello habrá de traducirse en un decidido esfuerzo de *actualización y reciclaje*, reubicación de los existentes según especialización del actual profesorado, y en el establecimiento de sistemas permanentes de puesta al día especialmente para quienes dirijan e impartan las materias prácticas, a fin de que no se produzca un desfase con el sector productivo y sus necesidades.

f) *Relación de estas enseñanzas con la Empresa*.—La relación con la Empresa constituye una de las claves del éxito de estas enseñanzas y de su modernización; si aquélla no se produce, o no lo hace en términos satisfactorios, puede anticiparse no sólo el fracaso de este tramo del Sistema Educativo, sino también, en buena medida, del resto, incluidos el Bachillerato y la propia Educación Universitaria.

Es patente la disposición del empresariado español al respecto, no sólo de cara al futuro, sino desde hace ya varios años. Así lo confirma el acuerdo entre la C. E. O. E. y el M. E. C. establecido en 1982 y que ha aportado numerosas oportunidades de prácticas formativas.

Las relaciones que se proponen habrían de tomar en consideración, entre otras, las siguientes *observaciones*:

- No se trata de que la Escuela se convierta en Empresa ni la Empresa en Escuela, sino de buscar fórmulas flexibles para una colaboración franca y en diversos ámbitos.
- La Escuela debe acercarse a la vida socioeconómica y profesional para ser más productiva en términos económicos, tecnológicos y de empleo. Superar la «lógica legalista y academicista» y promover una nueva lógica en la que estén integrados los factores tecnológicos y de mercado.
- Dada la dificultad de dotar a los Centros de instalaciones, maquinaria, utillaje actualizado, tecnologías avanzadas, y además con objeto de que los alumnos no vivan al margen de lo que habrá de ser para muchos de ellos «su mundo», se hace necesario establecer el régimen adecuado (Acuerdos, Convenios...) para la aplicación de la *alternancia*, prácticas en la Empresa, iniciación laboral, etc...
- Aliviar los citados Convenios de impedimentos y requisitos innecesarios, discrecionalidades administrativas, otorgando mayor iniciativa a los Centros docentes y descentralizando las decisiones en estas materias.
- Se considera que el Plan Nacional de Formación Profesional debe constituir el marco adecuado para potenciar en todos los órdenes estas enseñanzas, que no sólo deben ser consideradas como una adecuada preparación para el trabajo, sino también como un medio de formación integral de la persona y de generación de auténticos profesionales. En el Plan Nacional deberán tener suma resonancia y adecuación tanto los Programas europeos de transición Escuela-Empresa, como todo lo relacionado con el Fondo Social Europeo.

g) *Salidas-Titulaciones de los alumnos*.—Ya se ha hecho alusión a los objetivos de estas enseñanzas: inserción en el mundo laboral; continuar estudios (paso de un nivel a otro o acceso, en su caso, a estudios universitarios), o generación de

vocaciones empresariales. Desde tales perspectivas finales, se concreta el siguiente cuadro de salidas:

- 1^a *Curso de Iniciación Profesional (C. I. P.)* (Programa Nivel 1):
 - Al mundo laboral.
- 2^a *Curso de Iniciación Profesional (C. I. P.)*:
 - Módulo ocupacional. Mundo laboral.
- 3^a *Educación Secundaria Obligatoria más E. T. P. .* (Módulo 2):
 - Mundo laboral: Acceso al Módulo 3 (mediante ciertos requisitos de entrada).
- 4^a *Título Bachiller más E. T. P.* (Módulo 3):
 - Inserción mundo laboral.
 - Acceso estudios superiores (con prueba).
 - Módulo 4 (Diplomados).
- 5^a *E. T. P. (Módulo 2) más E. T. P. (Módulo 3)*:
 - Inserción mundo laboral.
 - Acceso estudios superiores (con prueba, acreditaciones).

Por lo que se refiere a *Titulaciones*, se considera que estos estudios, por la variedad de situaciones y de niveles, no deben dar lugar a una titulación única, pero sí a acreditaciones, certificaciones o créditos buscando la correspondencia con los otorgados en los países de la C. E. E. Aquí entra uno de los temas de estudio importante por el que se debe definir un Sistema de Certificaciones Profesionales suficientemente amplio y coordinado con las correspondencias de la C. E. E. ya aludidas.

h) *Financiación*.—Dada la trascendencia social de estos estudios y su incidencia sobre el conjunto del Sistema Educativo, el Estado debe realizar un notable esfuerzo financiero en favor tanto de la enseñanza pública como de la privada, a fin de que puedan ser impartidos con las debidas garantías de calidad y de eficacia.

En relación con las enseñanzas del *primer nivel*, y en cuanto a su finalidad de preparación para el empleo, se considera que deben tomar el carácter de básicas, y, por consiguiente, de gratuitas.

Dada su finalidad primordial de *preparación para el empleo* (Módulos 2 y 3), se considera que estas enseñanzas deben tener carácter básico y, por consiguiente, *gratuito*.

6.7. Educación de Adultos

6.7.1. Es éste un campo que por diferentes causas se encuentra bastante desatendido y está necesitando de la colaboración de las autoridades y administraciones educativas en los diversos niveles, así como de todas las entidades de iniciativa social, para llegar a todas las áreas que esta educación abarca.

Suscribimos en buena parte cuanto se afirma en el Proyecto del M. E. C. para la Reforma y señalamos a continuación las consideraciones y acotaciones que nuestra Organización ha tomado al respecto.

6.7.2.

- La iniciativa privada quiere estar presente en la confección de los programas formativos para los adultos.
- Nuestros Centros, así como la colaboración de las Empresas, queremos estar abiertos y disponibles para acoger y formar, como ya se ha venido haciendo en diversos programas.

«La evaluación del Plan Experimental, cuya primera etapa se ha desarrollado ya, constituiría un valioso punto de referencia para la planificación, en cuanto a condiciones y ritmo de implantación, de la política de integración generalizada que se pretende.»

- También solicitamos que los *fondos públicos* alcancen toda iniciativa privada que emprenda y ofrezca colaboración para este tipo de enseñanzas.
- Desde la iniciativa privada se apoya y se valora todo lo referente a la formación de adultos a través de la «Educación a distancia», que posee gran experiencia y variedad de programas, sobre todo en el Sector privado, para el que reclamamos el estímulo legal y financiero.
- Apoyamos toda iniciativa que sirva para impulsar la colaboración de la Universidad, que debe abrirse eficazmente a este tipo de formación con la investigación, creación de programas, facilitación de su entorno, etc., para alumnos no universitarios, como sucede en muchos otros países.
- Y finalmente, en aras a la mayor eficacia y respeto de competencias, que exista una auténtica *coordinación*: operativa, en el marco legal, desprovista de afán de estatismo que ahogue iniciativas sociales.

6.8. Educación Especial

Integración de alumnos con necesidades especiales

En el Proyecto de Reforma, el tratamiento de la llamada hasta ahora Educación Especial se hace recaer fundamentalmente en la integración de alumnos con necesidades especiales en aulas ordinarias.

Sin desconocer el interés que tiene esta solución y la progresiva atención que debe prestarse a la misma, en coincidencia con la política educativa que en tal sentido se viene desarrollando en los países más desarrollados, se considera, sin embargo, que, dadas las insuficiencias que todavía padece nuestro sistema de enseñanza, tal política de integración debe realizarse en forma muy prudente y sólo cuando se den determinadas condiciones, entre ellas las siguientes:

- Existencia de profesorado cualificado y suficiente, así como de los medios materiales precisos.
- Número reducido de alumnos deficientes por aulas.
- Que se trate de deficiencias mínimas o medias, que deberían definirse.
- Disponibilidad de un Departamento o Equipo Psicopedagógico.

La evaluación del Plan Experimental, cuya primera etapa se ha desarrollado ya constituiría un valioso punto de referencia para la planificación, en cuanto a condiciones y ritmo de implantación, de la política de integración generalizada que se pretende.

En todo caso, debe existir una adecuada red de Centros específicos, así como de aulas especiales.

6.9. Formación del profesorado

Contenidos y sistemas de formación

El profesorado debe recibir una formación no sólo científica, técnica y social, sino también humana, espiritual, moral y cultural. Se cita al respecto la declaración de la UNESCO de diciembre de 1986 sobre la dimensión humana de la educación con particular interés a los valores morales y espirituales.

En el contexto actual de concepción del Centro escolar como una empresa, aunque de naturaleza singular dados su fines, también debería recibir una preparación para el desempeño de funciones directivas y administrativas.

Respecto a su formación, se pone de relieve la necesidad de atender con carácter

prioritario la del profesorado en servicio, dado que corresponderá fundamentalmente a éste desarrollar la Reforma.

Se estima que los CEPs, con su estructura y funcionamiento actuales, pueden ser aptos para el intercambio de ideas y experiencias, pero no para la formación sistemática. En consecuencia, se considera que la formación del profesorado en servicio debería estar a cargo de los Departamentos Universitarios, de las actuales Escuelas de Formación, públicas y privadas, así como de otros Centros de iniciativa social que acreditasen las garantías suficientes.

Los «profesores de profesores» constituyen una pieza clave para la Reforma. La necesidad de que se trate de profesionales prestigiosos, por su alta preparación y experiencia, exige una selección muy rigurosa de los mismos.

Un Plan Nacional de Formación Permanente podría ser útil para el sistemático «reciclaje» de todo el profesorado en servicio y una racional utilización de los recursos disponibles.

7. Otros aspectos complementarios de la Reforma del Sistema Educativo: La financiación

El Proyecto de Reforma no podrá llevarse a cabo, obviamente, sin la correspondiente cobertura financiera. Para ello resulta preciso un estudio riguroso de las necesidades de orden económico de todos y cada uno de los aspectos de cambio y modernización que el desarrollo del Proyecto conlleva. Entre dichas necesidades deberán contemplarse, al menos, las siguientes:

- La prevista extensión de la escolaridad obligatoria hasta los dieciséis años, con la consiguiente ampliación del régimen de convenios.
- La progresiva implantación de la Educación Infantil con carácter gratuito, en el marco del derecho a la elección de Centros, sin discriminación, por tanto, para el sector privado.
- La garantía del mismo derecho a la elección de Centros, en las condiciones que se fijen, respecto del Bachillerato y la Educación Técnico-Profesional.
- La regulación del régimen retributivo del profesorado, que incluye la homologación del profesorado privado con el profesorado público.
- La ampliación de la enseñanza comprensiva, que obliga a la simultánea oferta de mayor número de materias.
- El «reciclaje» de la práctica totalidad del profesorado en servicio, con especial intensidad para parte del mismo.
- La readaptación de instalaciones, tanto públicas como privadas.
- La renovación del equipamiento, con particular incidencia en las enseñanzas específicamente técnico-profesionales.
- La implantación generalizada de Departamentos y Equipos de Orientación Psicopedagógica y Profesional.

Una memoria económico-financiera, comprensiva de costes, medios de financiación y plazos, elaborada con participación de los agentes sociales, debería ser presentada al Parlamento con carácter previo a la aprobación del Proyecto de Reforma.

«Los “profesores de profesores” constituyen una pieza clave para la Reforma. La necesidad de que se trate de profesionales prestigiosos, por su alta preparación y experiencia, exige una selección muy rigurosa de los mismos.»

Conclusiones finales

Informe del Comité de la Organización Mundial de la Educación Preescolar (O. M. E. P.), en España, sobre la propuesta de estructuración de la Educación Infantil (de cero a seis años)

EL Comité Directivo de la O. M. E. P., en España, ha estudiado, durante los días 21, 22 y 23 de abril del año en curso, con los representantes profesionales de la Educación Preescolar en las distintas Delegaciones de O. M. E. P. en el territorio nacional, el contenido del Proyecto ministerial para la Reforma de la Educación Infantil (de cero a seis años). Como resultado de los debates habidos en las sesiones de trabajo, este Comité Directivo tiene el honor de exponer las siguientes consideraciones que resumen su estado de opinión sobre el tema, así como de la inmensa mayoría de participantes en las jornadas de estudio a que se hace mención.

I. Sobre el tránsito de las Guarderías de Custodia a los Centros de Educación Infantil

1.1. El Proyecto de Reforma comienza haciéndose eco, acertadamente, de un fenómeno hoy en alza, a escala mundial, siempre que se abordan reformas estructurales en los sistemas educativos nacionales: el de la progresiva potenciación del período educativo anterior a la escolaridad obligatoria, ante el creciente reconocimiento científico y social de su valor en el proceso de configuración y desarrollo del ser humano.

En efecto, la confluencia de investigaciones antropológicas, biológicas, psicológicas, pedagógicas y de las demás ciencias vinculadas a lo humano permite afirmar, cada día con mayor evidencia empírica, tres conclusiones que, de algún modo, recoge el Proyecto, de mayor interés para la educación:

- a) Que la Educación Preescolar o anterior al período de escolaridad obligatoria (Educación Infantil) es fundamental para una correcta orientación y funcionamiento de los procesos evolutivos, madurativos y de desarrollo del niño pequeño, como factores posibilitantes y condicionantes de su educación posterior.

- b) Que las carencias, dificultades o insuficiencias educativas de este período inicial se corresponden, paralelamente, con disfunciones específicas y procesos de desarrollo inconvenientes, quizá irreversibles o de difícil recuperación posterior.
- c) Que la calidad de las acciones educativas preescolares va a condicionar, en buena medida, toda la potencialidad del proceso educativo posterior.

Por otra parte, los cambios inducidos en la vida familiar, sobre todo en las sociedades industrializadas, como consecuencia de las transformaciones económicas, sociales y culturales ocurridas en su seno (incorporación de la mujer a la población activa, reducción de las relaciones en la «familia nuclear»...), han traído un vacío de asistencia y de tutela hacia el niño pequeño en momentos claves de su dependencia familiar.

Con razón el Informe final de la Consulta Internacional realizada por la UNESCO sobre la Educación Preescolar concluye afirmando que «la concepción de la Educación Preescolar, tal como se refleja en los resultados de la investigación y en las políticas sociales de los países, está evolucionando rápidamente...; la Educación Preescolar debe ser redefinida de modo que cubra la gama de actividades que contribuyan al desarrollo global del niño pequeño, desde el nacimiento hasta el ingreso en la enseñanza formal».

De ahí que las funciones de «guardería infantil», con personal poco cualificado pedagógicamente, con una simple función vicaria de la familia, de atención a las necesidades asistenciales del menor (alimentarias, higiénicas, de vigilancia y de cuidado), todavía muy extendidas, respondan a una valoración social y cultural de la vida y de la infancia obsoleta y sobrepasada.

El Proyecto de Reforma, acertadamente, por eso, quiere realizar el tránsito de la «custodia de guarderías» a la «Educación Infantil», en instituciones *ah hoc*, como nivel educativo específico del sistema escolar. Integrar, en suma, en el Sistema Educativo nacional esa red sumamente heterogénea de instituciones que hoy acogen en España a niños de cero a seis años, y que comprenden dos sectores que, desde el punto de vista de su vinculación al sistema, podemos llamar, genéricamente, instituciones de «Educación Preescolar» y «Guarderías». Sectores que representan, en su origen, dependencia administrativa, regulación, trayectoria, concepciones diferentes en cuanto a sus objetivos, funciones, actividades, preparación y titulación del personal adscrito a ellas.

1.2. Escasas referencias del Proyecto al proceso de reconversión del sector

Sin embargo, haría falta precisar, aún a nivel de Proyecto, y ante la nueva realidad de una integración de todas las instituciones del sector en el Sistema Educativo nacional, de qué forma y en cuánto tiempo se va a posibilitar la transformación de esa realidad actual; y ello, tanto en sus aspectos pedagógicos, sanitarios, organizativos, de instalaciones, como de cualificación del personal especializado y auxiliar que son necesarios.

Sin perjuicio de que este Comité pueda facilitar a ese Ministerio un estudio sobre esta cuestión, es preciso reconocer que las dificultades de tal reconversión saltan a la vista, dada la heterogeneidad de los Centros existentes, tanto de carácter asistencial como educativo.

«El Comité entiende que la Educación Infantil debe ser un sector que permita promover una redistribución más justa de las rentas, de modo que abra la posibilidad de acceso a unos mismos Centros para todos los niños cuyos padres en el ejercicio de su libertad lo deseen, mediante un sistema concurrente de oferta pública y privada de puestos escolares, en pie de igualdad, y un sistema de subvenciones a la familia o a los Centros y de deducciones fiscales inversamente proporcional a sus rentas, que haga factible el acceso a cualquier Centro.»

«El Centro de Educación Infantil, aunque esté integrado arquitectónicamente en el nivel de Primaria, no puede perder su carácter familiar, de modo que el niño se sienta seguro y domine las relaciones con los demás.»

Tal vez el sector de «Educación Preescolar» no sea de difícil readaptación, aunque costosa, ya que responde a una concepción educativa más próxima y sensible a las exigencias de la Reforma. Sin embargo, el sector de «guarderías», dada la calificación de buena parte de su personal, la naturaleza de sus instalaciones y el agravamiento de los problemas laborales y sociales que tal reconversión ha de implicar, será objetivo de más difícil realización en muchos casos.

2. Sobre la ampliación de la oferta educativa

2.1. Hacia una extensión generalizada de los «Centros de Educación Infantil»

El Proyecto es consciente de la necesidad, a escala nacional, de ampliar la oferta educativa en el doble sentido, «horizontal» —más instituciones— y «vertical» —aumento de la oferta de escolarización hacia abajo—, mediante el estímulo al sector público (Estado, Administraciones Autonómicas, Diputaciones y Municipios) y al sector privado (Organizaciones, Entidades privadas), a través del sistema de conciertos que para la creación de Centros se establezca.

Es preciso reconocer que hoy las ofertas tanto públicas como privadas en el sector son, globalmente consideradas, insuficientes (aparte de muy desigualmente distribuidas de unas Comunidades Autónomas a otras y de unos ambientes a otros), estando condicionadas, además, a las necesidades de escolarización en el nivel primario; siendo, ante esa escasez de oferta, por otro lado, bastante alto, por término medio, el número de alumnos por profesor.

En este sentido el Proyecto recoge, también acertadamente, la recomendación del Comité de Ministros del Consejo de Europa, en su Conferencia sobre el tema «Desde el nacimiento a la edad de ocho años», en cuanto a la necesidad de que los Estados miembros «organicen el cuidado y la educación de los niños pequeños en estrecha cooperación con los padres, como un medio de complementar la educación familiar y como una primera etapa de la educación permanente..., planificando los sistemas educativos de manera que se mantenga la continuidad y se eduque a los niños para que lleguen a ser adultos creativos e innovadores».

2.2. ¿Institución generalizada de todo el período de Educación Infantil? Algunas reservas

Sin embargo, la institucionalización generalizada de la atención educativa a la infancia en los «Centros de Educación Infantil», como única fórmula para promover la educación en ese período, debe ser hoy una cuestión a discutir cuando se analizan las políticas familiares y escolares de otros países de la misma Comunidad Europea. Una atención educativa temprana no requiere, necesariamente, una escolarización temprana en un Centro de Educación Infantil.

El Comité hace suyo al respecto lo expresado sobre el tema en el Congreso Mundial de O. M. E. P., en Ginebra, en 1983, en cuanto a la conveniencia de «evitar cualquier uniformación reductora o cualquier generalización apresurada». Pues todos los estudios que se refieren a la importancia especial de la educación de los primeros años en el desarrollo del niño destacan el papel preponderante del influjo de los padres, especialmente de la madre, si de verdad se quiere mejorar la educación en la primera infancia.

De ahí que se estime que el Proyecto debería matizar su entusiasmo por la escolarización temprana con estas consideraciones:

- Que una temprana escolarización (antes de los dos años) *sólo debería ser estimulada* en casos de abandono o ante situaciones de «alto riesgo» de privación socioeconómica, educativa o cultural de los padres. Es plausible, en este sentido, el lema de la política preescolar austríaca: «Tantas “casas cuna” como sean necesarias, pero tan pocas como sea posible; tantos “Jardines de Infancia” a tiempo parcial como sea posible y tantos a tiempo completo como sean necesarios.»
- Que en todo caso sea una escolarización *parcial*, es decir, limitada al tiempo necesario en el que los padres no pueden actuar.
- Que sea *especializada*, es decir, vinculada a las carencias y necesidades que el niño tenga, y que se desarrolle en un ambiente de afectividad, como una prolongación de la casa, dominable por el niño y no extraño para él.

En verdad la escolarización del período infantil debería comenzar a partir de los dos años. Por eso es más positivo lo expresado en el punto 7.6 del Proyecto: «La oferta pública debe, por tanto, aumentar en estas edades y abrir vías efectivas para una escolarización completa en el tramo de edad de tres a seis años»; postura coincidente con la recomendación del Consejo de Ministros de la Comunidad Europea, en su reunión de Lisboa (1981), de promover la escolarización del niño a partir de los tres años: «edad de intenso aprendizaje empírico y en la que el niño empieza a organizar su proceso educativo», oferta que debe ser obligatoria para los Gobiernos y opcional para los padres.

2.3. Necesidad de definir una política social de ayuda a la familia como acompañamiento coherente a la política escolar

Las experiencias de política social y laboral nos advierten que no basta con actuar sólo con medidas «escolares» para resolver los problemas educativos, superar las desigualdades y promover la igualdad de oportunidades sociales. Es necesario reactivar una política social y familiar que dé facilidades a la familia para que ésta se integre más en la educación del niño, sobre todo en los primeros años de su vida.

En este orden de cosas el Comité hace suyo el Informe del Symposium de Munich, bajo el patrocinio de la UNESCO, sobre el tema «La familia en mutación», cuando afirma que la política más humana, más poderosa, elástica y barata para la educación del niño pequeño es la atención a la familia. Atención que debe ir orientada, principalmente, al establecimiento de medidas de protección social, laboral, fiscal y económica a la familia, especialmente a las madres que trabajan, con reducciones parciales o totales del horario de su trabajo, para que puedan atender personalmente al desarrollo biológico y a la formación inicial de la personalidad del niño, como factor principal de su equilibrio físico y moral.

Por ello el Comité considera que sería necesario un mayor compromiso por parte de la Administración (compromiso que obviamente desborda a la Administración educativa), y que no baste, tras reconocer el «énfasis» puesto en la medida escolarizadora para todos, con afirmar que cualquier medida que contribuya a apoyar a los padres será bien recibida. ¿Qué previsiones sociales, laborales, fiscales, realmente de apoyo, además de las educativas, tiene en proyecto la Administración para mantener el derecho de la familia al ejercicio de las funciones educadoras que le corresponden?

«Merece positivo reconocimiento la formulación que el Proyecto hace de los *objetivos específicos* que han de inspirar el currículum de la Educación Infantil de tres a seis años. Ello es coherente con los objetivos de un nivel educativo básico para conseguir un Sistema Educativo de más calidad.»

«Los Centros de Educación Infantil deben constituir, como bien dice el Proyecto, una oferta voluntaria de *ayuda* a la familia, para colaborar con ella, y no para suplantarla, en la educación de sus hijos.»

2.4. El «proyecto educativo» de los Centros y el problema de la integración del sistema de valores del medio familiar

Dice el Proyecto de Reforma que todos los Centros tendrán un «proyecto educativo» que proporcione al niño un conjunto de experiencias favorecedoras de su desarrollo, que apoyen y complementen las vividas en el medio familiar. La afirmación es real y acertada. Sin embargo, la declaración del Proyecto no permite deducir cómo se va a garantizar a las familias, ante una pretendida oferta pública de escolarización (que presumiblemente será la dominante en el sector), la elección por ellas del Centro infantil que sea más acorde con sus características, valores, sistema de creencias y cultura familiar, a fin de salvaguardar lo más posible esa similitud de situaciones y experiencias vividas por el niño en la escuela y en la familia, evitando con ello las graves consecuencias de una ruptura.

Esta libertad de elección no se plantea aquí por razones de ningún polémico derecho constitucional a la «libertad de enseñanza» extensible a cualquier nivel educativo, sino, sobre todo, por razones de continuidad, coherencia pedagógica y potenciación de la misma influencia familiar, tanto más necesarias cuanto más débil es el estado madurativo y evolutivo del niño.

El Comité entiende que la Educación Infantil debe ser un sector que permita promover una redistribución más justa de las rentas, de modo que abra la posibilidad de acceso a unos mismos Centros para todos los niños cuyos padres en el ejercicio de su libertad lo deseen, mediante un sistema concurrente de oferta pública y privada de puestos escolares, en pie de igualdad, y un sistema de subvenciones a la familia o a los Centros y de deducciones fiscales inversamente proporcional a sus rentas, que haga factible el acceso a cualquier Centro.

En nombre de un pluralismo escolar, el Comité hace suya la recomendación de la UNESCO contenida en el ya referido Informe sobre la Educación Preescolar en el Mundo: «La Educación Preescolar no debe convertirse en un nuevo medio de segregación social, quedando los niños de las familias pobres reunidos por un lado y los de las familias ricas por otro. Si queremos que la Educación Preescolar llegue a ser un instrumento de lucha contra la injusticia social y prepare a los niños para llegar a vivir en paz, es imperativo que luchemos por una generalización de la Educación Preescolar, de modo tal que el niño, sea pobre o rico, adelantado en su evolución o no, encuentre con alegría y amistad a todos los demás niños de su edad, sin distinción de raza, nacionalidad, religión y origen social. La Educación Preescolar debe estar al servicio de una democratización auténtica, en la que todos los individuos tengan las mismas posibilidades de desarrollarse y las mismas oportunidades de triunfar en la vida.»

3. Sobre la calidad de la Educación Infantil

3.1. Preocupación por la calidad de la Educación Infantil en el Proyecto de Reforma

El Proyecto pretende, sin duda, potenciar la calidad de la Educación Infantil consciente de que de las influencias que el niño reciba en este período va a depender no sólo lo que el niño *es*, sino su capacidad ulterior de aprendizaje y de progreso en su desarrollo personal. Por eso promete prestar atención especial a los «aspectos relativos a las condiciones educativas, sanitarias y de equipamiento e

instalaciones de los Centros, a la profesionalización de los educadores y los referidos al desarrollo curricular».

3.2. Diversificación insuficiente del período de Educación Infantil

Sin embargo, y ante las escasas alusiones que hace el Proyecto a esos aspectos organizativos, parece oportuno hacer algunas matizaciones al respecto.

En primer término, la estructuración de todo el período de Educación Infantil en dos etapas (de cero a tres y de tres a seis años) parece insuficiente. Téngase en cuenta que un año de edad en ese período de la vida supone notables diferencias respecto del anterior, tanto más acusadas y necesarias a tener en cuanto menor es el niño y mayor atención ha de prestarse, en una educación personalizada, a sus singulares características socioafectivas y familiares. Parece más conveniente estructurar el período en los siguientes estadios evolutivos: de cero a dos años, de dos a cuatro y de cuatro a seis años.

De cero a dos años la educación del niño debe ser esencialmente familiar. Antes de los dos años no tiene lugar la actividad representativa egocéntrica que permite al niño ordenar y exteriorizar sus vivencias, como no sean las vinculadas al mundo afectivo de la madre, que es quien está en condiciones de dar afectividad y equilibrio a sus demandas y respuestas. Sólo en casos de niños desasistidos desde el punto de vista familiar (niños sin familia, familias negativas, niños explotados por la mendicidad...) deberá garantizarse su atención (adopción, casas de familia) como exigencia de estricta justicia social sustitutoria de la familia.

La división de estos tres estadios viene determinada por distintos niveles de dominio de la autonomía motórica, de separación entre el yo y el no-yo, desarrollo intelectual, nacimiento del sentido comunitario y de socialización. De ampliarse la escolarización obligatoria a los cinco años, tal vez podría articularse un ciclo de cinco a siete años preparatorio o de enlace con la Primaria. Sería una forma eficaz de garantizar la continuidad en el desarrollo del niño. Continuidad que exige dar unas respuestas curriculares y organizativas similares a ese ciclo: distribución similar de horarios, espacios comunes de recreo y juego, metodología activa equivalente, programación conjunta del profesorado, tránsito flexible del niño intraciclo, titulación similar del profesorado, adopción del mismo modelo psicopedagógico, etc... Un mismo marco institucional es garantía de la continuidad interniveles. Con razón la Conferencia de Ministros de Educación de la Comunidad Europea (Niza, 1987) consideró que «el acercamiento necesario entre la Educación Preescolar y Primaria deberá llegar a crear, en todas partes, un mismo marco institucional para ambos niveles..., con una mayor proyección, si cabe, de la metodología de la Educación Preescolar a la Primaria», «al haberse demostrado más rica en posibilidades hacia la flexibilidad, el desarrollo de lo más específico y personal de cada niño y un mayor empuje creativo, que son retos imprescindibles de la innovación pedagógica».

Dada la diferenciación de aquellos estadios evolutivos, la construcción de los Centros y su equipamientos, no puede obedecer a modelos estándar con otros niveles, sino que ha de adecuarse a las características y posibilidades de los niños en esas edades. Por eso el Centro de Educación Infantil, aunque esté integrado arquitectónicamente en el nivel de Primaria, no puede perder su carácter familiar, de modo que el niño se sienta seguro y domine las relaciones con los demás; ni su funcionalidad al servicio de los objetivos específicos de su formación. Sería conveniente definir un esquema mínimo de exigencia de esos Centros, de sus espacios

de trabajo, recursos y juego. Es necesario homologar, dentro de la variedad de diversificación, todo cuanto se refiera a unas cotas mínimas de seguridad y bienestar del niño.

3.3. Especial atención a la capacitación de los «maestros» y «educadores infantiles»

Se considera también del mayor interés todo lo referente a la formación inicial y perfeccionamiento de los «maestros» y «educadores infantiles», a los que el Proyecto responsabiliza profesionalmente de esa educación, así como a la reconversión de los profesionales que hoy trabajan en el sector preescolar.

Quiénes conocen las características de los niños menores de seis años no pueden cuestionar que el educador infantil ha de tener una alta cualificación psicopedagógica refrendada por una sólida experiencia práctica. Las transformaciones que sufre el niño en ese período, más numerosas y complejas (trascendentes) que en otras etapas educativas posteriores, creemos que exigen profesionales preparados, a nivel de «diplomatura» y de «licenciatura», en:

- El conocimiento de las necesidades y características psicobiológicas, higiénicas y sanitarias del desarrollo infantil y de los factores que influyen en su entorno sociocultural y familiar.

Los conocimientos básicos en las áreas de expresión y de comunicación propias del período (prelenguaje, expresión plástica, expresión musical y corporal).

- La metodología para desarrollar proyectos curriculares, con carácter globalizado, a partir de los núcleos de interés de la propia experiencia del niño, y desde la actividad lúdica, que le permitan el desarrollo de sus capacidades cognitivas, psicomotrices y de expresión.
- Las estrategias de la Pedagogía familiar con el fin de estimular a los padres en su acción educadora y participativa en la vida de los Centros escolares como doble vertiente esencial de la nueva profesionalidad del educador preescolar.
- Aparte de estos requerimientos se considera fundamental garantizar la estabilidad emocional y la capacidad de comunicación del futuro educador.

4. Sobre los objetivos específicos de la Educación Infantil. Didáctica y programas

4.1. Amplitud y flexibilidad, características esenciales del diseño curricular propuesto en el Proyecto

Merece positivo reconocimiento, a juicio de este Comité, la formulación que el Proyecto hace de los *objetivos específicos* que han de inspirar el currículum de la Educación Infantil de tres a seis años. Ello es coherente con los objetivos de un nivel educativo básico para conseguir un Sistema Educativo de más calidad. Igualmente merece reconocimiento positivo el criterio de flexibilidad que, según el Proyecto, ha de presidir la concreta elaboración del currículum a partir de aquella formulación: «las Administraciones educativas han de estimular —dice el punto 7.21, acertadamente— la elaboración de programaciones..., para que se adapten a la variedad de supuestos reales que presenta esa etapa educativa infantil».

Ello es especialmente importante en un nivel tan dinámico como el preescolar, interdisciplinar y abierto a la constante innovación de experiencias e iniciativas.

Igualmente el Proyecto mantiene un acertado sentido ecléctico en cuanto a criterios de «escuela» relacionados con las distintas concepciones curriculares de la Educación Preescolar.

4.2. Necesidad de «normalizar» el contenido de un «currículum de base»

No obstante, el Comité estima que sería conveniente, sin perjuicio de mantener los criterios anteriores, diseñar un «currículum de base», con carácter *abierto*, como eslabón intermedio entre los *objetivos específicos* definidos en el Proyecto y su traducción operativa en la libre programación que haga cada profesor. El hiato existente entre esos objetivos y la concreta programación es muy grande. De ahí la conveniencia de introducir en el Proyecto algunos principios psicopedagógicos fundamentales, orientadores de la programación como elemento «normalizador» de la práctica institucional, con un nivel mínimo de concreción, pero que a la vez sea marco obligatorio del trabajo de los Centros. Se trataría, pues, de definir unos criterios-marco para diseñar actividades y experiencias de aprendizaje, que aportasen elementos suficientes ante la heterogeneidad de Centros y educadores existente. Facilitaría esta recomendación, también, la continuidad con el ciclo inicial de Primaria, antes aludida, y produciría el efecto de referente necesario para el aprovechamiento de experiencias intercentros, la formación y el control de calidad de los profesores.

5. Sobre la participación de los padres


5.1. Necesidad de promover una mayor cooperación de la familia en la vida de los Centros

Los Centros de Educación Infantil deben constituir, como bien dice el Proyecto, una oferta voluntaria de *ayuda* a la familia, para colaborar con ella, y no para suplantarla, en la educación de sus hijos.

Entre el niño y la sociedad los mediadores legítimos son los padres, que deben asumir la máxima responsabilidad en la tarea de iniciarles en sus modos de comportamiento. Ellos han de ser las «correas de transmisión» insustituibles de las primeras experiencias convivenciales del niño.

Por eso el Comité hace suyo, una vez más, el Informe final, ya mencionado, sobre la Consulta internacional de la UNESCO: «Si en el pasado los grandes principios de la Educación Preescolar se inspiraban esencialmente en la psicología genética, hoy se orientan hacia un enfoque sociológico ampliado que engloba al niño en su familia y en la sociedad..., por lo que procede una especial referencia a la flexibilidad de estructuras, a la participación de la comunidad y, sobre todo, al papel determinante de la familia, que es, en esa etapa, la mediadora por excelencia del entorno del niño.»

Y esa participación de la familia en la educación del niño pequeño no se satisface si es entendida solamente desde una perspectiva puramente representativa de los padres en unas Juntas y Organos de gobierno de los Centros, sino que ha de ser entendida como una participación activa, real, cultural, constructiva de los padres, tanto en la formulación del «proyecto educativo» del Centro como en la organización y funcionamiento de la vida institucional. En este ámbito habría que hacer, desde la Administración, campañas de sensibilización familiar. Una *cultura*




participativa requiere cambios de conducta familiar que es necesario promover y estimular. A tal efecto se considera indispensable la normalización de actividades formativas para los padres.

5.2. **Hacia una mayor sensibilización educativa de las familias**

Ante el insustituible y decisivo papel de la familia como agente socioafectivo protector más próximo al niño, parece conveniente abrir alternativas (sobre todo antes de los tres años) a la realización de programas educativos sin desmembrar al niño de su ambiente familiar. En muchos países se están realizando experiencias de interés que atienden al niño en su propio hogar o se les atiende educativamente en pequeños grupos familiares en el barrio.

Y junto a los mensajes de sensibilización a los padres para una mayor comunicación y relación con sus hijos, es necesario promover programas educativos para padres como vehículos de información y concienciación en los problemas educativos de los niños. La mejor manera de contribuir a la educación inicial del niño es ayudar a que la familia desempeñe mejor su función educadora.

Madrid, 12 de mayo de 1988.



Valoración del Proyecto para la Reforma Educativa

Informe de la Confederación Española
de Asociaciones de Padres de Alumnos (C. E. A. P. A.)

Introducción de José María Maravall

EN la introducción al libro sobre Propuesta para Debate, José María Maravall es de una claridad meridiana al enfocar los problemas de la Escuela. Reconoce graves insuficiencias referentes a la calidad plasmada por áreas de la siguiente manera:

- Educación Infantil: insuficientemente regulada y ordenada.
- E. G. B.: dificultades curriculares en la última etapa. Pervivencia de doble titulación, fuente de discriminación social y reproducción clasista.
- Bachillerato: academicismo, desconexión con el entorno social, cultural y profesional, tasas altas de abandono.
- Formación Profesional: insuficiente valoración, escasa flexibilidad y adaptación a necesidades productivas.

Es reconfortante ver que el Ministro de Educación sabe cómo está la enseñanza en nuestro país.

Resulta especialmente sugestiva su cita de Rousseau: «Muchos se atienen a lo que los hombres deben saber, sin considerar lo que los discípulos están en condiciones de aprender.» Esta cita es la clave para paliar el gran defecto de la educación: el no ser llave para limar las desigualdades sociales e intelectuales de los ciudadanos de este país.

Cuando habla del profesorado, reconoce que debe estar bien formado (ahora no lo está), actualizado, motivado, con medios y sujeto a una estabilidad que permita hacer equipos docentes.

Para conseguir lo que se propone, reconoce que hace falta mayor inversión, hasta llegar a un 5,3 del P. I. B.

Al final se propone una meta ambiciosa: cobertura escolar para cuatro de cada cinco jóvenes de dieciocho años y una educación superior para cada tres de cada diez jóvenes.

«Parece correcta la visión de una enseñanza plurivalente, que permita opciones distintas, ya que la configuración del posible trabajo futuro hace necesaria esa característica plurivalente y cambiante.»

Todo lo anterior nos lleva a tener que reconocer que por la más alta instancia educativa se sabe cómo está la realidad educativa, se sabe lo que hay que hacer, se sabe con qué dinero. ¿Qué es lo que impide el hacerlo?, o más bien: ¿qué instancia educativa impedirá que esto se lleve a cabo?

Escuela Comprensiva-Escuela Selectiva

En toda la propuesta sobre estos dos modelos de educación hay un análisis de los diferentes países y su opción ante estos dos sistemas que nos parece interesante.

En esencia nos parece correcta la opción de una escuela comprensiva, que abarcará desde lo infantil hasta los dieciséis años, concebida como instrumento que sirva para hacer posible que la Escuela sea niveladora de todas las diferencias, sociales, intelectuales, físicas y otras.

Sabemos que es una tarea ardua, pero reconocemos que si la instancia educativa no sirve para esto, ¿para qué sirve?, ¿a quién sirve?

Es curioso y paradójico observar cómo este país recoge sus frutos: los de aquella Institución Libre de Enseñanza, que en la etapa de la República impulsó un serio movimiento pedagógico truncado por la guerra civil y sus consecuencias posteriores. Este movimiento fue recogido y desarrollado en otros países de Europa y ahora lo recuperamos experimentando.

Esta experimentación apunta a optar por una enseñanza comprensiva en muchos países y una posterior especialización.

Además, nos parece correcta la visión de una enseñanza plurivalente, que permita opciones distintas, ya que la configuración del posible trabajo futuro hace necesaria esa característica plurivalente y cambiante.

Avance de la Educación Obligatoria hasta los dieciséis años

Hay que reconocer que aun cuando en esta medida existan motivos pedagógicos, los verdaderos motivos, los de más peso, los que realmente la condicionan son los motivos laborales: los chicos y chicas no pueden empezar a trabajar hasta los dieciséis años.

El gran reto que esto supone es transformar dos años más de permanencia, en dos años más de educación y de más posibilidades. El gran reto es que los fracasados hasta los catorce años no arrastren dos años más su fracaso. Para eso el mayor esfuerzo habrá que empezarlo en la Educación Infantil, que ésta sea la detectora de posibles anomalías y la aportadora de soluciones que permitan a todos los españoles y españolas llegar a la meta de los dieciséis en condiciones de, al menos, una mínima igualdad.

El conseguir lo anterior también exige medidas de orden social más amplias. La Escuela no puede por sí sola con todo este problema. Es necesario enmarcarlo en un plan de acción social con familias y entorno. Se hace necesaria la creación de un Cuerpo de Asistentes Sociales al servicio de la Escuela para trabajar estos aspectos.

Escuela Infantil: de cero a seis años

El ir ampliando la escolarización por abajo, también obedece básicamente a condicionantes de tipo laboral en una gran masa de familias. Los niños van a ser lle-

vados a la Escuela porque en su casa no les pueden atender en los casos del trabajo de la pareja, cuando los dos trabajen.

En los casos en que el condicionante no sea el trabajo de los dos, padre y madre, los motivos pueden ser pluridireccionales: querer mayor contacto del niño/a con otros, estar convencido de que en esas etapas la educación fuera del marco familiar es buena, creer que en el desarrollo infantil intervienen factores a potenciar desde la Escuela, etc.

Lo que sí nos parece necesario es ir estableciendo un verdadero debate donde los ciudadanos aclaren sus ideas de Educación Infantil: ¿cómo?, ¿desde cuándo?, ¿por quién?, ¿para qué?, ¿dónde? Todas estas preguntas hay que formularlas para que la opción sea real, consciente y querida, y no quede reducida a un mero quitarse los niños de encima. Las exigencias posteriores estarán determinadas por la calidad de expectativa creada y sentida. No hay que echar en saco roto que en gran parte tenemos la Escuela que queremos, derivada de los estereotipos sociales que se marcan. Existe una gran inadecuación, que genera muchas tensiones en la comunidad escolar, entre la instrucción recibida por la generación de los padres y lo que se pretende. Los padres pasan por su «patrón de escuela», por sus experiencias escolares, las pautas que muchas veces marcan a los maestros. Un ejemplo ilustrativo es la demanda de un aprendizaje excesivamente precoz de la lectura, por parte de los padres y maestros, que invalidan el aprendizaje de otros factores que no acaban de emerger suficientemente.

Estamos de acuerdo en que la Educación Infantil tiene que aportar un enriquecimiento para el niño de esquemas, actitudes y aptitudes, que se pueden y deben generar en el marco de esta educación.

La extensión hasta los tres años parece obvia por las razones que en el libro se exponen. Las edades más tempranas deben someterse al debate antes expuesto.

Obviamente con la parte que más podemos estar de acuerdo los padres es con la que exige que en estos Centros la familia y el colegio compartan objetivos.

Municipalización

Creemos que una paulatina municipalización de las Escuelas infantiles aportaría muchos factores positivos a la comunidad escolar:

- Sentirla más cercana y, por tanto, conocerla mejor.
- En el mundo rural aportaría el factor político positivo de poder exigir de cerca la responsabilidad. Con esto la elección de un alcalde podría cambiar en función de su compromiso con la Escuela. Acabaríamos de una vez con el «no enterarse» los Ayuntamientos del hecho escolar. Es insuficiente, en esta participación, el representante en el Consejo Escolar.
- Mayor participación de los padres al sentirla como una cosa de su pueblo.

Por tanto, más que convenios puntuales a desarrollar entre el M. E. C. y Ayuntamientos, abonamos por una municipalización de la Educación Infantil, haciéndola extensiva incluso hasta los doce años.

Maestros

Si nos preguntaran por la importancia, prestigio, sueldo y funciones de distintos profesionales de la sanidad, es indudable que nos atreveríamos a afirmar que un pediatra es menos importante que un geriatra, que un cardiólogo o un médico de

«Abogamos, pues, por un cuerpo de profesionales con titulación de maestros y altamente especializados.»

cabecera. Todos tienen un título de medicina. Lo que les diferencia es la especialidad, sin haber, por el título, grandes diferencias de sueldos, aunque sí de responsabilidades.

De la misma manera, entendemos que esta etapa de Educación Infantil ha de ser impartida por maestros con idéntica titulación que los de E. G. B. y con la especialización debida. Un título de puericultura no nos parece suficiente.

Hay que huir de considerar esta etapa como algo de menor rango. En ella se troquelan demasiadas cosas para poderla considerar de esta manera. En todo caso, necesita más especialización que otras.

Abogamos, pues, por un cuerpo de profesionales con titulación de maestros y altamente especializados.

Además, todo lo anterior hay que enmarcarlo en la renovación de la carrera de Magisterio, ampliándola a cinco años e incardinada en la Universidad.

Educación Primaria (de seis a doce años)

Objetivos generales

Los objetivos generales marcados nos parecen correctos. No obstante, queremos hacer la observación de que marcar objetivos generales es una tarea relativamente sencilla. Lo que requiere un mayor esfuerzo es la sistematización pedagógica-vital a aportar para hacer efectivos los objetivos generales.

Todo el mundo tiene claros los objetivos. El reto es: ¿cómo conseguirlos? Aquí el Magisterio se encuentra, en gran número, perdido. Se encuentran perdidos los maestros, las familias y la sociedad en general.

Por otra parte, esta sistematización no puede estar en manos de las grandes editoriales; el M. E. C. debe hacer llegar a los maestros todas las aportaciones que, saliendo del propio colectivo, se experimentan y se logran en la vida cotidiana de la Escuela. Asimismo, debe hacer llegar las aportaciones propias que el M. E. C., con sus equipos, puede desarrollar. La Escuela está falta de materiales e ideas concretas. Hay demasiados teóricos pululando en su marco. Esta aportación no pasa por grandes cursillos teóricos.

Por poner un ejemplo: ¿cómo conseguir el prepararse para vivir y trabajar de forma responsable, solidaria y democrática? Todo esto necesita de una sistematización, de un hacer cotidiano. Todavía se trabaja mucho a salto de mata y con el principio de que «Cada maestrillo tiene su librillo», y esto en la frontera del siglo XXI es fuerte.

Estructura organizativa

La estructura propuesta para esta etapa en tres ciclos de dos años parece acertada, aunque se trata de una opción. Puede haber otras, y habrá que estar abiertos a la experimentación, al igual que ha habido que reconocer que la estructura de tres años para el ciclo medio actual es excesiva. Se cansan los maestros/as y los chicos/as.

Nos parece adecuada la orientación a las editoriales tendentes a establecer libros de ciclo. No obstante, queremos añadir que el mejor logro consistiría en la puesta

en marcha de la biblioteca de aula, que acabaría con el famoso «libro de asignatura». Esta biblioteca permitiría un cúmulo de informaciones diversas que acostumbrarían a un trabajo en pluralidad informativa, selectivo y, en cierta manera, investigador.

Hay una tendencia en las familias a considerar como buen maestro aquel que acaba el libro, prescindiendo de otras consideraciones pedagógicas. El introducir las bibliotecas de aula puede ir cambiando esa mentalidad.

Áreas curriculares

Una de las grandes lagunas del Sistema Educativo en todas sus etapas es la poca capacidad de relación de materias. El alumno vive su proceso educativo totalmente atomizado: Matemáticas, Sociales, Lengua, sin establecer conexiones, interrelaciones.

Aun reconociendo que no todos los maestros están preparados para «globalizar» en éste un reto que el M. E. C. ha de superar, el M. E. C. debe divulgar cuantas experiencias concretas se produzcan en el seno de la comunidad educativa en este sentido, y los materiales y criterios que puedan salir de su propios expertos. Aunque pueda haber «horas fuertes» de Sociales o Matemáticas, el maestro deberá tener en cuenta, en todo momento, este factor de globalización, o al menos de interrelación. Además, en esta etapa, el profesor-tutor es único para todo el curso y alumno, con lo que el factor de interrelación se hace más asequible.

Es necesario que los chicos/as de esta etapa descubran que los conocimientos están interrelacionados.

Con respecto al idioma, la propuesta de iniciarlo a los once años nos parece aleatoria. También se podría empezar a los diez, nueve, ocho, siete o seis, e incluso con anterioridad, habiendo detractores y animadores de la medida. No obstante, reconocemos que la tarea primaria y primordial es la adquisición del propio con garantías de calidad.

Queremos hacer una llamada a la recuperación de otros idiomas que, por moda del inglés y otros nativos, han sido desplazados de la escuela: francés, latín, etc. Estos idiomas tienen un mayor tronco común con el nuestro (en el caso del latín, el tronco es él mismo). Al menos habría que trabajar en el sentido de descubrir constantemente la etimología de nuestras palabras, si queremos realmente enriquecer los conocimientos en este campo de la lengua castellana, y de las otras que conforman la pluralidad de este país.

Profesorado

Nos parece adecuado que existan profesores especialistas en Idiomas, Música y Educación Física esto ha sido un clamor del movimiento de APAs que representamos, y nos alegra verlo plasmado y recogido, aunque todavía no hecho.

Con respecto al profesor que impartiría el resto de materias, el tutor, queremos hacer hincapié, al igual que lo hemos hecho en el de Educación Infantil, de que posea la necesaria especialización en la etapa que le toca dar. Insistimos en los aspectos de psicología evolutiva, dinámica de grupos y técnicas instrumentales.

«Es necesario que los chicos/as de esta etapa descubran que los conocimientos están interrelacionados.»

«Hay una tendencia en las familias a considerar como buen maestro aquel que acaba el libro, prescindiendo de otras consideraciones pedagógicas.»

Muchos de los conflictos que ocurren en la Escuela se solucionarían con unos mínimos conocimientos de dinámica de grupos.

Con respecto al profesor suplementario con facultades polivalentes de apoyo, lo vemos necesario con las suficientes connotaciones:

- Su apoyo ha de dirigirse a los chicos/as con problemas de aprendizaje o distinta extracción social que condiciona el proceso, y no a tareas administrativas y otras que no vienen al caso.
- Este profesor insistirá en mantener contacto con las familias de estos chicos/as. Sin este contacto, cualquier acción aislada sólo con los chicos está llamada al fracaso. Es un universo más amplio el que hay que contemplar educativa y socialmente. Debería ser ayudado por Asistentes Sociales pagados por el M. E. C. para estos fines. La Escuela no puede sola con toda esta problemática que aflora en ella, pero que subyace más ampliamente. Es necesario tratar este problema social con todas las connotaciones: vivienda, trabajo, educación. Quizás sea el M. E. C. el organismo adecuado, al menos para exigirlo de otras instancias o Ministerios.
- No estamos de acuerdo en que este profesor exista sólo en cuenteos desde doce unidades. ¿Los más pequeños no son de la red? ¿No tienen esas necesidades? El límite de actuación no lo han de marcar las aulas, sino las problemáticas reales que se presentan, sea el Centro de treinta y dos o de cuatro unidades.

Repeticiones

No basta con decir que no se podrá repetir más de dos veces a lo largo de la Enseñanza Obligatoria. Es necesario tomar conciencia de que para lograr esto hay que cambiar muchas estructuras y convicciones erróneas del proceso educativo.

Diferentes estudios ponen de relieve que estos repetidores configuran un grupo con unas condiciones precisas y aun específicas: clase social, etnia, ingresos económicos, situaciones de vivienda, trabajo... En fin, una problemática familiar determinada.

Si esto es así, es necesario que este grupo reciba todos los apoyos escolares y extraescolares, sociales y laborales, aunque haya que hacer intervenir otras instancias distintas a las del M. E. C. Hablar de un estado de bienestar es algo más que hablar de una buena Escuela. Queremos insistir una vez más en verdaderos apoyos psicopedagógicos que derivan en terapias familiares. Sin todo esto, la bella teoría y deseo de que no se produzcan repeticiones se quedará en eso.

«Ratio»

Nos parece interesante la propuesta de rebajar los *ratio*. Proponemos una relación de veinte o veinticinco alumnos-profesor, y no la de treinta propuesta.

En cuanto a la adaptación del currículum, es necesario contemplar las especificidades que se dan en la Escuela. Por poner un ejemplo, consideramos necesario que en los casos donde haya niños gitanos, no toquen aspectos de su propia cultura, si queremos que el grupo mayoritario los acoja y ellos sientan la Escuela como, al menos en parte, suya.

Proyectos de Centro-Dirección

Queremos incluir este apartado por parecernos de la máxima urgencia y necesidad.

En la Escuela pública no hay dirección abarcando este término, muchas o todas las acepciones de lo que esta palabra quiere significar: control, animación, encauzamiento, seguimiento...

Esta es quizá la gran diferencia con la Escuela privada o concertada. Esta tiene director y amo. El amo sobra, pero no así la dirección, sobre todo la pedagógica y de seguimiento.

En la Escuela pública deben existir y se deben controlar proyectos pedagógicos de Centro. Este es el gran reto si queremos cambiar su imagen, esa imagen tan socialmente deteriorada: «La Escuela pública es peor que la otra.» El M. E. C. debe realizar un gran esfuerzo en cambiar este concepto de Escuela pública a través de una campaña basada en hechos reales. No es una simple cuestión de imagen.

El M. E. C. debe acabar con el «compadreo» de los directores actuales: con ese dejar hacer soso y sin sustancia que nos lleva a donde estamos. Un director de Escuela pública debe asumir la responsabilidad del cargo para el que ha sido elegido, apoyándose en los Claustros, pilar fundamental de la plasmación del proyecto de Centro y de su ejecución. El M. E. C. debe asumir la responsabilidad de hacer cumplir todo esto.

Todo lo anterior también es posible sin una estabilidad de los equipos docentes. Este es otro gran fallo del sistema público. Nada puede funcionar con cambios anuales, hechos sin la mínima racionalización, debido sólo a intereses muy poco justificables. Por poner un ejemplo, el que el Centro al que aspiro como profesor es el que está más cerca de mi casa. El M. E. C. debe exigir esa estabilidad de los equipos docentes, sin la que nada es posible.

Contestación al cuestionario del M. E. C. sobre la Reforma Educativa

1. ¿Considera adecuada la extensión de la Enseñanza Obligatoria hasta los dieciséis años?

La extensión de la Enseñanza Obligatoria hasta los dieciséis años obedece más a una necesidad marcada por el mundo del trabajo que a otras consideraciones educativas o pedagógicas.

Era una cuestión necesaria, y en este sentido la encontramos adecuada, al margen del planteamiento concreto.

En la concreción de esta ampliación de la enseñanza, opinamos que es una medida positiva en lo que supone de dos años más para que los jóvenes de este país alcancen un mayor nivel en la línea de «comprensividad» que se marca.

El reto que esto supone es no trasladar la problemática de fracaso, que hoy existe a los catorce años, a los dieciséis, con lo que únicamente se traslada dos años el problema. El reto de no repetir más de dos veces condiciona las ayudas que todo el proceso desde los cero años ha de tener.

Estos dos años más han de servir para recuperar, igualar y elevar a los desiguales.

«Un director de Escuela pública debe asumir la responsabilidad del cargo para el que ha sido elegido, apoyándose en los Claustros, pilar fundamental de la plasmación del proyecto de Centro y de su ejecución. El M. E. C. debe asumir la responsabilidad de hacer cumplir todo esto.»

2. ¿Considera usted acertada la distinción que se establece entre «Diseño Curricular Base» y «Proyectos Curriculares», y la asignación de competencias para su elaboración?

Sería difícil articular un Sistema Educativo sin un Diseño Curricular Base. Sentada esta premisa, este diseño base lo vemos como:

- Mínimo, pero suficiente.
- Abierto a la vida y características propias de Autonomías y Centros.
- Ha de tener las características de que se sienta como propio, que sea posible «domarlo» para adaptarlo a cada necesidad y especificidad.
- Habría que pensar que este proyecto base, para ponerlo en práctica, necesitaría ineludiblemente el aporte del proyecto específico. Tendría que ser algo así como un coche sin gasolina. La gasolina, para que ande, ha de aportarla el curricular específico. Si no se hace así, los proyectos curriculares seguirán siendo una burda copia del proyecto base. El Ministerio, en esta exigencia, tendría que hacer más hincapié en que se cumplimentara el requisito antes mencionado. Diríamos que la Inspección tendría que fijarse más en los esfuerzos de adaptación del proyecto base, que en exigir éste a rajatabla. Esto abre el campo de las innovaciones pedagógicas y de la vida real de los Centros para que cada uno tenga vida propia y no languidezcan en el magma de lo común.

3. ¿Cuál es su opinión sobre la estructura global que se propone del Sistema Educativo desde los cero a los dieciocho años?

El problema de las estructuras teóricas, y ésta todavía lo es, es que todas parecen buenas de entrada. Tiene un ritmo armónico que parece adecuado en la articulación de sus etapas, aunque siempre surgen dudas al respecto. Como marco de trabajo posterior nos parece adecuada.

En la etapa de Educación Infantil se dice: hasta los seis años. No se concreta desde cuándo, y este dato es importante. Creemos que para establecer este punto de arranque es necesario realizar una encuesta a nivel nacional, que nos permita reconocer y cuantificar desde qué edad y en qué cantidad están dispuestos a llevar a la Escuela a sus hijos los padres de este país.

4. ¿Cree usted que es adecuada la inclusión de la Educación Infantil (de cero a seis años) dentro del Sistema Educativo? ¿Considera usted que es idónea la organización de la Educación Infantil en dos ciclos (de cero a tres y de tres a seis años)? ¿Cuál es su opinión sobre las características de cada uno de los ciclos?

La inclusión de la etapa de cero a seis años en el Sistema Educativo está en parte contestada en el apartado anterior.

Como criterio igualador de diferencias creemos que pueda aportar este efecto, aunque habría de ser acompañado de un verdadero plan de acción social con las familias. Trabajando sólo con los niños el efecto igualador no se consigue, pues las diferencias sociales hay que tratarlas socialmente y de manera global.

La progresiva municipalización de esta etapa sería una cuestión importante a debatir, con el fin de acercarla a la realidad.

En cuanto al personal que debiera estar a cargo de esta educación, creemos que deberían ser maestros con una especialización adecuada, que les permita trabajar los aspectos que posteriormente se marcan en el punto 7.16.

5. En relación con la etapa de Educación Secundaria Obligatoria doce-quince y dieciséis años, ¿cuál de las dos alternativas expuestas en el capítulo 11 considera más acertada? ¿Considera adecuada la introducción de un progresivo porcentaje de diversificación y optatividad en la Educación Secundaria Obligatoria? ¿Cuál sería, en su opinión, la formación inicial que debería tener el profesor de Secundaria Obligatoria (de doce a dieciséis años)? ¿Considera adecuada la posición del Ministerio de Educación que asigna el primer ciclo a los actuales profesores de E. G. B. con la especialidad correspondiente y el segundo ciclo a profesores licenciados, o cree más oportuno que toda la etapa Secundaria Obligatoria sea impartida por profesores licenciados?

Nos parece más adecuada la alternativa de doce a dieciséis, ya que está íntimamente relacionada con la incorporación al mundo del trabajo.

El carácter más adecuado, a nuestro entender, es el de la comprensividad hasta los dieciséis años, aunque cabría pensar muy bien el ofrecer alguna alternativa distinta a los chicos y chicas que a los catorce años se les hubiera detectado un alto fracaso escolar, en línea de salida hacia el mundo laboral. No obstante, es algo no claro a debatir, ya que corre el peligro de que el listón se ponga a los catorce, en vez de a los dieciséis.

El gran reto es que todos alcancen los dieciséis con un mismo nivel de conocimiento y desarrollo.

En cuanto al profesorado que la deba impartir, creemos que, una vez ampliada la carrera de Magisterio a cinco años, con rango universitario, el problema de si deben ser maestros o licenciados se paliaría en gran medida. Lo que hacen falta son hombres y mujeres con una carrera universitaria y con una especialización, que permita irlos encajando en toda la estructura pensada.

6. ¿Cuál de las dos opciones propuestas sobre la modalidad de Bachillerato le parece más correcta? ¿Considera adecuadas las disciplinas propuestas para el tronco común? ¿Considera pertinente el porcentaje del currículum dedicado al tronco común, a las especialidades y a las disciplinas optativas? ¿Cómo valora la propuesta de que el profesorado de Bachillerato y de Educación Técnico-Profesional reciba una formación completa con importantes contenidos psicopedagógicos y didácticos?

Nos parece más correcta la propuesta de los seis Bachilleratos, ya que ofrece un mayor abanico de posibilidades.

Las disciplinas del tronco común nos parecen adecuadas, así como los porcentajes del tronco común y de las especialidades u optativas.

Respecto a la formación del profesorado con contenidos psicopedagógicos y didácticos, es obvio que nos parezca adecuado y altamente necesario, ya que es la laguna más clara que ahora se detecta.

7. ¿Le parece adecuado que los requisitos para acceder a la Educación Técnico-Profesional de primer nivel, a los dieciséis años, sean los mismos que para acceder al Bachillerato? ¿Cree usted que deben estar relacionados estos dos niveles? ¿Qué opina usted sobre la organización y el diseño de los módulos profesionales?

Es la única manera de igualar en importancia y dignidad las dos ramas de Técnico-Profesional o Bachillerato.

La falta de relación de ambos niveles es el mal endémico que venimos arrasando con dos tipos de ciudadanos, con dos clases sociales y con dos titulaciones

de distinto rango. La buena comunicación entre los niveles podría paliar todo lo anterior.

Con respecto a los módulos profesionales creemos que es una aportación importante que además está experimentada en Europa y que puede dar buen juego con el entronque al trabajo real.

8. ¿Qué valoración le merecen las adaptaciones curriculares y los apoyos psicopedagógicos como medios prioritarios, preferibles a la repetición de un año, en orden a tratar adecuadamente el problema de los escolares que no alcanzan los objetivos del ciclo? ¿Considera adecuada la titulación propuesta para el final de la Enseñanza Obligatoria? ¿Cuál de las dos modalidades de prueba homologada para el final del Bachillerato o para el acceso a la Universidad considera más acertada? ¿Cree usted que debe existir una mayor participación de los profesores de Secundaria en esta prueba?

Los apoyos psicopedagógicos, de verdad, son el requisito imprescindible para evitar las repeticiones. Para que esto sea efectivo han de tener un par de connotaciones imprescindibles:

- a) Que lo que digan en orientación sea asumido por el profesor/a.
- b) Que lo sea en igual medida por la familia.

En esos equipos habría que contemplar la inclusión de Asistentes Sociales que trabajasen en estrecha colaboración y que fueran los creadores del nexo familia-escuela, sin el que nada es posible cuando ese nexo no existe o está roto por múltiples causas.

La Escuela necesita de un verdadero plan social amplio, sin el que nada será posible en orden a corregir desigualdades sociales.

Nos parece adecuada la titulación propuesta para el final de la Enseñanza Obligatoria.

Las pruebas de homologación, al término del Bachillerato, no han de tener el carácter selectivo y exclusivo que ahora poseen. Hay que hacer el esfuerzo de que todo el que quiera acceder a la Universidad, después de una trayectoria correcta, pueda hacerlo. No será malo para este país elevar el nivel de sus ciudadanos a rango universitario. La mejor prueba que pueda pensarse es aquella que ponga de manifiesto las capacidades reales adquiridas. Si hasta aquí se ha estado hablando de evaluación continua, vemos un cambio de actitud con estas pruebas de homologación. Si llegan a implantarse, como parece inevitable, abogaríamos porque no fueran ferozmente selectivas, sino indicadoras de lo que realmente los alumnos saben, han alcanzado y son en definitiva.

Vemos necesaria la participación de los profesores de Secundaria en la realización de esta prueba.

9. ¿Considera eficaz el planteamiento de formación de formadores para el perfeccionamiento del profesorado?

Si los formadores han de prepararse en Universidades extranjeras o españolas, es algo aleatorio. Sea en un sitio o en otro, lo que es cierto es que han de estar bien formados. La Universidad española puede y debe hacerlo, sin que sea obstáculo para que también puedan realizarlo en el extranjero.

Quizás el rasgo más específico es que fueran buenos comunicadores y capaces de transmitir el «veneno» necesario para que cale dentro. Esta tarea es uno de los mayores retos que la comunidad educativa tiene en estos momentos.

10. ¿Considera suficientes las medidas para aumentar la calidad en el Sistema Educativo que se propone en el punto 21.6 y a lo largo del libro? ¿Considera algunas prioridades en relación con las otras? ¿Cree necesario proponer alguna más?

El punto 21.6 del libro es un buen rosario de medidas. Todas juntas y en la línea marcada parecen acertadas. Lo de suficientes es algo difícil de calibrar.

Hay pequeñas medidas que tienen grandes efectos, y lo contrario también se da.

Una de las connotaciones peyorativas de la Escuela pública, abarcando en este concepto hasta la última Universidad, es que nadie la siente suya, como algo propio, como algo sentido.

Este reto supone para el Ministerio el dedicar un gran esfuerzo a conseguir este objetivo. Conseguirlo pasa por dineros, dotaciones, medios, pero también por una campaña específica de apoyo y dignificación de la Escuela pública. Hay que transformar el concepto de que la Escuela pública es sinónimo de: más baja calidad de dotaciones, *menor prestigio social*. Dar la voltereta a todo esto no es tarea fácil, pero hay que situar de una vez por todas a la Escuela pública en el lugar y sitio que le corresponde. Más aún por un gobierno, que en estos momentos es socialista.

11. ¿Cuál es su opinión sobre las etapas que se proponen en el calendario de aplicación de la Reforma?

Las etapas para la aplicación de esta Reforma nos parecen correctas. La gran pregunta, después de los acontecimientos del curso 1987/88, con huelgas de profesorado como las habidas, es: ¿todavía posible?

En los esfuerzos de esta Confederación y de las Federaciones que la integran para explicar la Reforma a nuestras bases nos hemos visto sorprendidos con un sentimiento en el profesorado que nos preocupa: apatía, indiferencia. Hay honrosas excepciones, pero habrá que trabajar mucho los aspectos humanos dinamizadores dentro del profesorado para que toda la Reforma plasmada sea posible.

Esta Reforma habrá que vestirla, mirarla y exigirla.

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

Esta pregunta está contestada ya en los apartados anteriores.

Análisis y aportaciones al Debate

Dirección General de Educación.
Comunidad Autónoma de Madrid.

1. Introducción

EL Proyecto de Reforma de las Enseñanzas no universitarias presentado a debate por el Ministerio de Educación y Ciencia no cabe duda que responde a la necesidad de acometer una serie de reformas tanto en lo que respecta a la *ordenación* del Sistema Educativo como en lo referente a su *funcionamiento*: la regulación de la educación de los niños menores de seis años, el ciclo común de la enseñanza gratuita y obligatoria, la reforma de las Enseñanzas Medias, la formación inicial y permanente del profesorado, la educación de adultos, la consolidación de una política de integración, los equipos de apoyo a la Escuela, etc.

También, y por otra parte, los indudables avances en el terreno de la escolarización en las etapas obligatorias y postobligatorias hacen necesaria una profundización no sólo en aspectos cuantitativos, sino cualitativos, es decir, se requieren unos horizontes claramente definidos hacia los que tender para lograr una mayor calidad de educación.

El término «enseñanza» es una parte del concepto «educación»; ésta última forma parte de los derechos enunciados en la Constitución, y, consecuentemente, es uno de los bienes que deben llegar a todos los ciudadanos, sea cual sea su edad y estado. Este derecho debe ser asumido por el Estado para hacerlo posible y alcanzable para todos. El término «educación» subsumiría etapas, tramos o rasgos formativos que tienen poco de «enseñanza» y bastante más de tratamiento específico y/o global de procesos de desarrollo: educación infantil, formación ocupacional y profesional, formación permanente de adultos...

El Sistema Educativo tiene, por su naturaleza, asignadas unas funciones que una reforma educativa ha de considerar, como son la consolidación y profundización de un sistema de vida democrático, elevación del nivel cultural de toda la población, compensación de las desigualdades individuales y sociales, etc.

También convendría definir claramente temas como el reparto de competencias entre las distintas Administraciones: ¿qué competencias tienen atribuidas unas y

otras Comunidades Autónomas a la luz del Proyecto y sus propuestas, cuáles se reservará el Ministerio de Educación y cuáles las Administraciones locales? Existe en el Proyecto, podría decirse, un vacío en el análisis del marco y la situación legislativa actual y futura del país.

El no haber realizado este análisis de tipo legislativo tiene como consecuencia que se olvide, por ejemplo, que el derecho a la educación, sin excepción de edades, debe ser asumido por el Estado tanto en su financiación como en su propuesta curricular y de ordenación general, aunque se pudieran establecer prioridades y plazos para la distribución del presupuesto o la consecución de determinados objetivos de calidad en la enseñanza.

Existe una cierta desconexión entre muchas de las propuestas de calidad que se desprenden de las primeras partes del documento con el articulado de los capítulos posteriores.

No se encuentran, por ejemplo, propuestas amplias y variadas que se correspondan con el concepto de «Escuela comprensiva» y que puedan dar una visión innovadora a la propuesta de «áreas curriculares» de los diferentes niveles educativos. Como no existen demasiadas correspondencias entre los «objetivos cualitativos» que se formulan en el capítulo VI con la propuesta de «objetivos» que se hace en los distintos capítulos que tratan las etapas y los ciclos.

En esta línea, se debería insistir en aquellos aspectos más compensadores de la educación y que se propone sean asumidos por la «Escuela comprensiva». Se trataría de que partiendo de la realidad y conociendo los aspectos carenciales desde su perspectiva social, física o psíquica, se diera respuesta a los problemas y se dotaran los recursos precisos para su compensación.

Y, también en línea con los aspectos compensadores a considerar, sería preciso contar con referencias claras acerca de los problemas específicos de la población rural, las carencias tradicionales de los Centros que atienden a esta población, su implicación con un entorno muy diferente al urbano y los problemas concretos de los Colegios Rurales Agrupados.

Aparecen muy poco definidas las conexiones a establecer entre los diferentes niveles, etapas y ciclos, siendo éste uno de los problemas más fundamentales que presenta el actual Sistema Educativo.

El papel de la Inspección y de los Equipos de Apoyo a la Escuela aparecen sin delimitar en todas sus funciones, por lo que no sólo pueden producirse conflictos de competencias, sino también peligrosos riesgos respecto a la calidad de los Centros.

Los sistemas de evaluación de los Centros, así como el control de los mismos, se enuncian sin definirse de quién será la competencia ni el modo o forma de aplicación.

Los «programas especiales» que aparecen mencionados en los capítulos VII y VIII sólo se citan de pasada, sin decidirse qué tipo de programas, contenidos y orientaciones son susceptibles de ser considerados «especiales». Y, por supuesto, a «programas especiales» deberían corresponder «equipos profesionales especiales», aunque esta cuestión ni siquiera aparece insinuada en la propuesta.

Se afirma en la «Propuesta para debate» que el Centro escolar debe convertirse en «núcleo y foco de una comunidad escolar que se extiende más allá de su recinto estricto» (apartado 4.13). En este sentido, parece importante añadir a la mencionada vinculación de la educación con su entorno, la función —tanto de la Administración como de los Centros escolares— de responsabilización de los ciudadanos y de los profesionales de la enseñanza ante los problemas educativos de los menores necesitados de protección de los que presentan conductas asociales.

Para los responsables de la Consejería de Educación de la Comunidad Autónoma de Madrid, el Proyecto que se presenta a debate se enuncia como «Proyecto para la Reforma de la Enseñanza», y sería más apropiado denominarlo «Proyecto para la Reforma de la Educación». Quizá se eche de menos en el Proyecto un análisis político global y genérico que pudiera responder a cuestiones de fondo. ¿Qué tipo de alumno?, ¿qué tipo de Escuela?, ¿qué tipo de sociedad, son preguntas vagamente respondidas, frente a la minuciosidad dedicada a otras cuestiones.

«La constante profesionalización del equipo de educadores y maestros de los Centros Infantiles, su necesidad de estar actualizados científica y pedagógicamente y la exigencia de no descuidar los procesos que se dan en el interior de la Escuela, hacen necesaria la planificación de su formación permanente, que se realizará con la colaboración de las Comunidades Autónomas.»

Entre otras cosas, esto significa sensibilizar a la población sobre la obligación de denunciar los casos de desescolarización que conozca, detectar desde la Escuela las situaciones de abandono y explotación del menor y acudir a los servicios sociales encargados de intervenir en ellas y desarrollar actividades en orden a la prevención de dichas situaciones (por ejemplo: escuelas de padres), etc.

En cuanto a la labor de prevención, recalamos la tarea de la Escuela en:

- Detectar situaciones anómalas de atención, alimentación o salud de la población a la que se atiende.
- Formular, en los casos que sea necesario, la correspondiente denuncia.
- Realizar actividades de apoyo a los padres en su labor educativa (lo cual «merecerá una especial atención por parte de la Administración Educativa», según el apartado 7.26 de la propuesta).

En la etapa de la *Escolaridad Obligatoria* la Escuela tiene que realizar estas mismas tareas de prevención. Parece importante, por consiguiente, establecer los necesarios apoyos del profesorado e implicar a los Equipos Psicopedagógicos tanto en materia de prevención y detección como de atención al proceso educativo de los menores afectados por estas situaciones.

Se trata, en síntesis, de plantear la responsabilización ciudadana y profesional ante la protección de los derechos de los menores, implicando a padres, profesores, directores y Consejos Escolares en la evitación de la desescolarización, el desamparo y los malos tratos; así como de favorecer los cauces de relación con los servicios locales y los organismos competentes.

El principio de «evitar la segregación excesivamente temprana y, en muchos casos, irreversible», que preside la propuesta de ofrecer una Enseñanza Obligatoria comprensiva hasta los dieciséis años, debe llevarse hasta sus últimas consecuencias, es decir, impedir la creación de sistemas paralelos a la propia Escuela.

Ello supone notables transformaciones en el carácter de la actual escolaridad obligatoria, si se pretende que la Escuela responda a todos los «alumnos con necesidades especiales» (que no son sólo los que contempla el actual Plan Experimental de Integración). Para que la Escuela se adapte también a las necesidades de la población infantil en conflicto es necesario:

- Flexibilizar la incorporación a la Escuela de los niños con historias escolares atípicas (no escolarizados, abandonos precoces, etc.).
- Considerar la promoción de curso (o la incorporación de los nuevos ingresos) no sólo según el nivel de conocimientos, sino también la edad cronológica, para que los alumnos con mayores problemas no se vayan quedando «descolgados» de su grupo de edad.
- Establecer los suficientes apoyos y recursos para los profesores a fin de que sean capaces de elaborar las «adaptaciones curriculares» necesarias para estos niños (apartados 15.5, 15.6 y 15.7) y de atender a la problemática planteada por ellos.
- Incorporar los mecanismos de la «Educación compensatoria» a la Escuela ordinaria, no como un sistema paralelo y segregado, sino como una de las funciones esenciales de la institución escolar: la compensación de las diferencias.
- Implicar a los Equipos Psicopedagógicos en la prevención y orientación de las posibles conductas asociales de los alumnos, con objeto de que éstas reciban un tratamiento educativo y no se conviertan en justificación de la separación del niño del sistema ordinario (de donde se deduce la necesaria

coordinación entre estos Equipos y los organismos responsables de la Protección de Menores).

Por último, nos parece especialmente importante insistir en el carácter *comprendido* de la etapa de doce a dieciséis años: que incluya a *todos los niños, a todos los niveles de capacidad y a todas las opciones laborales o académicas futuras*. Si se pretende evitar la autoselección por abandono de los menores en conflicto, resulta imprescindible:

- Ofrecer un currículum verdaderamente polivalente, que satisfaga los intereses y motivaciones de los alumnos que suelen abandonar la Escuela en el ciclo superior, y que difícilmente continuarían hasta los dieciséis años si se mantiene el actual academicismo de los programas y ausencia de aprendizajes prácticos y preprofesionales.
- Potenciar las posibilidades de la «Escuela Abierta», que incluye atención educativa en horario extraescolar, flexibilidad horaria, incluso escolarización a tiempo parcial o en alternancia con otros Centros (apartado 10.10.4).
- Introducir la renovación metodológica necesaria para motivar e interesar a estos alumnos frecuentemente aburridos de las rutinarias tareas escolares.
- Disponer de los suficientes recursos educativos para abordar cualquier situación conflictiva que se presente, con el fin de que la separación de la enseñanza deje de ser una alternativa en un nivel que se define como obligatorio.

Por otra parte, partiendo de las propuestas a debate en el Proyecto de Reforma, hay que considerar que el área de *Expresión Artística* no queda excesivamente definido, fundamentalmente en Educación Secundaria. En Primaria, se plantea la necesidad de un profesor especialista en Música, lo que supone la aceptación de un especial tratamiento en una de las materias.

Parece, no obstante, que las últimas propuestas del Ministerio tratan de recoger las aportaciones sobre los problemas existentes en enseñanzas artísticas. En concreto, se trataría de definir en Primaria un área de la comunicación, que contaría en música con el apoyo de un profesor especialista, y, en Secundaria, se perfilan como materias específicas, que se adscribirían a ese Área de Educación Artística.

Pues bien, ante estas nuevas propuestas cabría hacer algunas consideraciones. Debería estudiarse con detenimiento la incidencia de un profesor especialista en Educación Primaria. Sería conveniente que, desde un primer momento, se clarificara que dicho profesor es un apoyo y debe estar totalmente implicado en los planteamientos del Centro, el ciclo, el área, etc. Y también, preparar, dentro del Plan de Formación del Profesorado, una oferta que sirva tanto para reforzar las materias específicas: Música, Plástica y Dramatización, como para poder abordar el área desde unos planteamientos globalizadores.

Nos gustaría, finalmente, aportar un par de ideas que pudieran ayudar a clarificar algunas cuestiones todavía debatidas. Sería preciso abrir una discusión en profundidad sobre el tema de la Educación Artística: congresos, simposios, encuentros, jornadas..., que den lugar a unas propuestas claras, realistas y contrastadas. Consideramos, en segundo lugar, que en nuestro país existen multitud de recursos musicales, teatrales, museísticos, del patrimonio cultural, etc., que, mediante acuerdos institucionales, podrían y deberían ser más y mejor utilizados por los Centros escolares.

En concreto, y más exhaustivamente, presentamos una valoración y propuestas concretas sobre aquellos aspectos que más inciden en la tarea de la Consejería de Educación:

2. Educación Infantil.
3. Educación de Adultos.
4. Educación Técnico-Profesional.
5. Formación del Profesorado.
6. Orientación Educativa y Equipos de Apoyo a la Escuela.

2. Educación Infantil

2.1. Valoración del Proyecto

2.1.1. Aspectos positivos

- Define como educativa la etapa de cero a seis años, y, como tal, la dota de una propuesta curricular.
- Aporta una significativa innovación en el enfoque general, terminando con el carácter asistencial e instructivo de las antiguas instituciones y planteándose la potenciación del desarrollo del niño como objetivo general.
- Confiere un valor educativo al medio en el que el niño crece y se desarrolla no contemplado hasta el momento.
- Subraya la intencionalidad que debe guiar la tarea del educador, que es lo que la convierte en verdaderamente educativa.
- Se propone una metodología basada en la experiencia del niño y no en la transmisión de información.
- Explicita la integración de las necesidades educativas especiales.
- Define el papel y protagonismo de los padres en la Educación Infantil.
- Estimula la innovación y mejora del trabajo pedagógico.

2.1.2. Carencias de la propuesta

- No hace un tratamiento de este aspecto dándole la importancia que tiene; más bien se presenta como un asunto de segundo orden.
- Es insuficiente, no por resumida, sino por incompleta. Se nota en ella la ausencia de:
 - Una mínima caracterización de los niños que sitúe a los educadores ante ellos.
 - Una aportación de bloques de contenidos.
 - Una orientación metodológica para el desarrollo de actividades.
 - Una clarificación de la función del educador en su relación con los niños, en la utilización de los recursos, en el diseño del ambiente...
 - Un tratamiento claro y útil de la Evaluación basado en la observación como estrategia de seguimiento de los niños y del desarrollo del proyecto educativo de cada Escuela, como instrumento insustituible para el análisis y revisión de la práctica y actitudes del propio equipo.
 - Un perfil del modelo de institución.
 - La inserción de las instituciones en el medio.
 - Una referencia clara al juego y la vida cotidiana como núcleos de la actividad.
 - Un enfoque que contemple la globalidad del niño.
 - La explicitación de la importancia del trabajo en equipo y la incidencia de todas las personas que lo integran en la vida de cada niño y sus logros personales.

2.1.3. Consecuencias

La propuesta, tal como está formulada:

- Potencia fundamentalmente el desarrollo intelectual.
- Profundiza negativamente en la división o ruptura de la etapa, cuando la unificación del currículum podría diluir el caos que representa el cúmulo de instituciones en las que se encuentra diseminada la población infantil de cero a seis años. Perpetúa las estructuras existentes.
 - Supone una exigencia diferente para el profesorado de cada ciclo (de cero a tres y de tres a seis años).
 - La áreas propuestas se definen como ámbitos de la experiencia del niño, cuando en realidad son parcelaciones del conocimiento. El diferenciar las de cero a tres y tres a seis ahonda nuevamente, sin argumentos posibles, en la división de la etapa.
 - Se habla de necesidades especiales, pero no de las diferencias individuales. El maestro no recibe ninguna orientación para integrarlas y respetarlas.
 - La inspección garantizará las condiciones de seguridad, higiene y salud, pero no la calidad educativa. Parece sólo dirigirse a instituciones asistenciales.
 - No contempla la diversidad de iniciativas de atención a la infancia que en este momento están surgiendo en el país.
 - No facilita una práctica globalizada a los educadores.
 - La orientación metodológica es a todas luces insuficiente. No clarifica el tipo de atención que hay que prestar a los niños en las diferentes situaciones o iniciativas de atención a la infancia, ni cuál ha de ser la actitud del educador ante las necesidades del niño, su historia personal y la propuesta educativa en cada caso. No resulta útil de cara a la integración y respeto a las diferencias individuales y diferentes ritmos de desarrollo en cada uno de los niños. El tratamiento que se hace de éstas no nos parece el adecuado: somos más partidarios de individualizar los métodos que los objetivos.

2.2. Propuestas

2.2.1. Fundamentación

- La atención educativa de los niños de cero a seis años debe realizarse desde sus propias necesidades. Esto confiere a la etapa una entidad propia que exige una estructuración, organización y orientación adecuadas.
- Toda propuesta de planificación educativa para niños de esta primera etapa deberá garantizar el respeto a las siguientes características:

- *La unidad de la etapa*, y en consecuencia la necesidad de una organización y programación de aprendizajes que, siendo progresiva, no dé saltos que rompan la correlación entre las distintas edades.
- *El protagonismo del niño* y el respeto a su globalidad, lo cual exige de los profesionales propuestas educativas integradoras de todos los aspectos de su personalidad: sociales, intelectuales, afectivos y fisiológicos.
- *La necesaria compensación de desigualdades*, tanto si la causa es una minusvalía como si es un condicionante social, económico y cultural.
- *El carácter no obligatorio* de esta etapa, que plantea la necesidad de compartir las cargas y obligaciones con las familias.
- *La no gratuidad*, por el momento, de esta etapa educativa.

2.2.2. Definición

— Se entiende la Educación Infantil, además de «como un derecho del niño», como el conjunto de acciones intencionadas, medios, recursos y experiencias programadas que la sociedad ofrece a los niños para atender a sus necesidades fuera del hogar, las cuales podrán desarrollarse en diferente tipo de instituciones de carácter más o menos permanente y de ritmo más o menos duradero.

2.2.3. Los Centros

— Los Centros o Instituciones que atiendan a niños de cero a seis años, por sus propias características y por la de no obligatoriedad educativa, serán diversos, tanto en su tipo de permanencia: Escuelas Infantiles, Internados, etc., como en el tipo de experiencias y programas que puedan proponer: Casas de Niños, Ludotecas, Granjas Infantiles, Casas de Encuentro...

Todos ellos, no obstante, deberán atenerse a la legislación educativa que se promulgue una vez aprobada por el Parlamento la Ley que regule el Sistema Educativo.

— Todas las Instituciones Infantiles deberán respetar asimismo la legislación que se desarrolle en relación con los edificios, espacios interiores y exteriores, instalaciones, normas sobre regularidad, higiene, salud, equipamiento y mobiliario.

— El M. E. C. establecerá acuerdos con las distintas Comunidades Autónomas para adecuar y adaptar la actual legislación educativa (L. O. D. E., etc.) a las condiciones específicas de los Centros Infantiles.

2.2.4. Los profesionales

— Los profesionales que atiendan la etapa de cero a seis años serán maestros especialistas en Educación Infantil y educadores infantiles, entendiéndose por tales aquellos profesionales que tengan una formación de Bachiller y al menos dos cursos de especialización en Educación Infantil.

— El M. E. C. y la Universidad realizarán propuestas diversas para la modificación de los actuales planes de estudio impartidos en las Escuelas de Formación de profesorado de E. G. B. especialidad de Educación Preescolar.

— Asimismo el M. E. C. establecerá convenios con las Comunidades Autónomas que no tienen transferencias en materia educativa, para proponer planes y plazos que habiliten al personal que actualmente atiende Instituciones Infantiles para la nueva tarea profesional.

— Las Comunidades con transferencias deberán realizar sus propuestas para habilitar al personal de Instituciones similares en su propio territorio.

— La constante profesionalización del equipo de educadores y maestros de los Centros Infantiles, su necesidad de estar actualizados científica y pedagógicamente y la exigencia de no descuidar los procesos que se dan en el interior de la Escuela, hacen necesaria la planificación de su formación permanente, que se realizará con la colaboración de las Comunidades Autónomas.

2.2.5. Financiación

— La financiación de la Educación Infantil es una responsabilidad de los poderes públicos.

— En este sentido el Ministerio de Educación y Ciencia estudiará los cauces para reunificar los recursos que, desde distintos Programas Ministeriales del Go-

bierno Central, se destinan actualmente para atender a la Primera Infancia y establecerá las prioridades de gratuidad que permitan los recursos disponibles en cada momento.

— El M. E. C. establecerá convenios de cooperación con las Comunidades Autónomas que no tienen transferencias en materia educativa, para optimizar los recursos destinados a la atención de los niños menores de seis años, a fin de realizar una planificación conjunta que permita la ampliación de la oferta pública de educación para estas edades, asegurando la calidad de los Centros Infantiles de manera que se tienda a conseguir una auténtica igualdad de oportunidades para todos los niños.

2.2.6. Propuesta Curricular

2.2.6.1. *Características.*—La especificidad y entidad del proceso de desarrollo y maduración de los niños de esta Etapa exige respetar en la propuesta curricular sus características de unidad y globabilidad. Ello implica a su vez correlacionar las intervenciones de todos los adultos relacionados con los niños (padres, educadores, etc.) con las necesidades de los mismos, consideradas en toda su extensión: alimentación, afecto, higiene, salud, aprendizajes, creatividad, etc.

En consecuencia, los Centros se organizarán de forma que garanticen la necesidad de seguridad y estabilidad de relación adulto/niño que éstos precisan para su desarrollo equilibrado, así como la necesidad de progreso en el aprender en relación con el interés y curiosidad de los niños.

2.2.6.2. *Objetivos generales.*—Los objetivos generales que ordenan el proceso educativo de esta etapa estarán planificados de forma que garanticen la atención a todas las necesidades del desarrollo integral de los niños y se ordenarán en torno a los siguientes enunciados:

- a) *La construcción de la propia identidad personal de cada niño de forma que la viva con una imagen positiva y ajustada a sí mismo.*

El desarrollo de este objetivo se concretará en la programación de los siguientes aspectos:

- Descubrimiento del yo corporal.
- Descubrimiento del yo afectivo.
- Descubrimiento del yo y su historia.
- Descubrimiento del yo en sus relaciones con el mundo físico y el mundo de los seres vivos.

- b) *El conocimiento progresivo del niño, del mundo físico y natural en su interacción activa, placentera y creativa.*

El objetivo se concretará en el desarrollo de las programaciones en los siguientes aspectos:

- Tomar conciencia de los objetos: hábitos, normas, experiencias, etc.
- Descubrir el espacio.
- Descubrir el tiempo.
- Descubrir los fenómenos naturales: sus propiedades, leyes; las sensaciones, emociones, sentimientos, interrogantes, etc., que producen.
- Descubrir los seres vivos: su historia, sus formas de vida; sensaciones, sentimientos, emociones que producen. Los intercambios que el niño puede realizar con ellos.

- c) *Las relaciones con los demás: con otros niños y otros adultos.*

El desarrollo de este objetivo deberá tener en cuenta los siguientes aspectos:

- El proceso de dependencia y de autonomía de los niños.
- La creación de hábitos, valores y actitudes sociales.
- La imitación.
- El proceso de construcción del yo social:
 - El descubrimiento del otro como ser útil.
 - El descubrimiento del otro como sujeto de colaboración: amistad y rechazos.
 - El descubrimiento de los demás para construir, comunicar y asumir roles, crear, etc.
- La comunicación:
 - El lenguaje verbal: sonidos.
 - Lenguaje oral.
 - Lenguaje musical.
 - Lenguaje escrito: cuento, historieta, etc.
- Lenguaje no verbal.
 - Lenguaje simbólico: señales, signos, colores, etc.
 - Lenguaje icónico: dibujo, imagen, pintura, cine, etc.
 - El lenguaje teatral, mímico.
 - El lenguaje plástico, etc.
 - El juego.
 - Nacimiento de la conciencia moral: normas, reglas, límites a plantear en la vida diaria.

2.2.6.3. Metodología

— Las bases metodológicas sobre las que se asentará la propuesta curricular estarán fundamentadas en el *juego*, la *convivencia* con otros niños y adultos, y la *valoración de cuantas experiencias, esfuerzos y descubrimientos puedan realizar los niños en su entorno*.

Todo esto implica para los profesionales la exigencia de una programación educativa integradora tanto de las rutinas diarias como de los procesos de aprendizaje y afectivos/sociales de los niños.

— El dinamismo y riqueza de todo el proceso de crecimiento de estas edades propicia la posibilidad de diversos modelos metodológicos, lo cual puede hacer de los Centros Infantiles lugares idóneos para la innovación educativa, y el planteamiento de Programas experimentales que respetando las características de los niños aúnen la colaboración de toda la comunidad educativa.

2.2.6.4. *Organización escolar*. — Los Centros Infantiles deberán organizarse de forma que se subraye la importancia del *trabajo en equipo* de todos los educadores: la *convivencia* de toda la Comunidad educativa y la *participación* activa, dinámica y constante *de los padres* en toda la vida escolar.

— La Institución infantil propondrá una *organización de los padres* en toda la vida escolar.

— La Institución Infantil propondrá una *organización de los niños* en grupos flexibles y abiertos al intercambio.

Los criterios para la agrupación de los niños serán determinados por cada Comunidad Autónoma, a fin de respetar su propia tradición e historia, tan diversificada en todo el país.

2.2.6.5. *Evaluación*

— La Evaluación es el proceso por el que obtenemos la información necesaria para planificar, desarrollar y comprobar un Proyecto en su relación con las necesidades de los niños y las demandas de los padres y del entorno sociocultural que rodea a la Escuela.

La Evaluación da valor al Proyecto educativo y lo hace creíble.

— La Evaluación en los Centros Infantiles será a la vez individualizada y en equipo; continua y sistemática.

— Los profesionales realizarán la Evaluación teniendo en cuenta recursos, métodos y estrategias diversas que serán asesorados por los Equipos Psicopedagógicos y de Apoyo Técnico de cada Centro.

— Las conclusiones de la Evaluación deberán dar lugar a dos tipos de acciones: la información a los padres y la introducción de mejoras, año a año, en el Proyecto educativo de cada Centro.

2.3. Equipos de Apoyo Técnico, Inspección y Coordinación con el resto del Sistema Educativo

2.3.1. *Equipos de Apoyo Técnico*

— La importancia de los procesos que se desarrollan en los primeros años de la vida determina la necesidad de proponer apoyos técnicos específicos, especializados y multiprofesionales para las Escuelas o Instituciones Infantiles.

Estos Equipos Técnicos estarán compuestos por Psicólogos, Logopedas, Asistentes Sociales y la colaboración de Médicos Pediatras de los Centros de Salud pública ubicados en el entorno de cada Centro.

— Todos los Centros contarán con la ayuda de un Orientador, cuya función será desempeñada por el Psicólogo o el Pedagogo del Equipo de Atención Temprana o Técnico.

— El Servicio de Inspección de los Centros Infantiles será desempeñado por profesionales preparados en Educación Infantil seleccionados de los Equipos de Inspección.

Sus funciones en esta etapa serán similares a las del resto del Sistema Educativo, pero adecuadas a la especificidad y características de estas edades y de los Centros.

Entre sus funciones deberá subrayarse la de establecer las necesarias conexiones de Centros, profesionales y propuestas curriculares con la Enseñanza Primaria, propiciando encuentros y proyectos de sector y zona.

Asimismo serán los responsables de la planificación educativa del sector en relación con los Municipios y las disposiciones emanadas de las Comunidades Autónomas.

3. Educación de Adultos

3.1. Valoración del Proyecto

3.1.1. El Proyecto de Reforma en este nivel no desarrolla parte de los logros y realizaciones conseguidas a partir de la Ley de 1970 y desarrollados en el Libro Blanco (profesores, alumnos, créditos modulares, centros, proyectos locales y distritales, coordinación entre sus distintos sectores...).

3.1.2. Extraña que, en general, la línea planteada para la reforma de la Educación de Adultos en el Proyecto de la Reforma no es comparable ni cualitativa ni cuantitativamente al de otros niveles del Sistema Educativo.

3.1.3. No se establece el sistema de relación de la Educación de Adultos con el resto del Sistema Educativo: Enseñanzas Medias, Universidades, etc.

3.1.4. Limita el ámbito de los educadores a los profesores de E. G. B. o Formación Profesional.

3.2. Propuestas

3.2.1. Tomar como punto de partida de la reforma de Educación de Adultos el desarrollo de los planteamientos recogidos en el Libro Blanco:

- a) Definir el subsistema de adultos en todas sus modalidades.
- b) Completarlo con medidas que lo articulen a las enseñanzas de nivel.
- c) Integrar la Educación de Adultos en el subsistema no formal con medidas complementarias que lo articulen al sistema formal.
- d) Definir el subsistema de adultos en todas sus modalidades y niveles, articulándolo en un sistema global de Educación Permanente.

Este último planteamiento es el que más inspira el contenido y orientaciones del Libro Blanco, que pueden resumirse así:

1. La Educación de Adultos deberá facilitar una *formación integral*, en cuanto a las áreas de conocimiento, las actividades educativas a partir de la experiencia de los alumnos y la relación con su medio social.
2. Este carácter integral de la Educación de Adultos exige asociar las *cuatro áreas de conocimiento*: formación general de base, formación orientada al trabajo, al desarrollo personal y a la participación social.
3. El nuevo modelo de Educación de Adultos se configura en torno a un *proyecto de base territorial* y no sólo al Centro docente.
4. La realización del modelo de Educación de Adultos requiere un *reparto competencial* entre los distintos poderes públicos y la adecuada coordinación entre ellos.

3.2.2. Enmarcar la Educación de Adultos en todos sus aspectos, no sólo en su vertiente compensatoria.

3.2.3. Establecer prioridades para que, con presupuestos públicos, se regule el acceso a las cuatro áreas formativas que establece el Libro Blanco hasta los niveles que para cada una se definan.

3.2.4. Establecer vías de coordinación de los recursos de todas las Administraciones, en sentido vertical y transversal, especialmente para los niveles definidos como prioritarios o compensatorios y vinculados al desarrollo local. Esta coordinación se concretará como respuesta a las demandas específicas de una determinada comarca, municipio o distrito y adscribiendo la totalidad de recursos humanos disponibles para este fin. La municipalización se perfila como la vía más adecuada para hacer efectiva y estable esta coordinación. Bajo la dirección de la Administración educativa competente se estimulará la colaboración institucional con las demás Administraciones públicas y con aquellas entidades privadas que lleven a cabo iniciativas de carácter social y de desarrollo comunitario.

3.2.5. Regular el acceso de los adultos de la Educación Básica con métodos adaptados a sus características específicas.

3.2.6. Definir un currículum base de Educación de Adultos e ir elaborando los itinerarios educativos que permitan su realización concreta.

3.2.7. Estructurar dentro del Sistema Educativo el sistema de incorporación y salida de los adultos a sus distintos niveles.

3.2.8. Establecer los cauces para validar los estudios realizados fuera del sistema ordinario.

3.2.9. Definir el perfil de los educadores de adultos y regular su formación específica en las distintas áreas.

3.3. Los Centros de Educación de Adultos

Partiendo del supuesto de que en el nivel local existe una integración o coordinación de la oferta pública, el Centro de Educación de Adultos tendrá entre sus funciones:

- Realizar una investigación permanente de las necesidades formativas con la participación de todas las asociaciones.
- Hacer un inventario de recursos formativos en su ámbito territorial.
- Desarrollar un proyecto educativo y una programación detallada que estén acordes con las líneas fundamentales de la Educación de Adultos.
- Dotarles de los recursos materiales, humanos, pedagógicos y organizativos necesarios para realizar su función, destacando entre los últimos la regulación del Claustro, del Consejo de Centro y de la figura del coordinador pedagógico.

3.4. Los profesores y su formación

La constante profesionalización de los educadores de adultos exige un reciclaje permanente de los mismos. La tarea formativa debe realizarse en coordinación con los colectivos amplios y solventes de arraigada implantación de la Comunidad de Madrid (coordinación de E. P. A. de la Dirección Provincial del Ministerio de Educación y Ciencia, Federación de Universidades Populares, Colectivo de Escuelas Populares de Educación de Adultos), mediante seminarios monográficos opcionales o cursos permanentes de formación, cuya organización y realización habrán de llevarse a cabo con la participación de las mencionadas instituciones implicadas en el proyecto de formación, que se configura como un plan conjunto.

3.5. Propuesta curricular y metodológica

El currículum de Educación de Adultos deberá partir de la necesidad objetiva de los Centros, de la demanda de los grupos sociales y de las necesidades de los educadores de adultos. Dicho currículum deberá ofrecer una autonomía que permita la necesaria adaptación de los intereses y motivaciones de cada grupo de aprendizaje. Como opción metodológica se propone la investigación participativa considerando el propio diseño curricular como un trabajo más de investigación. El diseño curricular no puede ser algo fijo e inamovible, sino que debe ser cauce de creatividad e innovación.

Entre las líneas principales del currículum de Educación de Adultos deben figurar el conocimiento de la propia persona y la comprensión de su medio social, los hábitos de convivencia democrática, la formación ocupacional, el desarrollo integral de la comunidad, el conocimiento del entorno natural, etc. Todo ello dentro de las áreas fundamentales de la Educación de Adultos que señala el Libro Blanco.

«Entre las líneas principales del currículum de Educación de Adultos deben figurar el conocimiento de la propia persona y la comprensión de su medio social, los hábitos de convivencia democrática, la formación ocupacional, el desarrollo integral de la comunidad, el conocimiento del entorno natural, etcétera. Todo ello dentro de las áreas fundamentales de la Educación de Adultos que señala el Libro Blanco.»

La metodología aplicada debe ser coherente, inductiva, globalizadora, que propicie la actitud interrogativa e investigadora, arraigada en la experiencia personal y colectiva de los adultos, dialogante y grupal, sistemática, favorecedora del pluralismo, original, objetiva, secuencial y viable.

4. Educación Técnico-Profesional

I. Valoración del Proyecto

1. El Proyecto, tras un análisis detenido, resulta sumamente atractivo por su valentía en el diagnóstico de los males que aquejan a la actual Formación Profesional, pero lo es más aún al plantear un sistema radicalmente distinto al actual, que en principio se presenta como enormemente coherente.

2. Los primeros problemas en el análisis de la propuesta surgen al descender a la realidad y operatividad de la misma. Básicamente en dos sentidos:

- a) El Proyecto surge del Sistema Educativo (Ministerio de Educación y Ciencia), que es el que detecta los problemas, y se ofrece, o mejor se convoca, al sistema productivo y las fuerzas sociales. La pregunta/duda es si éstos acudirán a la llamada que se les hace, teniendo en cuenta que la convocatoria no es para la expresión de una opinión, sino para implicarse en el sistema.
- b) Diríamos que el Proyecto es sumamente asumible como declaración de intenciones o formulación de principios, pero, desgraciadamente, faltan los cómo, las concreciones, los contenidos.

3. Al hilo de las anteriores reflexiones surge otra como consecuencia y a la vez como principio de actuación. La filosofía que propugna el Proyecto a debate en lo relativo a la colaboración entre Sistema Educativo y sistema productivo como fórmula que garantice tanto la implicación de teoría y práctica como la propia relación entre formación y realidad productiva, es de todo punto asumible y enco-miable. Ahora bien, debe quedar también formulada de manera clara y precisa la competencia respectiva, ya que la Educación Técnico-Profesional tiene entidad en sí misma y no debe confundirse ni con la formación para/en el puesto de trabajo, ni con la formación en la empresa.

4. En otro orden de cosas, observamos una clara posibilidad de diferenciar entre la Formación Profesional de Base, que se adquiere en el nivel obligatorio, y los módulos profesionales que conforman la Formación Profesional Específica. Observamos muchas más dificultades en la implantación de la primera que en la segunda. Las razones se podrían resumir en:

- ¿Qué tipo de formación tecnológica se impartiría en el nivel obligatorio, cómo se impartiría, dónde se impartiría y quién la impartiría?

Basándonos en la experiencia más próxima de la Reforma experimental de la Enseñanzas Medias, creemos que es de gran realismo plantear estos interrogantes dadas las carencias materiales de los Centros, la ausencia de aulas-taller bien dotadas, la carencia de tecnólogos suficientes, los contenidos difusos que se planteaban, etc.

- De los interrogantes anteriores, los relativos a la formación del profesorado, ausencia de un número suficiente de tecnólogos, reciclaje de los

maestros de taller, etc., es decir, los problemas referidos a personal, son los que más serias dudas suscitan.

5. Ya hemos manifestado el acuerdo con la coherencia y planteamientos realistas del conjunto del Proyecto. Pero ciñéndonos ahora a la más concreta propuesta respecto a los módulos profesionales, plantearíamos los siguientes interrogantes y observaciones:

- El Sistema Educativo está perfectamente capacitado, con las pertinentes modificaciones a introducir, para asumir en su seno la Formación Profesional de Base y los módulos 3. Puede encontrar profesionales que impartan las materias nuevas, existen o pueden crearse los Centros precisos y, en último término, existen alumnos susceptibles de recibir las enseñanzas que correspondan. No está clara la capacidad del Sistema Educativo para encajar en su seno el nivel 1 y los módulos de nivel 2, a nuestro entender, los más estrecha y directamente emparentados y orientados al mundo del trabajo para entender las demandas inmediatas con los profesionales más adecuados.

6. Por último, cabe resaltar, dada su constante oposición tanto por la mención explícita que hace de ello el Proyecto como por su realidad en los países de la C. E. E., la estrecha relación existente entre mercado local de trabajo y oportunidades de empleo. Es fundamental, por tanto, el preponderante papel que en este tema le cabe a las Comunidades Autónomas. El Proyecto debería ser más contundente resaltando dicho papel. Y no por supuestos deseos de protagonismo, sino por la constatación de un hecho y por los cauces que para su tratamiento pueden establecer aquellas Instituciones de la Administración más próximas a los ciudadanos.

II. Propuestas

1. Conseguir de una forma real y efectiva la implicación y participación de empresas, sindicatos y, en general, de todo el sistema productivo y las fuerzas sociales en la revitalización de la Formación Profesional.

2. Es precisa una mayor concreción en cuanto a los contenidos de la Educación Tecnológica de Base y los profesionales que habrían de impartirla.

3. Hay que distinguir con claridad meridiana lo que en el terreno de la Educación Técnico-Profesional es competencia del Sistema Educativo y lo que es propio del mundo de la empresa y el trabajo. Concretamente, dejar constancia de que la formación para el puesto de trabajo o en el puesto de trabajo no son competencia del Sistema Educativo.

4. La definición precisa y concreta respecto al tipo de profesional capacitado para impartir los diferentes niveles y la existencia, actualmente, de cuerpos que, en mayor o menor medida, pudieran parecer capacitados para ello, plantea serios problemas. Es necesaria, por tanto, una clara definición al respecto.

5. Mercado local de trabajo, autoempleo, etc., son realidades actuales que deben, mejor que en ningún otro ámbito, ser recogidos e impulsados por las Administraciones locales, tanto municipales como autonómicas. El Proyecto debería ser más claro y explícito al respecto.

«Hay que distinguir con claridad meridiana lo que en el terreno de la Educación Técnico-Profesional es competencia del Sistema Educativo y lo que es propio del mundo de la empresa y el trabajo. Concretamente, dejar constancia de que la formación para el puesto de trabajo o en el puesto de trabajo no son competencia del Sistema Educativo.»

5. Formación del Profesorado

5.1. Valoración del Proyecto

5.1.1. Aspectos positivos

- Considera al profesorado como factor determinante de la calidad de la enseñanza.
- Contempla la cualificación de los docentes como un proceso de formación continuada en su competencia profesional.
- Considera la formación del profesorado como uno de los objetivos prioritarios de la Reforma.
- Contempla la elaboración de programas de formación de formadores.

5.1.2. Aspectos negativos

- No se precisa el perfil profesional de los profesores y educadores según los distintos niveles educativos.
- En la cualificación profesional de los profesores, no se considera la función social del profesor en su trabajo con grupos de colegas, padres, alumnos e instituciones sociales.

Respecto a la formación inicial

- Falta una propuesta clara de formación inicial de todos los profesionales de la educación, en los distintos niveles educativos y especializaciones.
- Falta de precisión respecto a la formación de especialistas de Educación Infantil, de Educación Primaria y profesores de Secundaria Obligatoria.

Respecto a la formación permanente

- No se tiene en cuenta que la formación permanente es una materia transferible y, por tanto, no se plantea una distribución de competencias con las Administraciones autónomas.
- Falta de distribución de competencias entre las distintas instituciones que realizan programas de formación de profesores: CEPs, E. U. de Formación de Profesorado, Universidades, etc.
- Olvida la necesidad de definir mínimos obligatorios dentro de la jornada laboral, priorizando programas de actuación: reciclaje de profesores (del ciclo doce/dieciséis), cualificación de los equipos directivos, especialización de profesores de determinadas áreas, etc.
- Falta de definición del papel de la Inspección y de los Equipos Psicopedagógicos en relación con este tema.
- No se considera la evaluación de los programas de formación, vinculada a la repercusión en los proyectos educativos de Centro.
- No se menciona el apoyo institucional que actualmente se realiza a los M. R. P., Fundaciones y Asociaciones Pedagógicas para impulsar la renovación pedagógica y elaboración de nuevas propuestas.

5.2. Propuestas

5.2.1. Respecto a la formación inicial

- Debe designarse a una institución encargada de la formación inicial de todos los profesionales de la educación, en su aspecto de capacitación profesional.

— El currículum de formación inicial de todos los profesionales estará formado por un tronco común psicopedagógico y una formación específica para cada especialidad profesional.

— El tronco común deberá contemplar conocimientos psicopedagógicos, de organización escolar, dinámica de grupos y prácticas docentes integradas en el currículum formativo.

— La formación específica deberá incluir una formación científica y técnica de su nivel, área o asignatura y una formación didáctica del mismo.

— Dentro de la formación inicial del profesor debe incluirse la primera experiencia profesional tutorada, desde el Centro educativo y desde el Centro de Formación.

— En la formación inicial de los profesionales de la educación, debe trabajarse la apertura de las actitudes para concebir la formación como un proceso permanente vinculado a las necesidades educativas, sociales y culturales durante el ejercicio profesional.

5.2.2. Respecto a la formación permanente

— Es necesario realizar una distribución de competencias y una programación coordinada de las actuaciones entre las Administraciones del Estado, Autonómicas y Locales.

— Se requiere completar una red de instituciones estables de formación permanente del profesorado en la que se integren los Centros de Profesores, junto con otras instituciones de nivel provincial, autonómico y del Estado.

— Se debe realizar una programación de las actuaciones, basándose en un análisis riguroso de las necesidades, teniendo en cuenta las propuestas de la Reforma y estableciendo prioridades en consecuencia.

— Para hacer realidad la importancia de la formación del profesorado en la acometida de una reforma educativa, se requiere destinar recursos personales y económicos suficientes que la garanticen.

— Especial atención merece la formación de personal cualificado encargado de la formación de profesores, tales como:

- Profesores de E. U. de Formación del Profesorado y Departamentos Universitarios.
- Personal técnico para los Centros de Profesores y de programas de actuación provincial, autonómico y estatal.
- Equipos directivos de Centros y profesionales de los Servicios de Apoyo.

— Para garantizar la repercusión de los programas de formación permanente en la calidad de la enseñanza deben realizarse programas de formación de profesores de un mismo Centro, vinculados a la elaboración del proyecto educativo y a la evaluación del Centro.

— Para cubrir el Sistema Educativo a las demandas sociales se requiere hacer intervenir en la formación de profesores a otras instituciones no educativas (salud, consumo, medio ambiente, empresas, etc.).

— Para hacer eficaces los programas de formación permanente se requiere definir las plantillas de los Centros educativos y adscribir a los profesores de acuerdo con su especialización.

— Dentro de la carrera docente se deben contemplar incentivos para los profesores que realizan actividades de formación en una oferta flexible y variada, que

«El currículum de formación inicial de todos los profesionales estará formado por un tronco común psicopedagógico y una formación específica para cada especialidad profesional.»

combine las necesidades sentidas por el profesorado con las que se derivan del Sistema Educativo.

—En el período de implantación de la Reforma podría realizarse la adaptación de los actuales profesores a los nuevos niveles educativos, mediante la obtención de créditos en los Centros de Profesores.

Para la realización de los créditos se podrían establecer convenios con las universidades y empresas.

6. Orientación educativa y Equipos de Apoyo a la Escuela

6.1. Valoración del Proyecto

En conjunto la propuesta es positiva y coherente; no obstante, resulta algo imprecisa y confusa en determinados aspectos: definición y funciones de la orientación, distintos niveles de la misma (Equipos de Apoyo y Departamentos de Orientación).

Sería conveniente a su vez fundamentar la *orientación* y sus antecedentes.

6.1.1. En concreto sobre *la orientación en el Sistema Educativo* en el Proyecto se define solamente como un derecho de los estudiantes y creemos debe plantearse además desde una óptica más amplia, como una necesidad también de las instituciones escolares.

Las características del proceso orientador que se establecen son muy claras y positivas: proceso continuo, dirigido a todos los niveles, personalizado, que atiende las diferencias, aunque se centra excesivamente en el alumno sin relacionarlo en una perspectiva más global con los profesores, la institución escolar y la familia.

Debe especificarse de forma más precisa la finalidad y los resultados que se esperan del proceso orientador.

6.1.2. Sobre los Equipos Psicopedagógicos de Apoyo

Se da una visión excesivamente general respecto a quiénes deben realizar la orientación: «todos los profesionales que intervienen en la educación».

Deben especificarse más claramente las funciones del Equipo Psicopedagógico de sector y las del Departamento de Orientación.

Creemos que no debe haber necesariamente docentes de los distintos niveles educativos en los Equipos Psicopedagógicos de Apoyo, aunque sí sería oportuno que entre los profesionales que componen dichos equipos hubiera expertos en cada uno de los niveles y asimismo existieran, como parte de los recursos de la red, otros expertos en distintos campos.

Aunque se definen bien las características del sector educativo, debe contemplarse además la división político-administrativa.

La sectorización no sólo ha de justificarse en base al conocimiento de las necesidades de los estudiantes del sector, sino que ha de plantearse desde una óptica mucho más amplia que tiene en cuenta a toda la comunidad educativa (padres, profesores, alumnos y comunidad social).

— Respecto a las *funciones de los Equipos Psicopedagógicos*, se precisa la naturaleza, características y fines de la intervención, pero no se especifican concretamente las funciones.

Estos equipos externos a la Escuela no deben concebirse solamente en relación con ella; deben considerarse otros aspectos como el trabajo en la comunidad, que también redundaría en beneficio de la misma Escuela.

— En cuanto a las *funciones específicas en cada nivel educativo*, es claramente insuficiente. No se perfila nada específico de cada nivel educativo en cuanto a la orientación, excepto en la vocacional.

— *Coordinación de los servicios*: unificar en una sola red significa definir las características, estructura y dependencia de la misma.

6.1.3. Departamentos de Orientación de los Centros

Las funciones atribuidas al Departamento son las mismas que las de los Equipos de Orientación; se deberían dejar muy claras las diferencias de funciones entre ambos.

La orientación vocacional se plantea de forma insuficiente como meras actividades informativas.

6.1.4. En cuanto a la *acción tutorial*, deben delimitarse en el apartado correspondiente los aspectos más propiamente relacionados con la orientación y diferenciarlos, por tanto, de los más generales de la actividad educativa del profesor.

6.2. Propuestas

6.2.1. Fundamentar y definir la tipología de *orientación* como:

- Instrumento de renovación y cualificación constante del Sistema Educativo.
- Elemento propio del sistema con funciones y tareas específicas: prevención, diagnóstico, valoración, consejo, asesoramiento, evaluación, innovación, investigación, acción reeducadora, adaptadora, etc.
- Instancia de asesoramiento técnico del proceso de enseñanza-aprendizaje y del desarrollo de los estudiantes.
- Instrumento global de análisis y asesoramiento permanente de la dinámica educativa e institucional (padres, profesores y alumnos).
- Instancia impulsora, colaboradora y asesora de la acción educadora en la comunidad social.

6.2.2. Especificar y diferenciar claramente las tareas y funciones de las distintas instancias que realizan la orientación: Equipos, Departamentos y Tutores, y asimismo clarificar la relación y coordinación entre Equipo externo y Departamento interno.

6.2.3. Pronunciarse por el Departamento de Orientación con una estructura y delimitación específicas y asesorado o coordinado por un especialista.

6.2.4. Que la unificación de los Equipos Psicopedagógicos en una sola red lo sea a todos los efectos: acceso, perfiles, niveles retributivos, etc., y esbozar la estructuración de la red a nivel regional con dependencias claras y coordinada con los Servicios de Inspección.

6.2.5. Considerar la tarea de orientación con entidad en sí misma, diferenciada de la docencia, y que justifica la necesidad de una especialidad o especialidades propias y con vías de acceso también específicas y unificadas, que pueda contar con los recursos y personal especializado para la realización de la multiplicidad de funciones que se le encomienda.

Por último, se debe contemplar la necesidad de un plan de formación permanente de los profesionales de la orientación.

«Hay que considerar la tarea de orientación con entidad en sí misma, diferenciada de la docencia y que justifica la necesidad de una especialidad o especialidades propias y con vías de acceso también específicas y unificadas, que pueda contar con los recursos y personal especializado para la realización de la multiplicidad de funciones que se le encomienda.»

Respuestas al cuestionario

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

Cuestionario

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

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

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

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

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

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

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

¿Considera algunas prioritarias en relación con las otras?

¿Cree necesario proponer algunas más?

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

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

Consejo General de Colegios de Economistas de España. MADRID

En su respuesta al cuestionario ministerial, el Consejo General de Colegios de Economistas apunta la necesidad de que el Proyecto de Reforma introduzca la asignatura de Economía dentro del Sistema Educativo, al igual que ocurre en la mayor parte de los países de la Comunidad Europea. Este Consejo aboga, asimismo, por una ampliación del número de ramas en Bachillerato y por la reducción de asignaturas en el tronco común de dicho nivel.

1.—Sí, adecuada y necesaria.

2.—Sí, porque flexibiliza el diseño de los estudios y su adaptación al entorno.

El «Diseño Curricular Base» es competencia exclusiva del Ministerio de Educación. El desarrollo y adecuación del currículum base es lógico que se realicen por las Administraciones autonómicas, los Centros, los Departamentos y los profesores.

3.—La estructura parece correcta.

4.—Sí, es adecuada y necesaria. La Educación Infantil es la base sobre la que se estructura el Sistema Educativo. Esta etapa marca de forma definitiva el posterior desarrollo educacional del niño. Es eficaz la separación en dos Ciclos (cero-tres) (tres-seis) tanto para los diseños de los objetivos como para la estructura de Centros, profesorado, etc. Es imprescindible que su ordenación y competencia queden bajo el Ministerio de Educación, sin perjuicio de que las Comunidades Autónomas puedan adaptarlos a sus respectivos entornos.

5.—Creemos más oportuna la segunda opción (once a dieciséis), o sea, la que se asume como propuesta del M. E. C., teniendo en cuenta tanto las ventajas como los inconvenientes que esta opción trae consigo.

- Sí, siempre que éste se haga con criterios de orientación e información básica al alumno y haya un Departamento de Asesoramiento en cada Centro. Las materias deben responder a una adecuación del currículum al entorno sociocultural en el que se encuentran los alumnos.
- Los profesores de Secundaria Obligatoria (doce a dieciséis) deberían ser licenciados en el área que van a impartir y tener un diploma de capacitación didáctica. Sólo así se producirá una mejora real de la calidad de la Secundaria. Debería preverse esta reconversión desde ahora en las futuras convocatorias de oposiciones.
- Esta pregunta queda ya contestada en la anterior respuesta. Todos los profesores de doce a dieciséis años deben ser licenciados en el área que impartan y tener una capacidad didáctica.

6.—Tres Bachilleratos son pocos.

- El Bachillerato Técnico, en sus dos versiones, vendrá a suplir a la F. P. 2.
- De los otros dos Bachilleratos de la propuesta, el Bachillerato de Ciencias Humanas y Sociales debería subdividirse en dos, quedando más clara la opción de las Ciencias Sociales, evitando que se mezclen en el currículum obligatorio de esos alumnos asignaturas tales como Latín, Griego o Historia del Arte con las propias de las Ciencias Sociales.
- Creemos que en la realidad social y cultural de nuestro país, la cantidad de alumnos que después realizan estudios superiores de Ciencias Sociales (Derecho, Económicas y Empresariales, Sociología, Ciencias de la Información, etc.), y que representan cerca del 40 por 100 del total de los alumnos matriculados en la Universidad española, bien merecen la atención de un Bachillerato más específico que el propuesto en esta opción de Ciencias Humanas y Sociales.
- En nuestra opinión, podría reducirse el porcentaje de asignaturas de tronco común, incrementando el porcentaje de asignaturas comunes en las especialidades.
- Es fundamental que los profesores de Bachillerato y de Educación Técnico-Profesional reciban una complementaria formación psicopedagógica y didáctica que los habilite realmente para impartir docencia.

7.—No deben existir barreras sociales, económicas, geográficas, etc., para acceder al Bachillerato o a la Enseñanza Técnico-Profesional.

A los Bachilleratos sólo deberían tener acceso los que después desearan y pudieran seguir una carrera universitaria. Una selección a los dieciséis años es posible, ya que la madurez de los alumnos es suficiente y les permite tanto saber sus intereses como calibrar sus posibilidades. Si esto no se tiene en cuenta estamos desaprovechando recursos humanos y económicos y creando fracasos que no podrán ni encontrar trabajo por no tener una profesión (no la dará el Bachillerato) ni acabar unos estudios universitarios.

- Es imprescindible que ambos niveles tengan enlaces o pasarelas previstas tanto mientras se cursan las enseñanzas como al final del Ciclo.
- La organización de los módulos profesionales nos parece correcta y ambiciosa, que precisa que se arbitren los recursos humanos, económicos, estructurales, etc., necesarios.

8.—Las adaptaciones curriculares y los apoyos psicopedagógicos parecen más adecuados en cuanto el nivel de enseñanza sea más bajo. No tanto en Secundaria y menos en los Bachilleratos o en Enseñanza Postobligatoria.

- La Enseñanza Obligatoria debería dar lugar a una sola titulación.
- Es correcta la existencia de dos tipos de pruebas al terminar los Bachilleratos: Una, interna al Sistema Educativo de Secundaria que evalúe el proceso de maduración y los conocimientos adquiridos, y otra, externa y específica por parte de las Facultades universitarias que seleccionen sus alumnos.

9.—Este es uno de los aspectos más claros e importantes del proceso de mejora de la calidad de la enseñanza. Es necesario que la Administración autonómica, central, etc., deba crear actividades donde se formen a estos expertos.

10.— Parecen adecuadas. Hay que hacer notar que sin los recursos económicos adecuados y suficientes, ninguna de las medidas se van a poder llevar a efecto.

- Entre nuevas medidas a tener en cuenta, destacar el papel que tiene que jugar la incorporación de nuevos colectivos al mundo docente. Informáticos, economistas, sociólogos, etc., tienen que cubrir un hueco que no se puede llenar con la mera reconversión o reciclaje del profesorado actual.

11.— Las etapas de implantación de la Reforma, una vez definida y aprobada ésta, deben ser rápidas.

12.— Como Consejo General de Economistas, y a través de nuestro grupo de trabajo de Enseñanza, queremos manifestar, como ya lo venimos haciendo desde hace muchísimo tiempo, la urgente necesidad de que todo ciudadano, en su Enseñanza Obligatoria, tenga unos conocimientos básicos e instrumentales de Economía.

Este Consejo ha hecho reiteradamente esta demanda fundamentada y acompañada con una propuesta de contenidos, medios y material didáctico y de profesorado, al Ministerio de Educación, a los colectivos implicados en la Educación y a la opinión pública.

También hemos estudiado la situación de la enseñanza de la economía en los países de la C. E. E., que demuestra que en la mayor parte ésta forma parte del bagaje cultural imprescindible del ciudadano de nuestro tiempo.

Creemos un deber social, no una reivindicación corporativa, que en el momento en que se plantea una Reforma de la Enseñanza Reglada, la economía se incorpore al currículum. Su lugar creemos que sería el de la Enseñanza Secundaria Obligatoria, para así ofrecer las mismas posibilidades de acceso a estos conocimientos de tanta utilidad en nuestros tiempos por igual a todos los ciudadanos, aquellos que van a ir a la Universidad (médicos, filósofos...) o aquellos que van a ejercer una profesión manual (mecánicos o enfermeras). Como siempre, estamos a disposición del Ministerio para colaborar y profundizar en la consideración de este tema.

Actualidad del Debate



AGENDA

RELACION DE APORTACIONES AL DEBATE RECIBIDAS DURANTE EL CURSO 87-88



ALBACETE

ACTIVIDADES

- F. E. T. E.-U. G. T.
Almería.
12 de marzo.
Reforma del Sistema Educativo.

AVILA

ACTIVIDADES

- Federación de APAs «Alto Alberche».
Burgohondo.
Información a los padres de los alumnos del Proyecto para la Reforma de la Enseñanza.
Fechas y lugares:
9 de noviembre de 1987: Naval Moral de la Sierra.
16 de noviembre: Navalacruz.
17 de noviembre: Villanueva de Avila.
23 de noviembre: Navarrevisca.
24 de noviembre: Navatalgordo.
25 de noviembre: Serranillos.
16 de diciembre: Burgohondo.
18 de enero de 1988: Navalosa.
- Burgohondo.
9 de marzo.
Reunión para conocer, debatir y obtener respuestas a las dudas y preguntas planteadas por los padres sobre el Proyecto de Reforma Educativa.

BADAJOS

ACTIVIDADES

- Centro de Apoyo y Recursos (C. A. R.) de Mérida y Comisión de Actos del Día del Maestro.
- Mérida.
24 de noviembre de 1987.
Jornada.
La Reforma de la Enseñanza.

CUENCA

ACTIVIDADES

- C. P. Comarcal de E. G. B.
Tarancón.
4, 11 y 22 de febrero.
Debate.
Educación Secundaria Obligatoria.

GUADALAJARA

ACTIVIDADES

- Federación Religiosa de Enseñanza (F. E. R. E.).
Guadalajara.
16 de enero.

Jornada de estudio y reflexión.
Proyecto de Reforma del Sistema Educativo.

- C. P. de E. G. B. de Jadraque.
Jadraque.
15 de enero.
Sesión informativa.
Reforma de la Enseñanza.
- Coordinadora Estatal de Escuela Rural de los M. R. P.
Guadalajara.
29 de abril a 1 de mayo.
Encuentro.
La Escuela Rural y el Proyecto de Reforma.

MADRID

ACTIVIDADES

- Organización Mundial para la Educación Preescolar (O. M. E. P.).
1-7 de noviembre de 1987.
Programación, Diseño, Planificación (Comisión del Comité Español de la O. M. E. P.).
- Fase Internacional
Diciembre, 1987.
Remisión de Programas de Jornadas a Países Europeos, Recepción de documentación (Comités Nacionales) y Análisis de Resultados (Comité Científico del Comité Español de la O. M. E. P.).



Fase Nacional

Remisión de Programas a las Delegaciones de O. M. E. P.-España.

Seminarios

C. A. de Madrid (Madrid): segunda quincena de febrero. Tres días.

C. A. de Cataluña (Barcelona): primera quincena de marzo. Tres días.

C. A. de Valencia (Valencia y Alicante): primera quincena de marzo. Tres días.

C. A. de Andalucía (Málaga y Granada): primera quincena de marzo. Tres días.

C. A. de Castilla-León (Ponferrada y Burgos): primera quincena de marzo. Tres días.

C. A. de Castilla-La Mancha (Cuenca): primera quincena de marzo. Tres días.

C. A. de Cantabria (Santander): primera quincena de marzo. Tres días.

- Estudio de las Conclusiones de los Seminarios (Comité Científico del Comité Español de la O. M. E. P.). Foros Nacionales de Debate sobre el Proyecto de la Reforma de la Enseñanza de cero a seis años. 21 de abril. «La Educación Infantil, ¿una modalidad específica de educación institucionalizada?» «Informe de la situación educativa del niño de cero a seis años en diversos países».

- 22 de abril. Informe sobre el estudio del documento «Reforma de la Enseñanza de cero a seis años» y aportaciones de las Delegaciones O. M. E. P.-España. Trabajo en grupos: «Estudio crítico del documento.»

- 23 de abril. Sesión plenaria. «Informe de las conclusiones por los grupos de trabajo».

Conferencia de clausura: «La familia y el nacimiento psicológico del niño». Informe final y conclusiones.

- Asociación de Enseñantes con Gitanos. 12 y 13 de marzo. Reuniones. «El Proyecto para la Reforma de la Enseñanza desde una perspectiva pluricultural: la inserción educativa de las minorías».
- Asociación Española para la Educación Especial. Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial. 23 de marzo. Mesa Redonda. La Educación Especial en el Proyecto de Reforma.
- Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación (I. C. C. E.). Madrid. De febrero a mayo. Talleres de Trabajo. La Orientación Educativa y los Equipos de Apoyo en la Escuela.
- Liga Española de la Educación y la Cultura Popular. Madrid. 27 y 28 de mayo. Coloquio. La Ética en el Sistema Educativo.

MURCIA

ACTIVIDADES

- Federación de Enseñanza de CC. OO. Albergue de El Valle (Murcia). 4, 5 y 6 de febrero. Jornadas. La Reforma de la Enseñanza.

SANTANDER

ACTIVIDADES

- Asociación Pedagógica «Fernando de los Ríos». I. B. «Santa Clara» de Santander. 16 de abril. Mesa de debate. La Formación del Profesorado.
- Federación Regional de las APAs de E. G. B. de Cantabria. Santander. 22 y 23 de abril. Mesas de trabajo. Educación Técnico-Profesional. Educación Primaria. Educación Secundaria Obligatoria. El currículum en la Reforma. Educación Comprensiva e igualdad de oportunidades.
- Asociación Nacional de Catedráticos de Bachillerato. Santander. 24, 25 y 26 de marzo. Simposio Nacional. «La Educación Secundaria necesaria para España en el nuevo Sistema Educativo».
- Asociación Pedagógica «Fernando de los Ríos». I. B. «Santa Clara» de Santander. 15 de abril. Conferencia-coloquio. Pedagogía de la Reforma.

SEGOVIA

ACTIVIDADES

- Conservatorio de Música. Segovia. 14 y 15 de abril. Jornadas de debate. La situación de la enseñanza musical en el marco del Proyecto para la Reforma de la Enseñanza.



SORIA

ACTIVIDADES

- Federación de APAs de la Enseñanza Pública. Soria. 19 de mayo. Jornada. Propuesta de Reforma de la Enseñanza.

ZAMORA

ACTIVIDADES

- Dirección Provincial del M. E. C. Zamora. CEP de Zamora. 14 de marzo. Mesas monográficas. La Formación del Profesorado.
- 15 de marzo. Servicios de Apoyo a la Enseñanza.
- 21 de marzo. Escuelas Infantiles.
- 22 de marzo. La Enseñanza Primaria.
- 23 de marzo. Enseñanza Secundaria Obligatoria.
- 5 de abril. La Enseñanza Secundaria Postobligatoria.
- 6 de abril. La Enseñanza Técnico-Profesional.
- Dirección Provincial del M. E. C. Benavente. 12 de abril. Mesas monográficas.

La Formación del Profesorado y Servicio de Apoyo a la Enseñanza.

- 13 de abril. Escuelas Infantiles y Enseñanza Primaria.
- 14 de abril. Enseñanza Secundaria Obligatoria, Enseñanza Secundaria Postobligatoria y Enseñanza Técnico-Profesional.
- 19 de abril. La Enseñanza en el medio rural.
- 20 de abril. La Educación Permanente de Adultos.

ZARAGOZA

ACTIVIDADES

- Asociación de Educadores de Adultos de Aragón: EMPENTON. Zaragoza. 11, 12 y 13 de febrero. Jornadas. Reforma Educativa: Educación de Adultos.
- Seminario de Guarderías del Sector EGEA. Egea de los Caballeros. Marzo. Debate. Reforma de la Educación Infantil.
- Federación de Asociaciones de Padres de Alumnos «Joaquín Costa» de la provincia de Zaragoza. Constitución de una Comisión encargada del debate. Asamblea General Extraordinaria, 19 de abril de 1988, para aprobación de las Conclusiones.
- Federación Católica Diocesana de Padres de Familia y Padres de Alumnos. C. de Santo Domingo de Silos.

20 de febrero. Seminario.

Claves para la Reforma. Justificación de la Reforma-Situación actual. Estudio comparativo con los sistemas educativos de los países de la Comunidad Europea. Los padres ante la Reforma.

COMUNIDAD AUTÓNOMA DE ANDALUCÍA

ACTIVIDADES

- F. E. T. E.-U. G. T. Jaén. 19-20 de diciembre. Jornadas. Proyecto para la Reforma de la Enseñanza.
- Equipos de Nuestra Señora, Federación de Alumnos. Federación Católica de Padres. F. E. R. E. Movimiento Familiar Cristiano y Vicaría de Enseñanza. Colegio Marista de Granada. 15, 16 y 17 de febrero. Jornadas. El Proyecto para la Reforma de la Enseñanza.
- Federación de Enseñanza de la Unión Sindical Obrera (U. S. O.). Sevilla. 10 al 13 de febrero. Jornadas de trabajo. La incidencia de la Reforma en el Sector Privado.
- Centro Comarcal de Profesores de Antequera. Aula experimental de Teba, Aula de extensión de Archidona y CEP de Antequera (Málaga). 15, 16 y 17 de febrero, respectivamente. Jornadas de debate.



«Presentación y visión general del Proyecto». «Entrega y comentario de documentos de trabajo y de opinión».

- 1 de marzo.
Ponencia-Coloquio.
«Educación Infantil».
- 2 de marzo.
«Integración en Primaria y Secundaria». «Educación Especial». «Enseñanza de Adultos».
- 3 de marzo.
«Bachillerato». «Enseñanza Técnico-Profesional».
- 4 de marzo.
«Primaria y Secundaria Obligatoria».
- 14 de marzo
Debate.
Elaboración de conclusiones.
- 15 de marzo.
Ponencia.
«La Reforma».
- 18 de marzo.
«El proceso de implantación y desarrollo de la Reforma en Andalucía».
- Confederación Sindical Independiente de Funcionarios (C. E. S. I. F.),
Marbella (Málaga).
17 y 18 de marzo.
Debate.
«Reforma Educativa».
- Federación de Cooperativas Andaluzas de Enseñanza (F. E. C. A. E.).
Granada.
11 y 12 de marzo.
Jornadas.
La Reforma de la Enseñanza.
- Escuelas Profesionales de la Sagrada Familia.
Alcalá La Real (Sevilla).
12 de marzo.
Jornada.
Reforma.

- Ministerio de Educación y Ciencia.
Sevilla.
12 y 13 de marzo.
Jornadas de debate.
Educación Infantil: Educar jugando.
- Colectivo de Encuentros Didácticos en Osuna y su Comarca (Colectivo EDUC).
Osuna (Sevilla).
Última semana de marzo.
Debate.
La Reforma Educativa.
- C. N. T. Aula Libre.
Palmones (Cádiz).
19 de marzo.
Encuentro-debate.
Nuevo Sistema Educativo.

OTRAS ACTIVIDADES

- Asociación de Educación Democrática (Madrid).
Córdoba.
23 al 25 de marzo.
Reuniones con educadores de B. U. P. y C. O. U., con alumnos de Educación de Adultos del Instituto Góngora, «grupo de discusión» con alumnos del I. B. «Averroes», entrevistas con periodistas.

COMUNIDAD AUTONOMA DE CANARIAS

ACTIVIDADES

- Centro E. C. C. A. de Canarias.
Residencia Santa Brígida. Gran Canaria.
19 de abril.
Seminario regional.
El Proyecto de la Reforma del Sistema Educativo.
- 20 de abril.
Educación de Adultos y Educación Per-

manente en la Sociedad Contemporánea.

- 21 de abril.
Perspectivas de futuro en la Educación de Adultos.
 - 22 de abril.
Aspectos no formales de la Educación de Adultos.
- Fuerteventura**
- Comisión de Cultura y Enseñanza del Cabildo Insular.
Universidad Popular. Puerto de Cabras.
13 de abril.
Jornadas de debate.
La Educación Infantil y Primaria.

- 14 de abril.
La Enseñanza Secundaria.
- 15 de abril.
El perfeccionamiento del Profesorado.

Tenerife

- Sociedad Canaria de Profesores de Matemáticas «Isaac Newton».
Centro de Enseñanzas Integradas. La Laguna.
27, 28 y 29 de noviembre.
Debate.
Proyecto para la Reforma de la Enseñanza.

COMUNIDAD AUTONOMA DE CATALUÑA

ACTIVIDADES

- Barcelona**
- Divisió de Ciències de l'Educació de la Universitat.
Aula Magna. Universidad de Barcelona.



9 de desembre de 1987.

Linies generals de la Reforma.
Aplicació de la Reforma a Catalunya:
Particularitats i Propostes. Expectatives
de la Reforma.

- 10 de desembre.
Anàlisi del Projecte per a la Reforma.
- 1 de febrer.
Taula Rodona.
Sistema Educatiu i món del treball.
Reforma de l'Ensenyament Secundari:
Funcions.
- 2 de febrer.
Taula Rodona.
Expectatives i necessitats.
- 3 de febrer.
Batxillerat. Educació Técnico-Profession-
al i Treball.
- 25 d'abril.
Recursos necessaris per a una Reforma
en Qualitat.
- 26 d'abril.
Reforma de la Formació Inicial i
Permanent.
- 27 d'abril.
Elements per a la Millora del Sistema
Educatiu.
- Federació de Treballadors de l'Ensen-
yament de Catalunya.

Seminarios

Educació Infantil: 4 de febrero.
Educació Primària: 10 de febrero.
Educació Secundària Obligatòria: 11 de
febrero.
Educació Post-Obligatòria 16-18 anys: 15
de febrero.
La definició dels Cicles Educatius: 19 de
febrero.
L'Equip Docent. Organització i Gestió
dels Centres: 24 de febrero.
Formació inicial y permanent dels
mestres: 26 de febrero.

Sistema Escolar i poder local. Integració
en el medi: 2 de marzo.

Aspectes de planificació educativa per
al model de reforma a l'Estat de les
Autonomies: 4 de marzo.

Avaluació i orientació vocacional: 9 de
marzo.

Educació d'Adults: 10 de marzo.

Educació Especial: 16 de marzo.

Incidències i aspectes sindicals de la
Reforma: 18 de marzo.

Cloenda: 24 de marzo.

- Centro de Recursos de la Comarca
de Berga.
Berga.
Mes de octubre: Conocimiento y valo-
ración de las propuestas del M. E. C.
por el Seminario de Gestión.
Mes de noviembre: Estudio de la nueva
estructuración y de las líneas caracte-
rísticas de cada etapa.
Mes de diciembre: Realización de un
vídeo que facilite a los padres la com-
prensión de la Reforma propuesta. Pre-
paración de un documento que en
forma de esquemas recoja el contenido
de las imágenes.
Mes de enero: Discusión en los Cen-
tros, Claustros y APAs. Redacción de
un documento que recoge la opinión de
los profesionales de la Enseñanza y de
los padres que han participado en el
debate.

OTRAS ACTIVIDADES

- Secretariado de la Escuela Cristiana en
Cataluña.
En relación con el Proyecto para la
Reforma de la Enseñanza, en septiem-
bre de 1987 el Departamento Peda-
gógico de dicho Secretariado inició un
estudio crítico y elaboró unas primeras
propuestas de mejora.
En el primer trimestre del presente
curso escolar, el Grupo de Trabajo
«Reforma Educativa» celebró un Semi-
nario sobre el tema «Reforma de la
Enseñanza: interrogantes, retos y pro-
puestas de mejora».

El Secretariado publicó un folleto titu-
lado «Reforma de la Enseñanza: inte-
rogantes y retos», del que se sirvieron
21.000 ejemplares a las escuelas que lo
solicitaron.

En los meses de noviembre y diciembre
de 1987 se celebraron siete Jornadas de
Trabajo sobre la Reforma.

El material remitido al Secretariado por
las diversas Escuelas adheridas ha ser-
vido de base para la elaboración del
documento «Valoración global y pro-
puestas de mejora», realizado por el
Departamento Pedagógico. Este docu-
mento fue presentado al público el día
12 de marzo.

Tarragona

- A. N. P. E. Sindicato de Profesores de
E. G. B.
Universidad de Tarragona.
25 de marzo.
Seminario.
La Reforma y los nuevos perfiles profe-
sionales. La Reforma y la función pú-
blica docente. Necesidad de la Re-
forma.
- 26 de marzo.
Seminario.
La Educación Infantil, ¿un reto de la
Reforma? La integración escolar en la
Reforma. Formación del profesorado.

COMUNIDAD VALENCIANA

ACTIVIDADES

- Federación Católica de Padres de
Alumnos de Valencia.
Valencia.
5 de marzo.
Debate.
El Proyecto para Reforma Educativa.



- Federación Provincial de Asociaciones de Padres de Alumnos de la Enseñanza Libre.
C. «Ntra. Sra. del Carmen» de Alicante.
5 y 6 de marzo.
Jornadas de estudio.
La Reforma.
 - Confederación Católica de Padres de Alumnos de Castellón.
C. «Ntra. Sra. de la Consolación» de Castellón.
26 de marzo.
Proyecto de Reforma de la Enseñanza.
 - Confederación de APAs de la Comunidad Valenciana.
Valencia.
II Congreso.
Proyecto de Reforma de la Enseñanza.
 - Federación Provincial de Asociaciones de Padres de Alumnos de Alicante.
Alicante.
Jornada de debate.
Proyecto de Reforma de la Enseñanza.
- Los Sindicatos A. N. P. E., U. S. O., CC. OO. y F. E. T. E.-U. G. T. han dedicado jornadas o seminarios de trabajo al Proyecto de Reforma de la Enseñanza. Representantes de S. T. E.-P. V., A. N. P. E., CC. OO., C. S. I. F. y F. E. T. E.-U. G. T. han intervenido en las jornadas organizadas por el CEP de Alcoy.
- Centros de Profesores.
CEP de Elche.
15 y 16 de marzo.
Sesiones de análisis y propuesta.
Reforma del Sistema Educativo.
 - CEP de Alcoy.
11 y 12 de mayo.
Jornadas.
«Els sindicats d'ensenyants davant la Reforma». «Els moviments de renovació pedagògica i la Reforma».
 - Federación de Asociaciones de Padres de Alumnos.
Chesté.
6 de marzo.
Jornada de debate.
Escuelas Infantiles. Educación Primaria y Secundaria. Educación Técnico-Profesional.
 - Excelentísimo Ayuntamiento de Elche. Consejo Escolar Municipal de Elche.
Elche.
21 de abril.
Debate.
Reforma del Sistema Educativo.
 - Consellería de Cultura, Educación y Ciencia.
Alicante.
Jornadas.
Formación del Profesorado: 23 de marzo.
Escuela Infantil: 24 de marzo.
Enseñanza Primaria: 25 de marzo.
Enseñanza Secundaria Obligatoria: 26 de marzo.
Enseñanza Técnico-Profesional: 29 de marzo.
Bachillerato: 30 de marzo.
 - Equipo del Programa de Innovación y Reformas Experimentales.
CEP de Valencia.
2 al 5 de mayo.
Presentación de los materiales elaborados.

COMUNIDAD AUTONOMA DE GALICIA

ACTIVIDADES

- Federación de APAs de los Colegios Públicos de Vigo y su Comarca, FACONVIC.
Vigo.
23, 24, 25 y 26 de marzo.
Jornadas de debate.
La Reforma de la Enseñanza.

COMUNIDAD AUTONOMA DEL PAIS VASCO

OTRAS ACTIVIDADES

- La revista *Eskola* dedica el número 19 a reflejar en sus páginas la documentación recibida, fruto del «Debate de la Reforma en Euskadi». Se recoge, de modo sintetizado, la opinión mayoritaria y el resto de las opiniones, aunque difieran o sean contrarias a la opinión de la mayoría.
Recoge y diferencia, pues, las opiniones sobre:
La Reforma y su debate.
La Educación Infantil.
La Educación Primaria.
La Educación Secundaria Obligatoria.
El Bachillerato.
La Educación Técnico-Profesional.
El Currículo.
El Profesorado y su formación.
Los Equipos de Apoyo y Orientación.
La Educación Especial.
Aplicación de la Reforma en la C. A. V.

Relación de aportaciones al debate recibidas durante el curso 87-88

La propuesta de Reforma del Sistema Educativo presentada en julio de 1987 ha dado lugar a una gran participación de los distintos sectores implicados en la educación, que se ha concretado en reuniones, seminarios y documentos sobre valoraciones, críticas y alternativas.

En los cuatro números de «Papeles para el Debate» que se han publicado, sólo hemos podido recoger una mínima parte de todas estas aportaciones. Por ello, queremos dejar constancia de los restantes documentos recibidos.

Es seguro que esta relación no será exhaustiva, ya que han sido muchos los canales mediante los cuales se han hecho llegar las opiniones. Aquí se recogen todas aquellas que ha recibido la Dirección General de Renovación Pedagógica hasta el momento de la edición de este volumen.

DOCUMENTOS RECIBIDOS SOBRE EL DEBATE DE LA REFORMA Y QUE NO HAN SIDO PUBLICADOS EN «PAPELES PARA EL DEBATE»

SINDICATOS, PARTIDOS POLITICOS Y OTROS COLECTIVOS

C. S. I. F. de Madrid.
C. S. I. F. de Málaga.
Sindicato de Enseñanza Privada de Pamplona.
F. E. T. E./U. G. T. de Burgos.
F. E. T. E./U. G. T. de Huelva.
F. E. T. E./U. G. T. de Badajoz.
F. E. T. E./U. G. T. de Guadalajara.
F. E. T. E./U. G. T. de Jaén.
F. E. T. E./U. G. T. de Almería.
F. E. T. E./U. G. T. de Cataluña.
F. E. T. E./U. G. T. de Andalucía.
F. E. T. E./U. G. T. de Euskadi.
F. E. T. E./U. G. T. de Asturias.
F. E. T. E./U. G. T. de Madrid.
A. N. P. E. de Punteareas (Pontevedra).
A. N. P. E. de Huesca.
A. N. P. E. de Tarragona.
U. S. C. T. E. de Barcelona.
U. S. C. T. E.
U. S. C. T. E. de Andorra (Teruel).
U. G. T. de Cataluña.
Federación de Enseñanza U. S. O. de Cataluña.
U. S. O. de Gijón (Asturias).
U. S. O. de Castilla y León.
Sindicato del Profesorado Estatal de Toledo.
Sindicato Trabajadores Enseñanza de Rioja.
C. N. T. de Madrid.
CC. OO. de Murcia.

CC. OO. de Málaga.
CC. OO. Federación de Badajoz.
FESITE/U. S. O. de Sevilla.
Federación Trabajadores Enseñanza de Avila.
Federación Trabajadores de la Enseñanza de Sevilla.
S. P. N.-C. S. I. F. de Navarra.
Federación Andaluza Sindicatos de Enseñanza C. N. T. C. N. T. de Jaén.
S. U. A. T. E. A. (Sindicato Unitario y Autónomo de Enseñanza). Asturias.
Sindicato de Estudiantes de Aragón.
S. T. E. C. (Sindicato Trabajadores Enseñanza de Canarias).
Asociación Sindical Profesores B. U. P. de Santa Cruz de Tenerife.
F. E. T. E./U. G. T. de Segovia.
C. N. T. Palmones (Cádiz).
Consejo de la Juventud de España. Madrid.
Sindicato de Profesores de Navarra.
Unión de Sindicatos de Trabajadores de la Enseñanza de Andalucía.

PADRES DE ALUMNOS

Federación Municipal APAs de Santiago.
Federación APAs de Salamanca.
F. A. P. A. Fray Luis de León. Cuenca.
FACONVIC. Federación APAs. Vigo.
Federación APAs Guillermo Téllez. Toledo.
Federación APAs de Soria.



APA de Lorca (Murcia).
 APAs de Cartagena y Comarca.
 APA Colegio Santa Teresa. Algeciras (Cádiz).
 Federación Regional Extremeña de APAs.
 Federación de APAs de Asturias.
 Federación APAs Colegios Públicos de Burgos.
 Federación Provincial APAs de Valladolid.
 Federación APAs "Diego Covarrubias" de Segovia.
 Federación APAs Colegios Católicos de Cuenca.
 Federación APAs "Cristóbal Oñate" de Guadalajara.
 Federación Regional APAs de Cantabria.
 APA del I. B. "Arturo Soria" de Madrid.
 Federación Católica Diocesana de Padres de Alumnos de Zaragoza.
 Federación APAs de Cornellá (Barcelona).
 FAPA "Alfonso X el Sabio" Ciudad Real.
 FAPA Godínez. Villa de Realejos (Tenerife).
 Federación Católica APAs de Cáceres.
 FAPA de Burgothondo (Ávila).
 Federación "San Jorge" de APAs. Huesca.
 Federación Herrikoa de APAs. Navarra.
 APA "Joaquín Costa" de Zaragoza.
 APA Conservatorio de Música de Segovia.
 APA Escuela de Santander.
 APA Colegio Cristo Rey. Cantabria.
 APA Colegio Santiago Apóstol. Aranjuez (Madrid).
 APAs Colegios Públicos de E. G. B de Cantabria.
 FAPA de Zamora.
 FAPA de León.
 FAPA de Cartagena (Murcia).
 FAPA de I. B. "Lucía Medrano" de Salamanca.
 FAPA de Centros de F. P. de Burgos.
 Federación Católica Diocesana de APAs de Cantabria.
 APA San Vicente Paúl de Santander.
 APA Colegio Sagrado Corazón de Santander.
 APA Compañía de María de Santander.
 FAPA de Murcia.
 Federación Provincial APAs de Alicante.
 Federación Comarcal APAs del Mar Menor (Murcia).
 APA Colegio Sagrado Corazón de Málaga.
 Federación APAs de Navarra.
 Federación APAs de Cataluña.
 Federación APAs Asturiana.
 Confederación APAs de Castilla-León.
 APA Colegio Santa Teresa. Algeciras (Cádiz).
 APA de Alamin (Guadalajara).
 APA Colegio Apóstol Santiago de Aranjuez (Madrid).
 APA Colegio Divina Pastora. Santander.
 APA Colegio Prácticas Mixto. Teruel.
 APA Colegio General Pizarro. Escucha (Teruel).

APA I. F. P. de Teruel.
 Federación Comarcal APAs de Utrillas (Teruel).
 APAs "7 Islas". Canarias.
 APAs Centros de Enseñanza Galdós. Canarias.
 APA Godínez Realejos. Tenerife.

ASOCIACIONES PROFESIONALES Y OTRAS ENTIDADES

F. E. R. E. de Alicante.
 F. E. R. E. de Castilla.
 F. E. R. E. de Castilla-León-Cantabria-Rioja.
 F. E. R. E. de Zamora.
 F. E. R. E. de Huesca.
 F. E. R. E. de Andalucía.
 F. E. R. E. de Segovia.
 F. E. R. E. de Euskadi.
 F. E. R. E. de Guadalajara.
 Escuelas Universitarias Magisterio de la Iglesia.
 Secretariado Diocesano de Enseñanza de Las Palmas.
 Delegación de Enseñanza de Ciudad Rodrigo (Salamanca).
 Profesores Cristianos de Diócesis de Coria (Cáceres).
 Profesores Cristianos de Zaragoza.
 Vicaría Episcopal de Enseñanza del Arzobispado de Granada.
 Colectivo de Profesores de Religión. Las Palmas.
 Vicaría Episcopal de Enseñanza y Catequesis de Toledo.
 Federación Diocesana de Colegios Parroquiales.
 Colectivo Directores/as Escuelas Infantiles. C. A. Madrid.
 Asociación Escuelas Infantiles de Andalucía.
 Asociación Centros de Enseñanza de Zaragoza.
 Coordinadora de Guarderías de Euskadi.
 Asociación Empresarios Comercio del Libro. Santa Cruz de Tenerife.
 Colectivo Freiburg. Las Palmas de Gran Canaria.
 Movimiento Cooperativo de Escuela Popular. Concejo Educativo de Castilla-León y Comisión Regional y Estatal de Educación Rural de los M. R. P.
 Sociedad Española de Estudios Clásicos. Canarias.
 F. A. D. A. E. de Madrid.
 C. E. C. E. de Badajoz.
 Coordinadora de Escuelas.
 Centro Iniciativas para la Formación Agraria.
 Escuela de Verano de Aragón.
 Escuela de Verano de Murcia.
 Asociación Cultural de Pedagogía.
 Colegio de Doctores y Licenciados de Madrid.
 Fundación para la Renovación de la Escuela.



- O. M. E. P. (Organización Mundial de la Educación Preescolar).
- A. N. C. A. B. A. (Asociación Nacional de Catedráticos de I. B.).
- Sociedad Española de Profesores de Filosofía de Institutos.
- Asociación de Centros Privados de F. P. de Derio (Vizcaya).
- Federación Centros de Valencia.
- Asociación de Geógrafos Españoles.
- Federación Provincial de Centros de Enseñanza de Madrid.
- Asociación Provincial de Centros de Enseñanza de Oviedo.
- Colegio de Doctores y Licenciados de Alicante.
- Colegio Oficial de Profesores de Educación Física. Irabia (Pamplona).
- Colegio Oficial de Doctores y Licenciados de Bellas Artes.
- Colectivo de Educadores de Adultos de Huesca.
- Colectivo Maestros Escuelas Rurales.
- Liga Canaria de Enseñanza.
- A. N. C. E. P. E. (Asociación Nacional de Enseñanza de Peluquería y Estética).
- Colegio Oficial de Psicólogos de Cataluña.
- Asociación de Estudiantes Gitanos.
- Colegio de Doctores y Licenciados de Vizcaya.
- A. E. D. E. S. (Asociación Española de Educación Especial).
- Federación Cooperativas Andaluzas de Enseñanza.
- Colegio Oficial de Doctores y Licenciados de Cáceres.
- Asociación Asturiana de Profesores de Lenguas Extranjeras.
- Juventud Obrera Cristiana de Asturias.
- A. P. R. E. de Albacete.
- Asamblea Profesores de Lenguas Clásicas de Alicante.
- Asociación Formación Social.
- Colectivo Almeriense de Renovación Pedagógica.
- Colegio Provincial de Doctores y Licenciados de Las Palmas de Gran Canaria.
- Asociación de Formación Profesional.
- Colegio de Doctores y Licenciados de Aragón.
- Inspección Educativa de Santa Cruz de Tenerife.
- P. A. C. E. M. (Profesorado Asociación Católicos de Enseñanzas Medias).
- Coordinadora Estatal de la Escuela Rural de los Movimientos de Renovación Pedagógica de Guadalajara.
- Sociedad Canaria de Profesores de Matemáticas.
- Movimiento por una Humanidad Nueva.
- Colegio de Doctores y Licenciados de Canarias.
- Federación Española de Municipios y Provincias.
- Asociación Pedagógica "La Tiza" de Badajoz.
- Grupo de Trabajo constituido en Reinosa (Cantabria).
- Federación Catalana de Centros de Enseñanza de Barcelona.
- Colegio Oficial de Doctores y Licenciados de Aragón.
- Escuela de Verano de Murcia.
- Asociación Católica de Maestros de Zaragoza.
- Acción Educativa.
- M. C. E. P. de Cantabria (Movimiento Cooperativo Escuela Popular).
- Coordinadora de Enseñantes de Asturias.
- Colegio Oficial de Doctores y Licenciados de Cáceres.
- I. C. C. E. (Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación).
- Consejo General de Colegios Oficiales de Diplomados en Trabajo Social y Asistentes Sociales.
- Colectivo de Renovación Pedagógica de Móstoles.
- E. C. C. A. (Educación de Adultos de Canarias).
- Juventud Obrera Cristiana de España.
- Juventud Obrera Cristiana de Madrid.
- Juventud Obrera Cristiana de Andalucía.
- Coordinadora Escuelas Infantiles de Madrid.
- Asociación Provincial de Centros de Enseñanza Libre. Córdoba.
- Asociación Provincial de Centros de Enseñanza Privada. La Coruña.
- Equipo de Orientadores de los C. A. R. País Vasco.
- M. R. P. Escola dé estiu del País Valenciá.
- Federació d'ensenyament de Catalunya.
- Asociación de Jóvenes Estudiantes de Cataluña.
- Colectivo EDUC. Osuna (Sevilla).
- Colegio Oficial de Psicólogos de Castilla y León.
- Acción Educativa Cultural Campos de Castilla. Avila.
- Grupo Logo. Madrid.
- Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de Cataluña.
- O. M. E. P. de Granada y de Cantabria.
- Unión Española de Cooperativas de Enseñanza.
- Federación Cooperativas de Enseñanza de Bizkaia.
- Instituto de Estudios Pedagógicos de Somosaguas.
- Aula Libre de Huesca.

INDIVIDUALES

- Teodoro Alvarez Angulo.
- Valeriano Muñoz López.
- José María Riaza.
- Angeles Puente Dueñas.
- J. Alberti.
- Joan Arbona.
- José Jiménez Requena.
- Francisco Santín Blanco.
- Isabel Campán Fernández.
- Angel Valiente.
- Aníbal del Pozo Ferrero.
- Luis Torrego Egido.



Augurio Marcos Vela.
 Concepción González Vázquez.
 Gloria Moreno Castillo.
 Irma Velasco Pérez.
 José Luis Morales Robledo.
 Vecinos de Lugo.
 Juan Noriega.

COLEGIOS PUBLICOS DE E. G. B.

Escuela Unitaria Mixta Laspaúles (Huesca).
 Divino Maestro. Lugo.
 Pedro Villalonga. San Vicente de Alcántara (Badajoz).
 Orillena (Huesca).
 Nava de Roa (Burgos).
 Aguas Nuevas. Albacete.
 Príncipe de España. Picassent (Valencia).
 Pedro J. Rubio. Huesca.
 Ramón Pelayo. Santander.
 Luis Vives. León.
 Gerardo Diego. Leganés (Madrid).
 Menéndez Pidal. Llodio (Alava).
 Juan XXIII. Llodio (Alava).
 Ignacio Aldecoa. Vitoria.
 Monte Odiel. Jaca (Huesca).
 Sariñena (Huesca).
 Santo Cristo de las Maravillas. Duruelo de la Sierra (Soria).
 Sanchís Guamer. Ondara (Alicante).
 Les Comes. Alcudia (Valencia).
 Oztarán. Lasarte. Oria.
 Pedro J. Irastorza. San Sebastián.
 San Fernando. Lorca (Murcia).
 Es Fossaret. Sóller (Baleares).
 Cervantes. Alange (Badajoz).
 Virgen del Camen. Onda (Castellón).
 Mestre Guillén Galmes. San Llorenç.
 Navarrete el Mudo. Logroño.
 Mudrián (Segovia).
 León Felipe. Arganda del Rey (Madrid).
 Joaquín Costa. Monzón (Huesca).
 Agustín de Foxá. Madrid.
 Severo Ochoa. Madrid.
 Severo Ochoa de Torrejón de Ardoz (Madrid).
 Val de San Vicente. Pesues (Cantabria).
 José María Pereda. Torrelavega (Cantabria).
 Madres Escolapias de Astorga (León).
 República Ecuador. Madrid.

Noja (Cantabria).
 García Escámez. Las Palmas de Gran Canaria.
 Tomás Romojaro. Fuensalida (Toledo).
 San Fernando. Alicante.
 Nuestra Señora del Rosario. Hellín (Albacete).
 Leka-Enea. Irún.
 Vicente Aleixandre. Miraflores de la Sierra (Madrid).
 Carbajosa de la Sagra (Salamanca).
 Fuenteguinaldo (Salamanca).
 Villar del Ciervo (Salamanca).
 Montemayor del Río (Salamanca).
 Villoria (Salamanca).
 La Báscula. Ciudad Rodrigo (Salamanca).
 Campillo de Azaba (Salamanca).
 San Esteban de la Sierra (Salamanca).
 Sobradillo (Salamanca).
 Miguel de Cervantes. Guijuelo (Salamanca).
 Alasaz (Salamanca).
 Cubo de Don Sancho (Salamanca).
 Gomecello (Salamanca).
 Buenos Aires (Salamanca).
 Comarccal Guijuelo (Salamanca).
 Los Sitios. Ciudad Rodrigo (Salamanca).
 Puebla de Yeltes (Salamanca).
 San Mateo (Salamanca).
 Boada (Salamanca).
 Rágama (Salamanca).
 Almendra (Salamanca).
 Calzada de Vandunciel (Salamanca).
 Aldeaseca de la Frontera (Salamanca).
 Cipérez (Salamanca).
 Cepeda (Salamanca).
 Maestro Avila (Salamanca).
 Pelarrodríguez (Salamanca).
 La Antigua. Béjar (Salamanca).
 Cabrillas (Salamanca).
 Casas de Monleón (Salamanca).
 Navasfrías (Salamanca).
 Centro Comarcal de Educación de Adultos de Vitigudino (Salamanca).
 Pedraza de Alba (Salamanca).
 Santiz (Salamanca).
 Miranda de Castañar (Salamanca).
 Miguel de Unamuno. Peñaranda de Bracamonte (Salamanca).
 Ledrada (Salamanca).
 Golpejas (Salamanca).
 Alfonso X. Salamanca.
 Vega de Tirados (Salamanca).
 Aldearrubia (Salamanca).
 El Manzano (Salamanca).



Juan del Enzina. Salamanca.
Doñigos (Salamanca).
Miranda de Azón (Salamanca).
Fuentes de Masueco (Salamanca).
Horcajo Medianero (Salamanca).
Villares de la Reina (Salamanca).
Virgen de la Vega (Salamanca).
Comarcal de Tamames (Salamanca).
EPA de Alba de Tormes (Salamanca).
Sepulcro Hilario (Salamanca).
Villalobos de Guijuelo (Salamanca).
Salmoral (Salamanca).
Barbadillo (Salamanca).
Comarcal de La Alberca (Salamanca).
Monleón de la Sierra (Salamanca).
Barruecopando (Salamanca).
Peña Parda (Salamanca).
Morasverdes (Salamanca).
Campo de Ledesma (Salamanca).
Villasbuenas (Salamanca).
Saucelle (Salamanca).
Santibáñez de la Sierra (Salamanca).
Victoriano Lucas (Salamanca).
Cantalpini (Salamanca).
Pedrosillo el Ralo (Salamanca).
Preescolar de Los Tilos. Salamanca.
Mozáibez (Salamanca).
Ledesma (Salamanca).
Robleda (Salamanca).
Juan Pablo II. Alba de Tormes (Salamanca).
Villorueta (Salamanca).
Villaseco de los Reyes (Salamanca).
Comarcal Fuente de San Esteban (Salamanca).
Espeja (Salamanca).
Serradilla del Arroyo (Salamanca).
Lazarillo de Tormes (Salamanca).
Filiberto Villalobos (Salamanca).
Pedroso de Armuña (Salamanca).
Arabayone de Armuña (Salamanca).
Valverdón (Salamanca).
Severiano Montero. Peñaranda (Salamanca).
Villamayor (Salamanca).
Victoria Adrados. Salamanca.
Florida de Liébana (Salamanca).
Santa Marta (Salamanca).
Encinas de Arriba (Salamanca).
La Mata de Ledesma (Salamanca).
Beatriz Galindo. Salamanca.
Escuela Hogar Linares de Riofrío (Salamanca).
Escuela Hogar San José de Ciudad Rodrigo (Salamanca).

Cervantes. Madrid
San Andrés de Rabanedo (León).
Atlántida. Chiclana (Cádiz).
Pablo Picasso. Parla (Madrid).
Francisco del Pozo. Madrid.
La Paz. San Javier (Murcia).
Cervantes. Miranda de Ebro (Burgos).
Castilla de Aranda de Duero (Burgos).
Eugenio Isasi. Burgos.
Joaquín Costa. Graus (Huesca).
Baldellou (Huesca).
Altoricón (Huesca).
Colegio de Prácticas de Huesca.
Jaime Balmes. Elche (Alicante).
La Guardia (Toledo).
Menasalbas (Toledo).
Martín Chico. Illescas (Toledo).
Hinojosa de San Vicente (Toledo).
Divino Maestro. Lugo.
Divino Maestro. Santiago de Compostela.
Nuestra Señora de Valvanera. San Sebastián de los Reyes (Madrid).
Begonte (Lugo).
Ikastola. Legazpi (Guipúzcoa).
Agrupación Escolar Mixta de Colmenar de Arroyo (Madrid).
Escola Pública Rocafonda. Mataró (Barcelona).

INSTITUTOS DE BACHILLERATO

San Clemente. Cuenca.
Celso Díaz. Amedo (La Rioja).
María Zambrano. Leganés (Madrid).
Santomera (Murcia).
J. M. Barandiarán. San Sebastián.
Legio VII. León.
Barriada de Belén. Málaga.
Torrevieja (Alicante).
García Morato. Madrid.
Valdeacederas. Madrid.
Fray Luis de León. Salamanca.
Ramón Olleros. Béjar (Salamanca).
Germán Sánchez. Salamanca.
Torres Villarroel. Salamanca.
Sancho III el Mayor. Tafalla (Navarra).
Luis Morales. Arroyo de la Luz (Cáceres).
Francisco Orellana. Trujillo (Cáceres).
Alonso Berruguete. Palencia.
San Isidro. Madrid.



Santa María de Alarcos. Ciudad Real.
 Balanzá Pérez. Valencia.
 Arturo Soria. Madrid.
 Príncipe Felipe. Madrid.
 Barrio del Pilar. Madrid.
 Camp Redó. Palma de Mallorca.
 Ramón y Cajal. Huesca.
 Guillén Colom. Sóller (Baleares).
 Llorenç García i Font. Artá (Baleares).
 San Lorenzo del Escorial (Madrid).
 Sefarad de Toledo.
 Sánchez Cantón. Pontevedra.
 Suárez Figueroa. Zafra (Badajoz).
 C. López de Mendoza. Burgos.
 Mixto de Rota (Cádiz).
 Cabrera Pinto. La Laguna (Tenerife). (Equipo Eppure si Muove).
 Hermanos Argensola. Barbastro (Huesca).
 Alfonso VIII. Cuenca.
 Xavier Zubiri. San Sebastián.
 Celso Díaz. Arnedo (La Rioja).
 Luis Buñuel. Zaragoza.
 Domingo Miral. Jaca (Huesca).
 Extensión del I. B. de Barbastro. Graus (Huesca).

INSTITUTOS DE FORMACION PROFESIONAL

I. P. F. P. de León.
 M. Bartolomé Cossío. Haro (La Rioja).
 Esplugas de Llobregat (Barcelona).
 Meixueiro. Vigo (Pontevedra).
 Vélez-Málaga (Málaga).
 Barbastro (Huesca).
 Nuestra Señora del Juncal. Irún (Guipúzcoa).
 Verge de Lluç. Palma-Sóller.
 Peñaranda de Bracamonte. Salamanca.
 Rodríguez Fabrés (Salamanca).
 Escuelas San José. Valencia.
 Míajadas (Cáceres).
 Manacor (Baleares).
 Tierra de Alvar González. Quintanar de la Sierra (Burgos).
 San Andrés. Santa Cruz de Tenerife.
 Rondilla. Valladolid.
 I. F. P. de Cuenca.
 I. F. P. de Linares de Riofrío (Salamanca).
 I. F. P. de Béjar (Salamanca).
 I. P. F. P. Virgen del Pilar. Zaragoza.
 I. F. P. San Andrés. Santa Cruz de Tenerife.

I. F. P. La Guancha. Canarias.
 Sección de F. P. Valderrobres (Teruel).
 I. F. P. Ejea de los Caballeros (Zaragoza).
 I. F. P. Ángel del Alcázar. Segovia.

CENTROS CONCERTADOS Y PRIVADOS

Colegio Santo Domingo Savio. Monzón (Huesca).
 F. Javier Landáburu. Vitoria.
 Compañía de María. Badajoz.
 Santa María del Prado. Roca de la Sierra (Badajoz).
 Nuestra Señora del Carmen. Villafranca de los Barros (Badajoz).
 Virgen de la Peña. Sepúlveda (Segovia).
 Nuestra Señora de Belvís de S. L. de la Parrilla (Cuenca).
 Colegio Residencia Melchor Cano. Tarancón (Cuenca).
 Colegio Nuestra Señora de las Mercedes. Tarancón (Cuenca).
 Colegio Santa María de la Expectación. Cuenca.
 Colegio La Milagrosa. Cuenca.
 Colegio Compañía de María. Santander.
 Colegio Nuestra Señora del Carmen. Zaragoza.
 Colegio Santa María Reina. Zaragoza.
 Centro Santa Magdalena Sofía. Zaragoza.
 Colegio Diocesano Las Viñas. Teruel.
 Colegio Victoria Díaz. Teruel.
 Colegio Inmaculada (Hijas de Jesús). Salamanca.
 Colegio Inmaculada. Isla (Canarias).
 Santa María. Jaca (Huesca).
 Luz Casanova. Madrid.
 Santa Teresa. Dueñas (Palencia).
 Divino Maestro. Paseo de Extremadura. Madrid.
 Manuel Muñoz. C/ Manuel Muñoz. Madrid.
 Sagrada Familia. Segovia.
 Parvulario Cerverales. Hondarribia.
 Amor de Dios. Toro (Zamora).
 Anunciata. Tudela (Navarra).
 Misioneras Providencia. Ciudad Rodrigo (Salamanca).
 San Francisco de Sales. Béjar (Salamanca).
 Preescolar Jesús de Teresa. Salamanca.
 Encarnación. Peñaranda de Bracamonte (Salamanca).
 Claret. Segovia.
 Nuestra Señora de los Dolores. Valdepeñas (Ciudad Real).
 San Juan Bosco. Puertollano (Ciudad Real).
 San Francisco de Asís. Alcalá de Henares (Madrid).
 Sagrado Corazón de Jesús. Bilbao.
 San Luis Gonzaga. Majadahonda (Madrid).
 Escuela Formación Profesional. Badajoz.
 María Inmaculada. Pola de Laviana. Asturias.



Rondilla. Valladolid.
Sagrado Corazón. Santander.
Mario Lherme. Hermigua. Gomera (Canarias).
Hermanos Maristas. Guadalajara.
Casal del Mestre. Santa Coloma de Gramanet (Barcelona).
Salesiano Ramón Izquierdo. Badajoz.
Santiago Apóstol. Barcarota (Badajoz).
Centro de Bachillerato General de Priego (Cuenca).
Hermanos Maristas de Madrid.
Escuelas Profesionales Sagrada Familia. Alcalá la Real (Jaén).
Escuela Profesional María Inmaculada.
"Santa Madre Sacramento" (RR. Adoratrices). Badajoz.
Colegio Compañía de María. Santander.
Montessori. Madrid.
CANAE. Madrid.

OTROS

Escuela de Artes Aplicadas y Oficios Artísticos. Salamanca.
Escuela de Capacitación Agraria. Salamanca.
Colegio de Prácticas de Huesca.
Escuela de Artes Aplicadas y Oficios Artísticos. Madrid.
CENEBAD de Salamanca.
CENEBAD de Madrid.
INBAD.
Centro de Apoyo y Recursos. Mérida (Badajoz).
Equipo de Educación Compensatoria. Cañete (Cuenca).
Centro de Recursos Educación Compensatoria. Almunia de Doña Godina (Zaragoza).
Centro Madrileño de Investigaciones Pedagógicas.
Instituto Municipal de Educación de Badalona (Barcelona).
Junta Municipal del Distrito Centro de Madrid.
Consejo Escolar Municipal de Elche (Alicante).
Zona de Educación Compensatoria de Tarancón (Cuenca).
Centro de Recursos de Berguedá.
Centros de Pedagogía Terapéutica de Salvador Rueda, Monte Coello, Petra Lorenzo, Lomo Blanco, Residencia Monte Coello, Morente Guía, San Francisco de Sales. Las Palmas de Gran Canaria.
Centro de Recursos de Educación Compensatoria. Ledesma (Salamanca).
Educación Compensatoria Rural. Salamanca.
Escuela Activa de Padres. Nava de Asunción (Segovia).
Centro de Educación de Adultos de Tarancón (Cuenca).
Coordinador CENEBAD. Cuenca.

CENTROS DE PROFESORES (CEP)

Mérida (Badajoz).
Palma de Mallorca.
Cardenal Belluga (Granada).
Salamanca.
Aranda de Duero (Burgos).
Número 1 de Murcia.
Alcorcón (Madrid).
Cartagena (Murcia).
Villacañas (Toledo).
Comarcal de Antequera.
Andrés Manjón. Madrid.
Centro. Madrid.
Alicante.
Priego de Córdoba.
Soria.
Toledo.
Talavera (Toledo).
Coslada (Madrid).
Majadahonda (Madrid).

UNIVERSIDADES

Departamento de Educación, Universidades e Investigación.
Delegación Territorial. Alava.
Escuela Universitaria Don Bosco. Madrid.
Universidad Autónoma de Barcelona.
U. N. E. D.
Universidad Central de Barcelona (I. C. E.).
Vicerrectorado Ext. Universitaria de Alcalá de Henares (Madrid).
Escuela Universitaria del Profesorado de E. G. B. "Cardenal Cisneros". Alcalá de Henares (Madrid).
Museo de la Ciencia y de la Técnica de Cataluña. Universidad Autónoma de Barcelona. I. C. E.
Museo de la Ciencia y de la Técnica. I. C. E. de la Universidad Autónoma de Barcelona.

PUBLICACIONES

...El Magisterio.
Revista Itaca.
Comunidad Educativa.
Pantalla Escolar.



Ministerio de Educación y Ciencia