



CONSEJO ESCOLAR
de CASTILLA Y LEÓN

Los educadores en la sociedad del siglo XXI

II Seminario del
Consejo Escolar
de Castilla y León



Junta de
Castilla y León



CONSEJO ESCOLAR
de CASTILLA Y LEÓN

Los educadores en la sociedad del siglo XXI

II Seminario del
Consejo Escolar
de Castilla y León

Junta de Castilla y León

© 2002 de esta edición:
Junta de Castilla y León
Consejería de Educación y Cultura
Consejo Escolar de Castilla y León

Coordinación: Santiago Esteban Frades y Alberto Nieto Pino

Depósito Legal: VA- 934/2002
ISBN:

Printed in Spain. Impreso en España

Diseño y Arte final: dDC, Diseño y Comunicación

Imprime: Gráficas Andrés Martín

7 PROGRAMA

11 PRESENTACIÓN DEL SEMINARIO:

D. José María Hernández Díaz,
Presidente del Consejo Escolar de Castilla y León.

19 INAUGURACIÓN:

D. Álvaro Valentín Mateo, Director General de Infraestructuras y
Equipamiento.

23 PONENCIA:

“POR QUÉ UNA NUEVA EDUCACIÓN Y UNA NUEVA PROFESIÓN
EDUCATIVA EN EL SIGLO XXI”.

D. Francesc Imbernón Muñoz. Catedrático de Didáctica
y Organización Escolar de la Universidad de Barcelona.

35 MESA REDONDA:

Experiencias de profesores.
Moderador: D. Santiago Esteban Frades.

**37 “UN PROYECTO PEDAGÓGICO EN TORNO
A LA BIBLIOTECA DEL CENTRO”.**

Ponentes: D. Guillermo Castán Lanaspá y D. Rubén Lugalde Yepes.
I.E.S. “Fray Luis de León” (Salamanca).

**57 “TRABAJO EN EQUIPO DEL PROFESORADO
SOBRE EL TEMA DE HABILIDADES SOCIALES”.**

Ponentes: D^ª Ana Luisa Durán Fraguas y D. Pablo Ignacio Alonso Espinosa.
Colegio Público “Generación del 27” de Villablino (León).

II Seminario del Consejo Escolar de Castilla y León

77 “EXPERIENCIA DE UN GRUPO DE PROFESORES Y PROFESORAS SOBRE LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD”.

Ponentes: D. Eladio Ruiz González y D. Pablo María Araujo.
Centro “La Salle-Managua” de Palencia.

111 “EL MOVIMIENTO COOPERATIVO DE ESCUELA POPULAR. TÉCNICAS FREINET”.

Ponentes: D. Abel Roberto Flórez y D^a Josefa Díaz Villaverde del MCEP (Movimiento Cooperativo de Escuela Popular de Castilla y León. Técnicas Freinet).

135 GRUPOS DE TRABAJO

173 CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA

185 RELACIÓN DE ASISTENTES AL SEMINARIO

PROGRAMA

PROGRAMA

PROGRAMA

9.30 h. Inauguración.

Presentación del Seminario: D. José María Hernández Díaz. Presidente del Consejo Escolar de Castilla y León.

Inauguración: D. Álvaro Valentín Mateo, Director General de Infraestructuras y Equipamiento.

10.00 h. Ponencia: “Por qué una nueva educación y una nueva profesión educativa en el siglo XXI”.

Ponentes:

- D. Francesc Imbernón Muñoz. Catedrático de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Barcelona.

Presentación:

- D.^a M.^a Jesús de la Calle Velasco. Profesora de la Facultad de Educación de la Universidad de Valladolid.

11.00 h. Coloquio.

11.45 h. Descanso.

12.15 h. Mesa Redonda: “Experiencias de profesores”

Ponentes:

- D. Guillermo Castán Lanaspa. IES “Fray Luis de León” de Salamanca. “Un proyecto pedagógico en torno a la biblioteca del Centro”.
- D.^a Ana Luisa Durán Fraguas y D. Pablo Ignacio Alonso Espinosa. Colegio Público “Generación del 27” de Villablino (León). “Trabajo en equipo del profesorado sobre el tema de habilidades sociales”.
- D. Eladio Ruíz González y D. Pablo María Araujo. Centro “La Salle-Managua” de Palencia. “Experiencia de un grupo de profesores y profesoras sobre la atención a la diversidad”.
- D. Abel Roberto Flórez y D.^a Josefa Díaz Villaverde del MCEP (Movimiento Cooperativo de Escuela Popular de Castilla y León. Técnicas Freinet).

Moderador: D. Santiago Esteban Frades.

13.45 h. Coloquio.

14.00 h. Comida.

16.00 h. Grupos de trabajo sobre los siguientes temas:

- 1. “Los educadores y la sociedad: expectativas mutuas”.
- 2. “Tareas y funciones: la acción tutorial”.
- 3. “La formación inicial y continua de los educadores”.

Moderan y coordinan: los Consejeros y Consejeras de la Comisión Específica del Consejo Escolar de Innovación y Calidad educativa.

17.30 h. Conclusiones y Propuestas de mejora.

18.00 h. Clausura.

D. José M.ª Hernández Díaz.

Presidente del Consejo Escolar de Castilla y León.

18.30 h. Visita cultural.

Entre las líneas prioritarias programadas para este curso figura la celebración de los Seminarios de Formación del Consejo Escolar, que permitan ir abordando temas de interés entre los que la Ley establece para el Consejo Escolar de Castilla y León.

El Segundo Seminario del Consejo Escolar de Castilla y León lleva por título “Los educadores en la sociedad del siglo XXI”. Se ha propuesto este tema, que será el mismo de los “XIII Encuentros de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado” a celebrar en Oviedo, por la conveniencia de analizar y reflexionar sobre la figura del educador que necesita una sociedad tan cambiante como la actual, y ante la necesidad de una cooperación fructífera entre escuela y sociedad, que conduzca a compartir la responsabilidad de educar a los ciudadanos y ciudadanas del futuro.

PRESENTACIÓN

PRESENTACIÓN

D. José María Hernández Díaz
PRESIDENTE DEL CONSEJO ESCOLAR DE CASTILLA Y LEÓN

NI HÉROE NI VILLANO. EL EDUCADOR DE UN NUEVO ETHOS MUNDIAL

Pocos temas tan tratados como el del maestro y el profesor, el de el educador, en la historia de la educación, y sobre todo en la literatura científico pedagógica de los últimos años. Sobre los profesores y maestros se han escrito en el mundo miles de libros y artículos especializados, sólo en las dos décadas que acabamos de sobrepasar. Basta acercarse a cualquiera de las bases de datos (Eric, Sociofile, Eurydice, entre tantas), a los fondos de bibliotecas de todo el mundo, hoy fácilmente accesibles a través de internet. La demostración es palpable a través de cifras tan convincentes.

El profesor es el elemento central y clave del proceso de enseñanza, se dice, a pesar de que también se defiende el protagonismo del niño, y algunos se formulan la clásica pregunta de ¿profesores, para qué?. La escuela y la educación están enfermas, se escribe, porque los profesores viven en constante zozobra y malestar en el desarrollo de su vida profesional, viven en conflicto permanente. Hay que invertir en capital humano y en actualización, en dotaciones materiales y en formación de profesores, se argumenta, porque ninguna reforma educativa que se precie y quiera consolidarse puede lograrlo fuera del círculo próximo de influencia de los profesores. Quien más y quien menos echa su cuarto a espadas y se larga con un ensayo sobre la importancia de los maestros, la deuda que se echa encima la sociedad respecto de los esfuerzos de los profesores y el escaso reconocimiento que con frecuencia se les concede. Las sociedades son lo que son sus maestros, oímos en elocuentes pronunciamientos, incluso se dice lo mismo de los ejércitos, emulando una expresión parecida a la que se le atribuye a Napoleón respecto a los prusianos al ser vencido en Waterloo, y para minusvalorar el éxito de las estrategias militares de los generales que le acababan de derrotar. También es cierto que suele endosarse a los profesores los fracasos escolares y profesionales de los niños y jóvenes (casi nunca son de los padres o de otros agentes educativos). A veces se escuchan discursos, fáciles de proyectar con el aire a favor, donde los maestros y profesores quedan denostados, porque son cómodos, disfrutan de demasiadas vacaciones, no se preparan, carecen

de vocación y dedicación, no escuchan a la administración ni a los padres, se preocupan de los niños y su función educadora. El discurso actual sobre el maestro, sobre los profesores, casi siempre ofrece rasgos de ambigüedad, es oscilante, porque en buena lógica la sociedad donde se inscribe la tarea profesional del profesor lo es y de forma acelerada. Nuestra sociedad resulta ser especialmente mutante respecto al modelo de lento devenir que caracterizaba los procesos sociales, técnicos y económicos de hace sólo medio siglo. Lejos queda en España aquella sociedad rural, con modelos familiares patriarcales, poco dúctil y abierta a los cambios, en la que los valores tradicionales permanecían fuertemente arraigados, donde apenas si incidían los elementos culturales exógenos, y en la que con frecuencia la cultura se restringía al ámbito de la Iglesia y de la escuela. Allí el rol del sacerdote y del maestro estaba perfectamente identificado, y a veces casi confundidos. Allí también estaba definida con claridad la función de otro lejano modelo de segunda enseñanza, sólo asequible en la ciudad para el reducido número de los jóvenes que iban a ocupar puestos profesionales destacados en la administración o seguir estudiando en la universidad. No es extraño que a muchos todavía nos resulte confuso en extremo el proceso de constante adaptación a los cambios. No somos del todo capaces de entender que la sociedad y todas sus instituciones, por supuesto la escuela, son históricas, y que esa es precisamente su gracia y su reto.

Por todo ello, hay que alejarse del viejo mito del maestro y del profesor como añorado héroe vocacionado y feliz, depositario casi exclusivo del saber y la cultura, capaz de ejercer de forma casi sacerdotal su tarea educadora (alguien escribió del maestro, todavía no hace mucho tiempo, como "el sacerdote de la educación").

Pero también conviene objetivar los problemas y no convertir a los profesores en villanos, en simples y únicos responsables de todos los males, fracasos y frustraciones sociales y educativas que padecen padres, administración y sociedad en las tiernas carnes de niños y jóvenes. La escuela no puede convertirse en el baúl de las frustraciones educativas colectivas, y el profesor en el puro receptor de las mismas.

Es evidente que en la escuela se debe transmitir al niño y al joven conocimientos del nivel que precisa para integrarse correctamente como ciudadano en la sociedad donde vive. Parece lógico que en los centros escolares se cultiven en los niños valores de cooperación, de internacionalismo, de paz, del sentido de lo colectivo y de identidad nacional. Parece también inexcusable que a los niños y a los jóvenes se les inicie en el dominio tecnológico y se les oriente hacia las posibles profesiones posteriores, que se les preste los rudimentos metodológicos para aprender a aprender, a adaptarse a un acelerado proceso de novedades científicas y tecnológicas. Y solamente citamos ciertas tareas que tiene asumidas la escuela como institución.

Pero no pretendamos llenar más y más, hasta rebosar, nuestras escuelas, de tareas y obligaciones educativas que deben de ser compartidas por otros educadores (los padres y tutores, otros educadores sociales, las administraciones locales, los movi-

mientos que forman el tejido de una sociedad viva), y que solemos delegar por comodidad en los profesores y maestros. Los profesores no son perfectos, por fortuna, y por ello no pueden ser capaces de absorber todas las debilidades y frustraciones que genera la sociedad a través del débil funcionamiento de los ámbitos sociales primarios, del bajo nivel asociativo, del creciente impacto y dominio ejercido por los medios de comunicación y la sociedad de la información, que nos invade de forma tan incisiva, y a veces corrosiva. Es verdad que la formación y dedicación de los profesores puede mejorar, pero tanto como sus salarios, su status, su reconocimiento social y profesional. En definitiva, el sistema nacional de educación, que nace en la modernidad como un instrumento decisivo para el progreso social y económico, para construir las respectivas señas de identidad de una nación, ve constantemente incrementadas sus teóricas atribuciones sociales y culturales, pero también mermaidas otras obligaciones y respuestas convincentes por parte de la administración y de la sociedad, ambas cada vez más exigentes. De la distancia entre ambas pretensiones suele surgir el conflicto de intereses, precarios resultados, y a veces las frustraciones. Los principales referentes son, casi siempre, los profesores, los que están al pie del cañón, en el tajo, que suelen convertirse en fáciles víctimas de culpabilidad colectiva, casi en villanos. Sabemos que los maestros y profesores son factor clave y decisivo para el éxito de la institución escolar, y que las escuelas han de adaptarse y cambiar al ritmo que lo hace la propia sociedad. Además, no podemos olvidar que el espectro de las funciones y profesiones educativas, precisamente en esta emergente sociedad de las tecnologías y la información, cada vez se limita menos al sector restrictivo de los profesores. Las crecientes y cada vez más complejas tareas de la educación de nuestro tiempo han de abrirse a otros educadores, a otros profesionales de la educación, a otros mediadores culturales y educativos, y a promover entre los maestros y profesores adaptaciones para el ejercicio de tareas que no se corresponden con las clásicas para las que fueron formados y más tarde seleccionados y contratados. Este es, en nuestra opinión, uno de los retos cualitativos que tiene entre manos nuestro sistema educativo en los inicios del siglo XXI, ser capaz de hacer frente a una creciente diversidad de tareas y funciones educativas, y a una imparable heterogeneidad social. Para ello va a requerirse un esfuerzo de trabajo armónico de diferentes educadores, profesionales de la educación, no sólo los maestros y profesores. La escuela va a continuar desempeñando una función imprescindible en la sociedad de los próximos años, aunque resuciten voces aisladas sobre la desescolarización de la sociedad, la muerte de la escuela. El proyecto de la modernidad permanece todavía inacabado. Pero es cierto que el sistema educativo debe asumir también algunas limitaciones propias, como por ejemplo la de no pretender convertirse en el depositario exclusivo de la cultura y de la información. Ahí cada vez va a resultar menos competitivo respecto a otros medios de información y cultura. Sin embargo, consciente de las nuevas funciones que ha de desempeñar la

escuela, no puede renunciar a algunas tan fundamentales como las de servir de transmisión de los mínimos culturales que precisa la sociedad donde se inserta, de factor de socialización para niños y jóvenes, de aliciente y modelo de construcción democrática de la sociedad, de servir de factor de selección y análisis de la abundante información que llega a los niños, de constructora de hábitos de trabajo y procedimientos de aprendizaje entre los estudiantes. Es evidente que los maestros y profesores, y otros educadores especializados que van a irse incorporando de forma complementaria, han de adaptarse a las nuevas condiciones que vive la escuela en su entorno, y las que genera su propia cultura escolar interna. Ahí quedan como invitación a la sociedad y a los poderes públicos, en lo que afecta a maestros y profesores, la necesidad de adaptaciones materiales, de inversión en formación y actualización, de mejoras retributivas y de las condiciones laborales, de mayor reconocimiento social del status de profesor, de generar más y mejores estímulos de dignificación profesional. Hay, sin embargo, un factor nuevo en el tiempo que nos toca vivir, y que nos sitúa en lo que Leonardo Boff escribe en un bello y breve ensayo sobre "Ethos mundial" (Brasilia, 2000). Urge un nuevo "ethos" mundial, un consenso mínimo entre los hombres, una ética planetaria, porque se agravan por momentos la crisis social, del trabajo y la ecológica, todas de carácter global y planetario. Por "ethos" entiende el autor el conjunto de inspiraciones, valores y principios que orientarán las relaciones humanas con la naturaleza, la sociedad, las alteridades, consigo mismo y con el sentido trascendente de la existencia. Es la expresión de una ética del diálogo por la solidaridad, frente al utilitarismo social dominante, que conduce al individualismo feroz, al dominio sobre los humildes. Boff defiende una ética de la acción comunicativa y la justicia, fundada en el respeto armónico de la naturaleza, en el consenso de las tradiciones religiosas, en la defensa del pobre y el excluido, en la dignidad de la Tierra plasmada en la ratificada Carta de la Tierra (Paris, 2000). Desde el contexto de bienestar en que nos movemos en la Europa de nuestros días no es fácil compartir el sufrimiento de buena parte del mundo, incluso puede que algunas de estas crudas afirmaciones nos suenen a músicas celestiales. Pero la dimensión global que presentan los graves problemas de nuestro mundo nos tiene que conducir a una reflexión y una acción de conocer y compartir circunstancias y buscar soluciones. Una de las más profundas y eficaces al final, nos recuerda, es la educación. Inspirado en algunas de las posiciones defendidas por P. Freire, habla de una educación no utilitaria, sino liberadora, defensora de un ethos mundial de consenso, diálogo y solidaridad. En ella pide el compromiso de los maestros y educadores. Es, sin duda, una reflexión fresca, distinta, procedente de un mundo más contradictorio aún que el europeo, pero en la que nos llama la atención el grado de esperanza que se deposita en la acción transformadora de la escuela y la educación, como constructoras claves de una nueva ética planetaria, la única que hará posible a plazo corto la continuidad de nuestro entorno natural y

social en el planeta Tierra. Este "Ethos mundial" es una sencilla e ilusionante invitación a los maestros y profesores a salir de su a veces estrecho círculo de problemas profesionales, del centro donde trabajan o de sus reivindicaciones corporativas, de sus legítimos deseos de mejora y promoción, de sus dudas ante los procesos de reformas. El mundo es ancho y complejo, pero es mejorable a través de la educación en este nuevo siglo que ahora iniciamos. Desde estas reflexiones iniciales el Consejo Escolar de Castilla y León quiere ofrecer a todos los integrantes de la comunidad educativa los textos de las intervenciones que se produjeron en el II Seminario del Consejo Escolar que hemos celebrado recientemente en la ciudad de Astorga, mes de marzo de 2002. La pregunta constante, y actualizada, es sobre el educador, buscando filones de claridad, pequeñas certezas con las que ir construyendo la profesión más creativa que se pueda imaginar, porque el profesor se sitúa cada día ante el bello reto de moldear mentes, enseñar a aprender, transmitir valores y actitudes. En nombre de la institución quiero agradecer de manera muy expresa el esfuerzo de los ponentes y conferenciantes en esta intensa jornada de estudio, todos ellos reconocidos expertos en el tema, que nos han ayudado a pensar en profundidad sobre los retos que se abren a los educadores en este primer rodaje del siglo, y a conocer sugerentes experiencias de renovación pedagógica que se abren paso de forma ilusionante en centros educativos de nuestra Comunidad Autónoma, Castilla y León. Por supuesto, a todos los participantes, la mayoría miembros del Consejo Escolar, a los representantes de la Administración Educativa, a las autoridades municipales de Astorga, y de forma muy particular a todo el equipo técnico del Consejo Escolar, que es el verdadero artífice de este y otros proyectos concluidos o en marcha.

José María Hernández Díaz
PRESIDENTE DEL CONSEJO ESCOLAR DE CASTILLA Y LEÓN

INAUGURACIÓN

INAUGURACIÓN

D. Álvaro Valentín Mateo,
Director General de Infraestructuras y Equipamiento.

Los Consejos Escolares de las Comunidades Autónomas y del Estado decidieron abordar durante el presente curso el debate sobre los educadores en la sociedad en el siglo XXI. Se considera conveniente analizar y reflexionar sobre la figura de los educadores que se precisan en una sociedad tan cambiante como la nuestra y la necesidad de una cooperación entre escuela y sociedad que vaya más allá del modelo que existe en la actualidad y los lleve a compartir la responsabilidad de educar a los ciudadanos y ciudadanas del futuro.

Entre los principios fundamentales de la educación que figuran en el Acuerdo por la Mejora de la enseñanza en Castilla y León se señala “La mejora del sistema, la situación del prestigio social de los y las profesionales del mundo educativo, los asuntos profesionales del personal docente y el de administración y servicios”.

Son muchos los informes y estudios realizados por parte de organismos tanto nacionales como internacionales, INCE, OCDE, UNESCO, que nos hablan de la importancia que en los últimos tiempos ha adquirido la reflexión sobre la realidad escolar y la realidad social, así como la interacción que se produce entre ambas.

El Consejo Escolar de Castilla y León, máximo órgano de participación de los sectores sociales en la programación general de la enseñanza y de consulta y asesoramiento, tiene entre otras funciones las de ser el cauce adecuado para elaborar propuestas y estudios que contribuyan a reforzar y apoyar el sistema educativo y el intercambio de información.

La metodología de trabajo será el diálogo y el entendimiento que propicie la participación de todos los presentes, representantes de organismos e instituciones interesados en aportar sus propuestas para la mejora de la calidad de la enseñanza.

Las conclusiones serán de interés para poder atender la problemática que se plantea en aspectos tan ricos y a la vez tan complejos como son las expectativas entre los educadores y la sociedad, las tareas y funciones de la acción tutorial y la formación inicial y continua de los educadores. Todo ello contribuirá a la búsqueda de alternativas y soluciones que den respuesta a los nuevos retos que se plantean.

PONENCIA

“POR QUÉ UNA NUEVA EDUCACIÓN
Y UNA NUEVA PROFESIÓN EDUCATIVA
EN EL SIGLO XXI”.

D. FRANCESC IMBERNÓN MUÑOZ.
CATEDRÁTICO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR
DE LA UNIVERSIDAD DE BARCELONA.

UN NUEVO DESARROLLO PROFESIONAL DEL PROFESORADO PARA UNA NUEVA EDUCACIÓN

¿QUÉ ES Y QUÉ NO ES EL DESARROLLO PROFESIONAL?

En la actualidad se habla mucho de desarrollo profesional del profesorado y existe el peligro de confundir términos y conceptos en todo lo referente a la formación del profesorado. En el ámbito anglosajón, predominantemente norteamericano, existe una similitud entre formación permanente y desarrollo profesional. Si aceptamos tal similitud veríamos el desarrollo profesional del profesorado como un aspecto muy restrictivo ya que se vendría a decir que la formación es la única vía de desarrollo profesional del profesorado. Desde nuestra realidad no podemos aseverar que el desarrollo profesional del profesorado sea únicamente debido al desarrollo pedagógico, al conocimiento y comprensión de sí mismo, al desarrollo cognitivo o al desarrollo teórico, sino todo eso pero enmarcado, o añadiéndole, una situación laboral que permite o impide el desarrollo de una carrera docente.

Desde nuestro punto de vista, la profesión docente se desarrolla por diversos factores: su salario, la demanda del mercado laboral, el clima laboral en los centros en donde se trabaja, la promoción dentro de la profesión, las estructuras jerárquicas, la carrera docente, etc., y, por supuesto, por la formación permanente que esa persona va realizando a lo largo de su vida profesional. Esta perspectiva es más global y parte de la hipótesis que el desarrollo profesional es un conjunto de factores que posibilitan o impiden que el profesorado avance en su vida profesional. La mejora de la formación ayudará a ese desarrollo pero la mejora de los otros factores (salario, estructuras, niveles de decisión, niveles de participación, carrera, clima de trabajo, legislación laboral...) también y de forma muy decisiva. Podemos realizar una excelente formación y encontrarnos con la paradoja de un desarrollo cercano a la proletarización en el profesorado por que los otros factores no están suficientemente garantizados en esa mejora.

En conclusión, la formación es un elemento importante de desarrollo profesional pero no el único y, quizá, no el decisivo.

También existe el peligro de que el término desarrollo profesional, tal y como se está aplicando últimamente, tenga connotaciones funcionalistas, cuando se le define únicamente como una actividad o un proceso para la mejora de las habilidades, actitudes, significados o de la realización de una función actual o futura. En mi análisis no lo quiero considerar de ese modo. Desde mi punto de vista existe un proceso dinámico de desarrollo del profesorado, en el que los dilemas, las dudas, la falta de estabilidad y la divergencia llegan a constituirse en aspectos del desarrollo profesional. Schön, o sea, la existencia de un conocimiento profesional que está fuera de las situaciones cambiantes de la práctica.

Por tanto, un posible acercamiento al concepto de desarrollo profesional del profesorado puede ser el de cualquier intento sistemático de mejorar la práctica laboral, creencias y conocimientos profesionales, con el propósito de aumentar la calidad docente, investigadora y de gestión. Este concepto incluye el diagnóstico procesual y no de carencias de las necesidades actuales y futuras del profesorado como miembro de un colectivo profesional, y el desarrollo de políticas, programas y actividades para la satisfacción de estas necesidades profesionales.

EL MARCO DEL DESARROLLO PROFESIONAL

Para tratar de explicar mis ideas sobre la necesidad de un nuevo desarrollo profesional para una nueva educación del futuro, necesito en primer lugar situar el marco del porqué es necesario un nuevo desarrollo profesional y porqué hablamos de que existe la necesidad de hacer una nueva educación que lleva como consecuencia, entre muchas cosas a cambiar en el Sistema Educativo, un cambio radical de ver la profesión docente y su desarrollo profesional. En ese porqué encontramos un análisis del futuro, partiendo del presente, de la institución educativa y de la profesión docente.

Qué “fácil” nos resulta a todos ahora hablar de 1984, y de todas las teorías y anécdotas que allí se refieren (el gran hermano, el ministerio de la verdad, la pantalla que nos vigila en casa...). Sin duda es mucho menos arriesgado que cuando en 1948 Orwell escribió su famosa novela. Sin embargo, intentar avanzar el futuro nos obliga a efectuar un acto de prospectiva arriesgada, un esfuerzo de imaginación no exento de posibles equívocos generados por el modo de vida, la manera de percibir la actualidad y ese futuro inmediato que parece más previsible. Es más difícil aún cuando el ejercicio “profético” tiene lugar sobre un futuro marcado por el cambio y la incertidumbre. Así pues, es desde la duda que planteo aquí un posible análisis sobre cómo puede/debe ser el futuro de la educación y del profesorado.

Un primer enfoque y el más elemental me lleva a plantear, paradójicamente, una idea global y radical: La institución educativa debe cambiar radicalmente, y eso visto desde cualquier óptica, debe convertirse en un ente verdaderamente diferente,

y en consonancia con los cambios vertiginosos que han sacudido estos últimos años. La institución educativa debe abandonar la concepción decimonónica de la que procede y que ha quedado totalmente obsoleta, y debe asumir una nueva cultura (y estructura) tanto en la forma como en el contenido.

Un segundo enfoque consiste en el análisis de la sociedad en la que se incardina la institución educativa. Esta sociedad, en el siglo XXI, apenas se parece a la de hace 20 años, basta con recordar que cada vez es preciso menos tiempo para duplicar el conocimiento acumulado por la humanidad. El auge de la tecnología (sobre todo de los grandes medios de comunicación e información), la especialización continua de la ciencia social, la crítica al método científico tradicional, el concepto de ciencia, las nuevas actitudes sociales, el debate sobre qué debe enseñarse, el imprescindible desarrollo profesional continuo de los individuos, los nuevos medios formativos, todo ello y mucho otros aspectos, influyen sobremedida en la institución educativa.

Todo ello nos lleva a que la institución educativa no puede obviar la necesaria autorrenovación y a este cometido deben dedicarse predominantemente los que trabajan en ella, no bastará, únicamente, con decretos y leyes.

Para que la institución educativa eduque realmente en la vida y para la vida debe tener un carácter más relacional, más cultural-contextual y comunitario, en cuyo ámbito adquiere importancia la interacción entre todas las personas vinculadas, ya sea por su trabajo en ella como en su condición de usuario, de agente social, o de simple miembro de la comunidad. Esta interacción debe reflejar el dinamismo social y cultural de una institución que es la comunidad y que está al servicio de la misma. La institución educativa debe asumir que es una manifestación de vida en toda su complejidad, en toda su red de relaciones y dispositivos con una comunidad que la contiene, para mostrar un modo institucional de conocer y por tanto, de enseñar el mundo y todas sus manifestaciones. Por ejemplo, no podremos afrontar futuro sin enseñar (y aprender) la complejidad de ser ciudadano y las diversas sensibilidades en las que se materializa: democrática, social, solidaria, igualitaria, intercultural y medioambiental; y quizá en algunos lugares deba hacerlo envuelta en la contradicción que supone la aparición de una gran “neomiseria” o pobreza endémica, e inmersa en una población imbuida de cierto analfabetismo cívico. Para ello, la institución educativa necesita que otras instancias culturales y sociales se impliquen y le ayuden en el proceso socializador de formar al ciudadano. Y ello comporta que la profesión educativa se haga más y más compleja, mucho más que ese mero enseñar (transmitir) a una minoría homogénea.

Como consecuencia, si la educación de los seres humanos se ha hecho más compleja, la profesión docente lo será también. Esa complejidad se ve incrementada por el cambio radical y vertiginoso de las estructuras científicas, sociales y educativas (en sentido amplio) que son las que dan apoyo y sentido al carácter institucional del sistema educativo.

Así pues, la institución educativa, y el trabajo en ella, se desarrollará en el futuro (ya presente) en un contexto marcado por:

1. El incremento acelerado y el cambio vertiginoso en el conocimiento científico y de los productos del pensamiento, la cultura y el arte de la comunidad social, base de cualquier currículum formativo (el conocimiento de la humanidad se duplica en breve espacio de tiempo).
2. La evolución acelerada de la sociedad en sus estructuras materiales, institucionales y formas de organización de la convivencia, modelos de producción y distribución, que se reflejan en el cambio inevitable de las formas actuales de pensar, sentir y actuar de las nuevas generaciones.
3. Los contextos sociales que condicionan la desarrollo profesional reflejan una serie de fuerzas en conflicto. Los vertiginosos cambios de los medios de comunicación y tecnológicos han ido acompañados por profundas transformaciones en la vida institucional de muchas organizaciones y ha puesto en crisis la mera transmisión del conocimiento y por tanto, también a sus instituciones.
4. La decadencia del binomio formador-formado, por un triángulo en donde un vértice lo compone un artefacto (medio audiovisual, impreso o informático).
5. El no analizar únicamente el desarrollo profesional como el dominio de las disciplinas científicas o académicas sino la necesidad de establecer nuevos modelos relacionales y participativos en la práctica del desarrollo profesional.
6. El trabajar en una sociedad multicultural y multilingüe donde el diálogo entre culturas será una riqueza para la diversidad y donde será fundamental vivir en la igualdad y convivir con la diversidad.

Y, además, durante las últimas décadas se han ido incorporando en la profesión docente los aspectos éticos, relacionales, colegiales, actitudinales, emocionales, reflexivos..., todos ellos necesarios para conseguir una mejor educación científica y democrática de los futuros ciudadanos y ciudadanas. Se ha empezado a valorar la importancia del sujeto (la modernidad daba importancia a la razón, al objeto y la posmodernidad a la relatividad y al sujeto) y de su participación, y por tanto a la relevancia que adquiere el bagaje socio-cultural (por ejemplo: la comunicación, el trabajo en grupo, el debate democrático, el aprendizaje dialógico, los procesos más que los productos, la elaboración conjunta de proyectos, la toma de decisiones democrática, el análisis de situaciones, etc.) en la educación del futuro.

En los tiempos venideros necesitaremos una renovada institución educativa, y una nueva forma de educar en unas estructuras organizativas distintas, y ello requiere romper con muchas inercias institucionales. Para romper es necesario una reconceptualización importante de la institución educativa y de la profesión docente y también, una asunción de nuevas competencias profesionales por parte del profesorado. Todo ello nos lleva a la necesidad de una nueva profesión docente.

HACIA UNA NUEVA PROFESIÓN DOCENTE

En primer lugar y como aspecto básico, es necesario tomar en consideración, en el desarrollo profesional del profesorado, la experiencia personal y profesional de los profesionales de la enseñanza, de sus motivaciones, del medio de trabajo –en suma, de su situación de trabajadores de la enseñanza– y, por otra, la participación de los interesados en el desarrollo profesional y en la toma de decisiones que les conciernen directamente. Ello significa, como decíamos anteriormente, que el desarrollo profesional del profesorado no puede limitarse a la formación sino que abarca otros campos como el sistema retributivo, el clima laboral, la carrera docente, la relación jerárquica... El cambio en el profesorado y su desarrollo profesional no se da únicamente por aumentar la formación de éste sino por el cambio de multitud de factores que inciden en el desarrollo de su profesión.

Los que participan en el desarrollo profesional (el profesorado) deben poder beneficiarse de un desarrollo profesional que se adecue a sus necesidades profesionales en contextos sociales y profesionales en evolución.

Pero, no existe una única visión del desarrollo profesional del profesorado sino que éste está directamente relacionado con el enfoque o la perspectiva que se tenga sobre sus funciones. Por ejemplo, si se prioriza la visión del profesorado que enseña de manera aislada se centrará el desarrollo profesional en las actividades del aula; si se concibe el profesorado como un aplicador de técnicas, basado en una racionalidad técnica, el desarrollo profesional se orientará hacia la disciplina y los métodos y técnicas de enseñanza; si se basa en un profesional reflexivo-crítico, se orientará hacia el desarrollo de capacidades de procesamiento de la información, análisis y reflexión crítica, diagnóstico, decisión racional, evaluación de procesos y reformulación de proyectos, tanto laborales, sociales como educativos.

Este desarrollo profesional supone una orientación hacia un proceso de reflexión basado en la participación (mediante casos, debates, lecturas, trabajo en grupo, incidentes críticos, situaciones problemáticas...) y exige un planteamiento crítico del desarrollo profesional, un análisis de la práctica profesional desde la perspectiva de los supuestos ideológicos y actitudinales que están en su base. Ello implica que el desarrollo profesional será más adecuado a un profesional con esas capacidades si en lugar de ver al profesorado como subsidiario o dependiente de la norma se le atribuye una autonomía profesional compartida con los colegas. Y se forma no tanto desde un punto de vista de la actualización sino en la posibilidad de aprender en espacios de participación, reflexión y formación. El desarrollo profesional debe poner énfasis en el aprendizaje del profesorado y no tanto en su enseñanza. Y, por tanto, el desarrollo profesional se produce en el contexto de trabajo.

Ese factor de la contextualización será fundamental en el desarrollo profesional ya que el desarrollo de las personas siempre tiene lugar en un contexto social e histórico determinado, que influye en su naturaleza.

II Seminario del Consejo Escolar de Castilla y León

También en esta contextualización intervienen los diversos marcos sociales en los que se produce el desarrollo profesional, asumiendo su importancia. Y cuando hablamos de marcos sociales nos referimos tanto a los lugares concretos (instituciones educativas) como a las cualidades que caracterizan los ambientes en los que se produce. En el desarrollo profesional interactúan múltiples variables como son: la cultura de las instituciones, la complejidad de las interacciones de la realidad, los estilos de liderazgo, las relaciones y la comprensión por parte de la comunidad, las relaciones, etc. Y, todo ello se ha de tener en cuenta.

Ese escenario profesional, donde se desarrolla el profesorado, será fundamental y, en ese escenario complejo, las situaciones problemáticas que aparecen en él no son únicamente instrumentales ya que obligan al profesional a elaborar y construir el sentido de cada situación, muchas veces única e irrepetible. La pregunta clave es: ¿cómo aprender a moverse (por no hablar de sobrevivir) en esas situaciones problemáticas?

Y no podemos olvidar el desarrollo de la persona como un factor importante en el desarrollo profesional. Desde mi punto de vista existe una estrecha relación entre el desarrollo individual y el desarrollo profesional. Esto nos lleva a considerar la gran importancia que tiene el aprendizaje, en el profesorado, de la relación, la convivencia y la interacción de cada persona con el resto del grupo.

Este análisis anterior nos ayuda a acercarnos a un proceso cuyo desarrollo profesional estaría fundamentada en el futuro en diversos pilares o principios:

- Aprender de forma colaborativa, participativa, esto es, analizar, probar, evaluar, modificar...
- Conectar conocimientos previos con nuevas informaciones en un proceso coherente de desarrollo profesional.
- Aprender mediante reflexión y resolución de situaciones problemáticas de la práctica. Partir de la práctica.
- Aprender en un ambiente de colaboración y de interacción social: compartir problemas, fracasos y éxitos.
- Elaborar proyectos de trabajo conjunto y unirlos a los procesos de desarrollo profesional. Históricamente se ha realizado formación y, posteriormente, la elaboración de un proyecto de trabajo. El proceso se debería invertir: primero establecer un proyecto de trabajo y, posteriormente, realizar una formación para realizar el proyecto. La formación aquí asume un importante papel para el desarrollo profesional autónomo compartido con los miembros del grupo que trabajan en una institución.
- Un desarrollo profesional basado en la autonomía y en las mejoras de las condiciones profesionales del profesorado.

Ese nuevo desarrollo profesional debe proponer un proceso de formación que capacite al profesorado en conocimientos, destrezas y actitudes para desarrollar pro-

fesionales reflexivos, inquietos, investigadores... que trabajen colectivamente; en ellos, se considera como eje clave del currículum de formación del profesorado el desarrollo de instrumentos intelectuales para facilitar las capacidades reflexivas sobre la propia práctica docente, y cuya meta principal es aprender a interpretar, comprender y reflexionar sobre la enseñanza y la realidad social de forma comunitaria.

La finalidad es un profesorado que sea capaz de evaluar la necesidad potencial y la calidad de la renovación, que posea ciertas destrezas básicas en el ámbito de las estrategias de enseñanza, de la planificación, del diagnóstico y de la evaluación, que sea capaz de modificar tareas instruccionales continuamente, en un intento de adaptación a la diversidad del alumnado y que estén comprometidos con el medio social y la relación con la comunidad.

Y también es necesario focalizar la formación y el desarrollo profesional en el puesto de trabajo. Realizar una “formación desde dentro”, convertir el centro educativo en un lugar de formación y desarrollo. Es la interiorización del proceso de formación, con la descentralización y con un control autónomo de la formación. Pero esa formación supone también una constante indagación colaborativa para el desarrollo de la organización, de las personas y de la comunidad que las envuelve.

Pero el profesor o la profesora, en esta formación desde dentro y en ese desarrollo profesional en autonomía compartida, ya no es un técnico que desarrolla o implementa innovaciones prescritas, sino que participa activa y críticamente, desde y en su propio contexto, en un proceso dinámico y flexible, en el verdadero proceso de su formación y de su desarrollo profesional.

Es el abandono del obsoleto concepto de que la formación es la actualización científica, didáctica y psicopedagógica del profesorado por un concepto que la formación debe ayudar a descubrir la teoría, ordenarla, fundamentarla, revisarla y construirla. Si es preciso se ha de ayudar a remover el sentido común pedagógico, recomponer el equilibrio entre los esquemas prácticos predominantes y los esquemas teóricos sustentadores. Este concepto parte de la base de que el profesorado es constructor de conocimiento pedagógico de forma individual y colectiva y, por tanto, participe activo de su desarrollo profesional.

MEJORAR EL DESARROLLO PROFESIONAL DEL PROFESORADO

Desde mi punto de vista, el desarrollo profesional del profesorado debería organizarse sobre la base del trabajo en grupo más que en el proceso individual, centrarse en un trabajo colaborativo para la solución de situaciones problemáticas que aparecen en la profesión docente.

Pero para realizar un nuevo desarrollo profesional de la profesión docente, deberíamos asumir diversos procesos:

- La revisión crítica de la propia práctica educativa como exigencia de un relación profesional renovada

- La búsqueda del significado y de la importancia del conocimiento en el contexto histórico en el cual se forma y con relación al valor formativo.
- La definición de principios y elaboración de un proyecto conjunto comunitario que prevea el uso de actividades más adecuadas.

Ello implica que una parte importante del desarrollo profesional es predominantemente de carácter metodológico, en el sentido amplio de que, entre las características necesarias para promover el cambio, no se tienda a ofrecer únicamente nuevos conocimientos científicos sino procesos relativos a metodologías de participación, proyectos, observación y diagnóstico de los procesos, estrategias contextualizadas, comunicación, toma de decisiones, análisis de la interacción humana.

El desarrollo profesional asume así un conocimiento que permite crear procesos propios de intervención, en vez de dar una instrumentación ya elaborada, para ello será necesario que el conocimiento sea sometido a crítica en función de su valor práctico, del grado de conformidad con la realidad y analizando los presupuestos ideológicos en los cuales se basa.

Si pensamos que uno de los objetivos prioritarios en el desarrollo profesional es la creación de un profesional con espíritu crítico, autónomo y constructivo, el desarrollo profesional y personal debería tener como finalidad la potenciación de modelos autónomos de trabajo. Esto no evita que los modelos autónomos necesiten para su consolidación referentes teórico-prácticos y de reflexión.

El hecho de llegar al estadio autónomo o autoformativo, ha de ser un objetivo prioritario en el desarrollo profesional. Pero la adquisición de este estadio, cuando se parte de un desarrollo profesional normativo y unas rutinas prescriptivas, supone un cierto esfuerzo y tiempo, es decir un proceso que ha de comportar una coherencia en el desarrollo profesional, partir del análisis de la situación: analizar necesidades, esperanzas, problemas, demandas... Analizar los “problemas profesionales y personales”, es decir, partir de éstos y una metodología de resolución de problemas profesionales.

Desde esta perspectiva, el desarrollo profesional se apoya tanto en la adquisición de conocimientos teóricos y de competencias y rutinas, como en el desarrollo de capacidades de procesamiento de la información profesional, análisis y reflexión crítica en, sobre y durante la acción, diagnóstico, decisión racional, evaluación de procesos y reformulación de proyectos,... y eso se consigue en la interacción de las personas. Nadie aprende a conducir únicamente mediante transparencias. Nadie aprende a reflexionar o a proyectar teóricamente. Muchas de las cosas en el desarrollo profesional no se enseñan se aprenden. Pongamos a las personas, no tanto en actitud de que les enseñemos sino en situaciones de aprendizaje. Para ello deberemos más que enseñar o formar, crear situaciones y espacios de reflexión y desarrollo profesional.

Si el desarrollo profesional ha de servir para alguna cosa, es para, en primer lugar es como revulsivo crítico y ha de intentar proporcionar elementos para superar las situaciones perpetuadoras que se arrastran desde hace mucho tiempo: la alienación profesional, las condiciones de trabajo, la estructura jerárquica... y esto implica, formar en el cambio y para el cambio mediante el rompimiento de tradiciones, inercias e ideologías impuestas; formarse a través del desarrollo de capacidades reflexivas en grupo, ya que el mundo que nos envuelve se ha hecho cada vez más complejo y las dudas, la falta de certeza y la divergencia sea aspectos consustanciales con los que debe convivir. Así pues, esto implica un cambio en las posturas y en las relaciones con los profesionales.

Ese nuevo concepto de desarrollo profesional lleva parejo un concepto de autonomía en la colegiabilidad, y la autonomía de cada uno de los profesores y profesoras sólo es compatible mediante su vinculación a un proyecto común y a unos procesos autónomos de formación y desarrollo profesional, a un poder de intervención curricular y organizativo, en fin, a un compromiso que va más allá de lo meramente técnico para afectar a los ámbitos de lo personal, lo laboral y lo social.

Ese desarrollo profesional debería pasar por favorecer en los claustros de profesores y profesoras el debate y la construcción de unas bases reales sobre las cuales construir los proyectos de centro ligados a proyectos de formación (detección de necesidades colectivas, cultura colaborativa, análisis de la realidad, consolidación de mayorías, establecimiento de reglas básicas de funcionamiento, explicitación de los pensamientos, obertura a la comunidad...) intentando eliminar al mismo tiempo los procesos de atomización, gremialismo e individualismo en el trabajo profesional. También es preciso apoyar la experimentación y la difusión de materiales de grupos más reducidos y homogéneos, aunque sean de carácter intercentro, y con proyectos parciales, en la línea de proporcionar referencias y elementos de dinamización que surgen del profesorado. Otras acciones en este sentido deben estar encaminadas a favorecer la formación de claustros más homogéneos donde sea posible un mayor avance, mediante medidas concretas.

La mejora del desarrollo profesional del profesorado está en parte en establecer los caminos para ir conquistando mejoras pedagógicas, laborales y sociales y, también, en el debate entre el propio colectivo profesional.

Estas pinceladas aproximativas sólo sirven para situarnos en un debate que pretende la búsqueda de ideas y propuestas que incidan en los problemas genéricos y comunes del desarrollo profesional. Pero para ello hemos de profundizar para comprender que ocurre ante las especificidades relativas a las áreas del curriculum, en las estructuras espaciales como no posibilitadoras de nuevas culturas organizativas, en la participación activa de la comunidad, en la dinámica y comunicación de los grupos, en la escolarización pública, en la veloz implantación de las nuevas tecnologías de la información, en la integración escolar de niños y niñas con necesidades

educativas especiales, o en el fenómeno intercultural. Porque hablar de desarrollo profesional significa reconocer el carácter específico profesional del profesorado y la existencia de un espacio donde éste pueda ser ejercido. Asimismo, implica reconocer que los profesores pueden ser verdaderos **agentes sociales**, planificadores y gestores de la enseñanza-aprendizaje, y que pueden intervenir, además, en los complejos sistemas que conforman la estructura social y laboral.

Y aparece la pregunta que hemos de continuar buscando respuesta: ¿Qué tipo de desarrollo profesional queremos para el futuro en una enseñanza democrática?

MESAS REDONDAS

MESAS REDONDAS

Experiencias de Profesores

MESA REDONDA

“UN PROYECTO PEDAGÓGICO EN TORNO
A LA BIBLIOTECA DEL CENTRO”

Ponentes:

D. GUILLERMO CASTÁN LANASPA

D. RUBÉN LUCILDE YEPES

I.E.S. “Fray Luis de León” (Salamanca).

La biblioteca del IES Fray Luis de León se inauguró en 1997, responde al moderno concepto de centro de información y documentación multimedia y reúne los requisitos exigidos por las recomendaciones internacionales para establecimientos de este tipo. El proyecto pedagógico que se centra en la biblioteca responde a las necesidades curriculares, culturales y sociales que se derivan del sistema educativo y de una sociedad moderna, plural, democrática, tecnológicamente avanzada pero con grandes desigualdades en su seno. Incorporado plenamente en nuestro proyecto educativo y curricular de centro, cuenta con el respaldo y aprobación de la comunidad educativa, con la colaboración de bibliotecas públicas de la ciudad y con la participación directa de la Universidad de Salamanca a través de sus áreas de Biblioteconomía y Trabajo Social. Los variados servicios que presta a lo largo de nueve horas diarias tienen carácter universal, y están al servicio de una enseñanza innovadora especialmente sensible a la diversidad que presenta el alumnado. Producto de esta sensibilidad es el programa de apoyo al estudio que se desarrolla por las tardes, a cargo de un equipo multidisciplinar de profesores, que atiende la necesidad de apoyo individual para resolver dudas, estudiar, preparar sus exámenes, elaborar sus trabajos y hacer sus deberes. Destacamos el Programa de Prevención de la Exclusión, dirigido por el coordinador de la biblioteca y una profesora de la Universidad y que desarrollan siete trabajadoras sociales en prácticas. A pesar de que nuestra biblioteca dispone de los recursos materiales adecuados y de un amplio equipo de trabajo formado por unas treinta y cinco personas, planea sobre todo el proyecto la grave amenaza de su desaparición, por la falta de dos personas contratadas por la administración para atender la apertura y control de las salas diariamente. Concluye esta exposición con una reflexión sobre la necesidad de que los responsables de la educación en nuestra Comunidad se comprometan en el mantenimiento y generalización de este tipo de proyectos si de verdad queremos alcanzar esa enseñanza de calidad que decimos desear para el siglo XXI.

INTRODUCCIÓN

Profesores, padres, alumnos, expertos y autoridades educativas coinciden con frecuencia en afirmar que la gran batalla que la Educación y la institución escolar deben ganar en los albores del siglo XXI es la de la calidad. La calidad del sistema educativo, sin embargo, es hoy un concepto escurridizo, por lo que ha de pensarse más como un proyecto en construcción que exige ser permanentemente renovado que como resultado o producto final de unas actuaciones que, por lo demás, no resulta fácil consensuar ni definir a priori en todas sus complejas manifestaciones, posibilidades e interrelaciones.

Y es que la problemática de la escuela, como la de las demás instituciones sociales, es susceptible de ser, legítimamente, entendida y abordada desde prismas muy diferentes; y, desde luego, la diversidad de puntos de vista procede tanto de las diferentes visiones existentes sobre el papel de la escuela, de la cultura y de la educación en nuestra sociedad como de la pluralidad de intereses que concurren en estas cuestiones esenciales.

Pero independientemente de las opciones diversas que es posible mantener en esta cuestión, parece evidente que existe un gran consenso en torno a la idea de que parte importante del futuro de la sociedad pasa por la escuela, por la educación, por el acierto en la transmisión a las nuevas generaciones de los saberes útiles y necesarios para el mantenimiento de nuestra sociedad, y de los valores esenciales que cimentan la convivencia social y garantizan su estabilidad y su continuo progreso.

Este consenso esencial, que se ha plasmado en las grandes finalidades que nuestras normas legales básicas asignan a la educación y a la escuela, exige a la comunidad escolar un constante esfuerzo de adaptación, de debate y de imaginación para definir y abordar los principales obstáculos que día a día se observan en el camino que debemos recorrer, que estamos recorriendo. Y una de las principales dificultades que se alcanzan entre las grandes finalidades que la sociedad ha asignado a la escuela y su logro como resultado del trabajo cotidiano en nuestros centros es el fracaso escolar.

El fracaso escolar es una lacerante realidad que afecta gravemente a un elevado porcentaje de nuestros jóvenes (alrededor del 25% en la ESO), que inquieta a los profesores y a las familias, que cuestiona la calidad de nuestras escuelas y que, en sus manifestaciones más graves y definitivas, incide negativamente en el futuro de quienes lo sufren. Por añadidura, las encuestas conocidas revelan la especial incidencia de este problema en nuestro país.

Pero a pesar de su gravedad, no resulta fácil caracterizar este fenómeno y menos aún definir con precisión sus causas y repartir las responsabilidades entre los agentes implicados. Profesores, alumnos, familias y dirigentes de la educación tienen que asumir su parte alícuota en la responsabilidad sobre la extensión y gravedad de un fenómeno que acaba cercenando el futuro de muchos de nuestros jóvenes. Sin embargo no resulta fácil discernir cual sea esa parte proporcional en cada colectivo.

En una encuesta realizada en el Instituto Fray Luis de León, la mayoría de los padres encuestados respondían en blanco a la pregunta de quiénes eran los responsables del fracaso escolar, pero la mayor responsabilidad la ponían sobre los alumnos y la menor, curiosamente, sobre los profesores. El INCE, en su informe de 1998, señala que una de las metas prioritarias que debe imponerse el sistema educativo español es la lucha decidida contra el fracaso escolar desde el comienzo mismo de la escolarización obligatoria, pero muy particularmente durante el periodo de secundaria.

Por lo que respecta a los profesores y a los centros docentes, nuestra responsabilidad consiste en concebir y desarrollar programas pedagógicos que traten de incrementar la calidad del servicio público que prestamos, de modo que se puedan reducir en la medida de lo posible los resultados no deseados. De acuerdo con la experiencia acumulada y con las opiniones de los expertos, estos programas, para ser eficaces, deben aunar importantes dosis de innovación (tratar de manera diferente los viejos problemas no resueltos), deben prestar especial atención a la diversidad de estilos, formas y ritmos de aprender que presenta el alumnado de acuerdo con sus características personales y su herencia sociocultural (atención individualizada), y exigen tanto el trabajo en equipo de los docentes como la participación de la comunidad escolar y el apoyo de la administración educativa y, a menudo, de otras instituciones.

Suele ocurrir, sin embargo, que no es sencillo concebir y menos aún desarrollar programas pedagógicos que cumplan estos requisitos; la carencia de recursos y de medios en muchos de nuestros centros (singularmente de recursos humanos, lo que imposibilita o dificulta gravemente la formación de equipos de apoyo), la falta de apoyo y la parálisis burocrática de la administración educativa (a menudo errática y sin criterios claros a la hora de apoyar nuevas experiencias y proyectos en las escuelas), las rutinas y tradiciones profesionales de los docentes (resistencias corporativas al cambio), la falta de estímulo, apoyo y exigencia por parte de las familias (habitualmente desentendidas de la problemática de la escuela de sus hijos) y otros factores hacen a menudo inviables muchos de los proyectos que han surgido y siguen surgiendo en nuestras escuelas e institutos.

Otros, sin embargo, han tenido más suerte aunque su futuro no esté asegurado. Uno de ellos es el proyecto de biblioteca del IES Fray Luis de León, de Salamanca, que va a ser objeto de análisis en las páginas que siguen.

EL PROYECTO PEDAGÓGICO DE LA BIBLIOTECA DEL IES FRAY LUIS DE LEÓN DE SALAMANCA.

1. Planteamientos generales.

En febrero de 1997, tras una larga marcha no exenta de graves problemas y de dificultades menores, se inauguró la biblioteca del Instituto Fray Luis. Unos 20.000 volúmenes, algunos muy valiosos procedentes de nuestra larga his-

toria, y numerosos documentos en otros soportes exigían un marco adecuado para poder ser conservados, consultados y ser útiles. Pero fueron las exigencias de una enseñanza de calidad, acordes con nuestro concepto de educación y del papel social que ésta juega, las que nos empujaron a concebir un novedoso proyecto pedagógico que ha ido cobrando cuerpo, ampliándose y ganando terreno en los últimos años, a pesar de las constantes dificultades que encorsetan y amenazan su futuro.

Nuestro proyecto de biblioteca parte de una concepción particular de la misma, poco extendida todavía entre los docentes y los responsables educativos. Frente a la idea de que una biblioteca es una sala con libros más o menos organizados que se prestan de vez en cuando, normalmente en los recreos, con unas mesas para que los alumnos estudien cuando no tienen clase, y fundamentalmente al servicio de la promoción de la lectura, nosotros defendíamos la idea de que la biblioteca escolar es un centro de recursos materiales e intelectuales al servicio de las grandes finalidades que tiene asignado el sistema escolar en las sociedades democráticas modernas: instruir, extender la cultura -entendida en un sentido amplio y plural- y ser compensadora de las desigualdades de origen y adquiridas existentes en nuestra sociedad.

Dicho de otro modo, nuestra biblioteca debe atender a las necesidades del desarrollo curricular, es decir, a facilitar a profesores y alumnos sus tareas básicas de enseñar y aprender, y, puesto que creemos que estas tareas pueden y deben mejorarse, a fomentar nuevas formas de enseñanza más acordes con los criterios actuales de los expertos y de los profesionales. La concepción semiabierta del currículo (ya casi olvidada), los retos que plantea la escolarización obligatoria hasta los 16 años y los objetivos previstos para la ESO y el bachillerato, entre otros factores, obliga a los profesores y a los centros a replantearse sus tradicionales sistemas de organización, de asignación de recursos y de práctica profesional. A ello se ha pretendido contribuir con la creación de departamentos de actividades extraescolares y de orientación, la política de formación del profesorado, el fomento de la gestión participativa y otras iniciativas entre las que no figura la construcción de verdaderas bibliotecas escolares, a pesar del relevante papel que pueden jugar, como lo demuestran numerosas, aunque aisladas, experiencias españolas y la ya generalizada experiencia en los países de nuestro entorno cultural.

Nuestra biblioteca debe ser también un centro de extensión cultural entendido en sentido amplio; un lugar donde conectar la escuela y la sociedad, donde conocer, debatir y convivir con la real pluralidad de ideas existentes sobre las cuestiones básicas que nos afectan como ciudadanos, de entender nuestro mundo y soñar otros mundos; un lugar donde leer, pensar, hablar y escuchar, un lugar donde convivir. Todo ello plantea unas exigencias de espa-

cios, medios, tiempos y programaciones habitualmente ausentes de nuestros centros escolares.

Y nuestras bibliotecas, en fin, deben ser unas herramientas fundamentales para contribuir a la igualdad de oportunidades, para llevar adelante efectivas políticas compensatorias frente a la evidencia de las desigualdades socioculturales existentes en el alumnado. Desigualdades procedentes de la herencia cultural y que todos los expertos interpretan como condicionantes muy directos de la trayectoria escolar de los individuos.

Todos los estudios empíricos realizados sobre el fracaso escolar ponen de relieve que su incidencia es marcadamente desigual entre los alumnos según su medio sociocultural de procedencia. El citado informe de 1998 del Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE) afirmaba que “en todo tipo de comparaciones queda de manifiesto la correlación entre nivel sociocultural y resultados escolares”.

Estamos sin duda ante un problema complejo que presenta múltiples facies y sobre el que no es posible simplificar. Pero hay algunos elementos que están claros: no todas las “culturas” existentes en nuestra sociedad -y no hablamos ahora de minorías étnicas o de inmigrantes, sino de culturas de “clase”- atribuyen el mismo valor ni el mismo sentido a la escuela, a los conocimientos escolares y al capital escolar -titulación-. Tampoco son iguales las claves simbólicas desde las que se interpreta el mundo y la sociedad y que tanto contribuyen a la construcción de expectativas individuales. La sociología de la educación y la pedagogía han puesto de relieve cómo conceptos, lenguajes, visiones de la sociedad y del papel del yo o expectativas sobre el futuro presentan una importante diferencia en los diversos medios socioculturales, y cómo la escuela prima unos sobre otros. Y sin ir tan lejos, los docentes sabemos, y los datos disponibles lo ratifican, que no todos los alumnos disponen en sus casas de medios, de padres con conocimientos y tiempo para ayudarles, quizás tampoco de una habitación donde estudiar y trabajar solo, o de recursos o interés para adquirir en el mercado medios con que superar los déficits escolares -clases particulares especialmente-.

Todas estas situaciones de desigualdad provocan, a su vez, mayores desigualdades que acaban por ser una de las causas evidentes de fracaso y abandono escolar. Pues bien, si la escuela de una sociedad democrática se concibe como compensadora de desigualdades parece evidente que tiene que ofrecer, en igualdad de condiciones para todos, aquellos servicios y apoyos esenciales de que ya disponen algunos.

Y así es como nuestra biblioteca pone a disposición de todos, los medios necesarios para acceder a los instrumentos que posibilitan el éxito escolar, singularmente un servicio de apoyo al estudio a cargo de un equipo multidisciplinar

de profesores, cuya misión básica es prestar ayuda individualizada a quien la solicita. Se trata, para decirlo claro, de resolver las dudas que por cualquier razón tengan los alumnos, de ayudarles a hacer sus deberes, de orientarles en sus trabajos, de ayudarles a profundizar, de buscar los materiales que necesiten, de invitarles a usarlos, de facilitarles el ordenador y la impresora para confeccionarlos y, claro está, todo ello por las tardes, fuera de su horario lectivo. Aquella atención y aquel apoyo que los profesores no pueden prestar individualmente en sus clases por razones obvias, los presta la biblioteca a quienes libremente decidan beneficiarse de ellos.

Las miles de clases particulares que pagan nolis volitis las familias, las horas que muchos padres y madres dedican semanalmente –con un éxito relativo en muchos casos– a ayudar a estudiar a sus hijos, o las quejas de las bibliotecas públicas invadidas por estudiantes en busca de materiales y apoyos ponen de relieve hasta qué punto existe una demanda social importante de ayuda y apoyo al estudio individual que la escuela no atiende. Según el INCE casi una cuarta parte del alumnado recibe clases de apoyo en Matemáticas, Física, Inglés o Lengua Española. Dichos datos se ven confirmados en la realidad de nuestro instituto, donde casi una cuarta parte de los alumnos recibe clases particulares de Matemáticas, seguido de cerca por Inglés, y en menor medida Física y Lengua Española. Pues bien, esa es precisamente la composición básica del equipo de apoyo al estudio de nuestra Biblioteca.

Naturalmente, para que nuestras bibliotecas puedan atender estas demandas curriculares, culturales y sociales deben reunir unos mínimos requisitos necesarios que la UNESCO ha señalado con nitidez hace muchos años: espacios amplios y suficientes –mínimo de 300 m² para centros de más de 600 alumnos– colección inicial mínima de entre 8 y 10 volúmenes por usuario, presupuesto suficiente para mantenimiento y renovación de los fondos –entre dos y tres nuevos documentos anuales por usuario–, mobiliario adecuado, diversidad de soportes, acceso a las nuevas tecnologías y un amplio horario de apertura dentro y fuera del lectivo del alumnado. Muchas de estas cuestiones fueron recogidas en el Encuentro Nacional de Bibliotecas Escolares organizado por el Ministerio de Educación en 1997 y se pueden consultar en sus conclusiones (página web del MEC). Si añadimos que la apertura y atención a las tareas normales de una moderna biblioteca –catalogación, organización, préstamo, información general, control, orientación en el uso de las NTCI...– requiere contratar personal adecuado, veremos que un proyecto de esta naturaleza no podrá generalizarse sin un ambicioso plan de inversiones; es decir, sin la voluntad política necesaria.

2. *Servicios y funciones de la biblioteca escolar.*

Por todo lo hasta aquí dicho, puede deducirse que nuestra biblioteca presta una amplia gama de servicios que pueden agruparse en cinco áreas fundamentales:

A) Área técnico-organizativa: se encarga de cuestiones tales como selección, catalogación-clasificación, organización e informatización de los fondos, tratamiento técnico de los documentos etc. Se trata de unas actividades que requieren conocimientos técnicos y que en las bibliotecas escolares llevan adelante los profesores que se encargan de ellas. Nuestra biblioteca dispone en estas fechas de unos 20.000 documentos informatizados, siendo muchos los que quedan pendientes de catalogación, sin contar las publicaciones periódicas y los materiales especiales (cartografía, diapositivas, audiovisuales, etc.).

Es evidente que no todas las bibliotecas escolares, por su volumen, horarios etc. necesitan un técnico bibliotecario, pero en otras como la nuestra empieza a resultar imprescindible: más de 30.000 libros, incrementándose anualmente en cerca de 800-1000 títulos nuevos (concretamente en este curso 2001/2002 ha habido 479 novedades hasta el mes de febrero) y nueve horas diarias de apertura, de lunes a viernes, avalan esta necesidad.

B) Área de dinamización: presenta dos vertientes, la dinamización de los fondos y la formación de los usuarios. En el primer caso abarca acciones dirigidas a la difusión, la presentación de materiales, elaboración de guías de lectura, de recomendaciones, exposiciones, etc., tareas que se realizan tanto dentro de la biblioteca como fuera de ella, por el centro, en tablones, expositores y otros medios. Una parte importante de la dinamización de los fondos, de aquellos que contienen información sobre materias concretas, es tarea del equipo de profesores: qué se debe leer de Historia o de Geología, qué información está actualizada o presenta ventajas para cada lector concreto, cómo usar o contrastar esa información, son tareas que corresponden a la didáctica especial y que requieren el concurso de un especialista. La dinamización de los fondos de una biblioteca escolar requiere, pues, el trabajo en equipo de los profesores.

En cuanto a la formación de usuarios, se trata de un conjunto de actividades en las que las bibliotecas públicas han adquirido una gran experiencia que interesa conocer y con las que es importante que las bibliotecas escolares mantengan estrechas vinculaciones. En nuestro caso mantenemos una constante relación de trabajo y de intercambio con la Fundación Germán Sánchez Ruipérez, de Salamanca, con cuyos profesionales realizamos diversas actividades.

Pero la formación de usuarios en su vertiente de técnicas de trabajo intelectual o de uso y reelaboración de información nos remite de nuevo al trabajo en equipo de los profesores. Así es como en nuestra biblioteca desarrollamos una asignatura optativa de técnicas de estudio y de trabajo intelectual que ha sido programada por el equipo de profesores y, en ocasiones, impartida también en equipo.

- C) Área de extensión cultural: la moderna biblioteca escolar se concibe como un centro cultural al servicio de los objetivos de la escuela, que no son sólo curriculares ni instructivos, sino también formativos; atendemos así a una dimensión necesaria en la formación del alumnado. La biblioteca es el lugar más adecuado para ello tanto por sus medios como por sus espacios, sus posibilidades y la experiencia acumulada. Se trata de desarrollar un conjunto de actividades permanentes o esporádicas abiertas a múltiples articulaciones y expresiones (conferencias, debates, lecturas públicas, exposiciones, elaboración de una revista, confección de la sección de biblioteca de la página web del centro...) que realizamos en colaboración con los departamentos, especialmente con el de actividades extraescolares. Un instrumento básico aquí es el Club de Amigos de la Biblioteca con sus diversas secciones: jóvenes lectores, jóvenes escritores, jóvenes periodistas, jóvenes internautas... abierto a todos, pero en el que nosotros tratamos de integrar especialmente al segmento del alumnado que tiene mayores dificultades para acceder a la cultura y al éxito escolar. Un número importante de alumnos que se sienten muy poco atraídos por las actividades académicas habituales pueden entrar en contacto con la lectura, la escritura y otras manifestaciones culturales a través del Club.
- D) Área académica: agrupa una serie de servicios del todo necesarios en una institución donde las actividades regladas y sus exigencias son esenciales, donde se evalúa y se clasifica a los alumnos con toda la trascendencia individual y social que esto conlleva.

Como ya se ha dicho, el elemento clave de esta área –y de nuestro proyecto de biblioteca– es el servicio de apoyo al estudio por la tarde, fuera del horario lectivo de los alumnos, atendido por un equipo multidisciplinar de profesores que rota, en un horario convenido, de lunes a viernes. La composición de este equipo varía en función de las posibilidades horarias de los profesores, y no está garantizado: hay que negociar y “conquistarlo” curso a curso dada la proclividad de la administración educativa a considerar que el horario de los profesores está exclusivamente para atender a grupos enteros de alumnos. Este curso ha habido suerte: contamos en el equipo con profesores de

Matemáticas, Física y Química, Inglés, Lengua Española, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Francés y Filosofía, que dedican entre dos y tres horas semanales a esta labor de atender individualmente las necesidades de los alumnos.

Se trata de un servicio universal que resulta muy relevante, entre otras cosas, para tratar de corregir las desigualdades de origen y adquiridas que presenta el alumnado: de allí nuestra insistencia en que sea utilizado más por aquellos que más lo necesitan. El apoyo al estudio se completa con orientación general para el desarrollo de trabajos o el uso de las nuevas tecnologías y el ofrecimiento de todos los medios materiales (fondos, ordenadores, impresoras, calculadoras, internet...) y humanos posibles (coordinadores –uno de mañana y otro de tarde/noche–, profesores de apoyo, voluntarios, alumnos universitarios en prácticas...).

- E) Área de nuevas tecnologías: como todo centro de formación, de información y de trabajo intelectual, la biblioteca escolar debe estar dotada y promover el uso de las nuevas tecnologías, a cuyo acceso se han constatado importantes desigualdades en nuestra sociedad. Los medios audiovisuales, los multimedia, los informáticos o internet son ya herramientas imprescindibles de trabajo con las que se deben familiarizar todos los alumnos; por ello este servicio es universal (y gratuito, claro), y la insistencia en su uso tiene que ver también con el fomento de la igualdad de oportunidades para todos.

En nuestra biblioteca los ordenadores de trabajo y los dos conectados a Internet a libre disposición de los alumnos tienen un uso intensivo: facilitamos disquetes, imprimimos los trabajos, buscamos imágenes o textos, alentamos un uso no sólo recreativo de Internet... Disponemos también de aparatos de radio, de música, varios vídeos y otros materiales cuyo uso y aceptación resulta desigual a lo largo de las cuatro horas que nuestra biblioteca abre todas las tardes.

3. *Programa de Prevención de la Exclusión Social.*

Sin embargo, la experiencia de los primeros años nos demostró que, a pesar de nuestra insistencia y de nuestras ingenuas consideraciones, el segmento del alumnado más desfavorecido y en peor situación escolar era el que menos uso hacía de los medios y servicios de apoyo puestos a disposición de todos. La participación en el Club de Amigos de la Biblioteca, la mayor intensidad lectora, el uso de los medios de la biblioteca y del servicio de apoyo al estudio estaba siendo aprovechado especialmente, lo que está muy bien, por los alumnos con buenos resultados. Naturalmente, basta una breve reflexión para concluir que esto resulta lógico: es muy normal que los alumnos en peor

situación académica y cultural sean los más desmotivados, los que menos aprovechan los recursos ordinarios del centro; así que ¿por qué razón iban a aprovechar mejor los recursos complementarios? Y sin embargo, en nuestros centros hay un número no desdeñable de alumnos cuya situación académica, conjugada con su procedencia de un medio sociocultural desfavorecido, los coloca en una situación de riesgo de exclusión social que sería conveniente tratar de prevenir. Son alumnos que ante unos resultados académicos negativos que de reiterados son ya casi endémicos, tienden a reaccionar en una espiral descendente de pérdida de la autoestima, falta de motivación, renuencia al esfuerzo, percepción negativa de su relación con el centro, y con una perspectiva pesimista y fatalista de su propio futuro académico y profesional. Además hemos constatado que la mitad de los padres de los alumnos con malos resultados académicos declara desconocer la existencia o no necesitar los recursos de ayuda ofrecidos desde la biblioteca del Centro. Resulta evidente que la actuación con estos alumnos y sus familias no puede limitarse a una reiteración de lo que ya están recibiendo a través de los medios habituales, ante lo cual se nos impone el interrogante de cómo llevar a cabo una intervención eficaz con ellos.

El concepto de exclusión social es susceptible de varias interpretaciones y de muchas matizaciones que no es del caso detallar aquí. Nosotros creemos que el fracaso escolar rotundo antes de terminar la escolarización obligatoria impide o dificulta extraordinariamente a quienes lo padecen adquirir una formación mínima para su inserción en el mundo laboral. Si a esta grave dificultad se le añade un medio familiar desfavorecido es probable que los jóvenes que viven esta situación tengan importantes dificultades para su adecuada inserción en la sociedad; se trata de jóvenes que posiblemente se conviertan en adultos con pocas posibilidades de participar en la toma de decisiones colectivas, de razonar y argumentar sus propias opiniones, de ejercer plenamente sus derechos en una sociedad avanzada, democrática, plural y cada vez más compleja.

Ante nuestro desconocimiento de experiencias en este terreno de centros o bibliotecas españolas, fueron las experiencias francesas de algunas bibliotecas públicas de “barrios sensibles” las que nos inspiraron. En zonas desfavorecidas de París, Lille, Marsella y otras ciudades industriales, con un importante aporte de inmigrantes mal integrados, algunos bibliotecarios y trabajadores sociales se afanaban en ofrecer a los jóvenes desescolarizados y sin empleo una oportunidad de integración a través de las actividades que desarrollan algunas bibliotecas públicas, con la consideración de que las habilidades de lectoescritura –y no sólo en soporte papel– y de expresión oral son imprescindibles para el desarrollo personal y la auténtica integración social.

Así es como el curso 2000/2001 entramos en contacto con el Área de Trabajo Social y Servicios Sociales de la Universidad de Salamanca, elaboramos un programa de actuación y lo pusimos en práctica, incluyéndolo en el Plan de Mejora del Instituto. Un equipo de cuatro trabajadores sociales en prácticas, coordinados por una profesora de la Universidad y por el responsable de la biblioteca del Instituto, llevaron adelante una experiencia de trabajo con 80 alumnos de tercero de la ESO (con cuatro o más suspensos en la primera evaluación y procedentes de un medio familiar desfavorecido) durante dos meses. De esta experiencia inicial y pionera se obtuvieron algunos resultados interesantes: cerca del 40% de los alumnos incluidos en el programa se integraron en algunas de las actividades de la biblioteca; se editó la revista “terapéutica” Mil Estrellas, se incrementaron las visitas a la biblioteca y los préstamos de libros, se ofreció un marco de convivencia a algunos que hasta entonces preferían las calles; se visitó a las ochenta familias explicándoles los medios y recursos del Instituto, se realizaron varias dinámicas de grupos con el fin de sensibilizar y mentalizar a los chicos sobre su situación y otras actividades. Tanto la AMPA como las familias afectadas acogieron con interés el programa, expresando reiteradamente su satisfacción por el mismo, tanto dentro del instituto como a los medios de comunicación.

Este curso 2001/2002 repetimos la experiencia. Desde el 28 de enero hasta finales de marzo se encuentran en nuestro centro siete trabajadoras sociales en prácticas, a las que se han unido en febrero dos bibliotecarias en prácticas, trabajando con unos 80 alumnos de segundo y tercero de la ESO y sus familias. El objetivo esencial es tratar de integrar a estos alumnos en las estructuras socioculturales de la biblioteca y animarles a usar los medios necesarios para superar sus dificultades académicas, singularmente el servicio de apoyo al estudio. Dada nuestra experiencia del año pasado, donde vimos que la mayor insistencia en las cuestiones académicas no obtenía los resultados que podíamos imaginar, este curso hemos decidido insistir en la orientación de los alumnos repetidores de tercero de la ESO con cuatro o más suspensos, de modo que conozcan de primera mano, ellos y sus familias, los programas de iniciación profesional; y también en las dinámicas de grupo que tratan de elevar en estos alumnos su nivel de conciencia, de autoconocimiento y autoestima.

Naturalmente, se trata de una intervención profesional, de un “Plan de Mediación para la Mentalización” protagonizado por los trabajadores sociales, bajo la tutela de la profesora universitaria, en la que nosotros coordinamos el desarrollo y ponemos los medios de integración de la biblioteca citados líneas arriba (Club de Amigos, revista, servicios académicos, espacios, fondos, etc.) Es muy pronto para hacer valoraciones de la experiencia más allá de su opor-

tunidad y del interés que suscita en la comunidad educativa, pero para nosotros, para nuestro Proyecto Educativo, aun sabiendo que un recurso pedagógico no es una “varita mágica”, resulta una pieza esencial porque nos acerca en la práctica diaria a ese horizonte utópico de poder contribuir a la disminución de las desigualdades sociales. Sí, hay, no obstante, algunos datos objetivos y cuantificables que nos parecen significativos. En más de la mitad de los alumnos del plan se ha producido un cambio de tendencia en esa espiral de distanciamiento y exclusión que mencionábamos anteriormente, ya que se puede observar una mayor integración en la vida del centro, no sólo en su asistencia a la biblioteca fuera del horario lectivo (lo han hecho asidua o esporádicamente un 65%), sino por su integración en las actividades tanto propias de la misma como otras existentes en el instituto. Eso es ya, en sí mismo, un elemento claro de prevención de la exclusión y un ingrediente más en la lucha contra el fracaso escolar.

4. Algunos datos e incertidumbres.

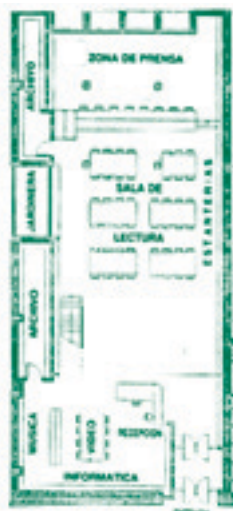
Nuestra biblioteca es un moderno centro multimedia dotado con más de 30.000 volúmenes (de ellos unos seis mil en libre acceso, incluyendo una sección de novedades y otra de literatura infantil y juvenil) y una treintena de publicaciones periódicas además de cuatro periódicos diarios y varios cientos de documentos en otros soportes. Su presupuesto ordinario para la adquisición de fondos es de 750.000 pesetas anuales, a las que se deben añadir las que se obtienen de entidades locales u otras, y las inversiones, mantenimiento, tinta, papel etc., que van por otra partida presupuestaria. Presupuesto aparte tienen los Departamentos para la adquisición de sus propios fondos, que se catalogan y unifican en la biblioteca.

En sus aproximadamente 300 m² disponemos de zona de control, información y préstamo, zona de informática y audiovisuales (ocho ordenadores, dos

Planta Superior



Planta Inferior





impresoras, tres conexiones a Internet, cuatro ordenadores con CDROM, cuatro videos con sus monitores y varios equipos de música), sala de lectura y estudio con unos 80 puestos y zona de lectura informal y ludoteca (ajedrez y varios juegos educativos); dos almacenes, aula para trabajo en grupo y reuniones, archivo de Fondo Viejo y despacho para el equipo de trabajo con el ordenador central, teléfono etc. Los ordenadores están unidos en una red local y en la actualidad se construye una red para unir todos los ordenadores del centro. En estos días se ha terminado la obra de ampliación de puntos de conexión a Internet, de modo que en la sala de la biblioteca contamos ya con 12 puntos, cuatro más en el aula de audiovisuales y de trabajo en grupo y otros dos en el despacho; estamos a la espera de los nuevos ordenadores para ampliar considerablemente el servicio.

El equipo de trabajo está actualmente compuesto de unas 35 personas, que con diversas dedicaciones y niveles de compromiso atienden los servicios básicos: dos coordinadores que suman 18 horas lectivas de dedicación (y todas las complementarias), 20 profesores (de ellos, los que atienden el apoyo al estudio dedican 19 horas lectivas semanales), siete trabajadores sociales, dos de ellas procedentes de la Universidad alemana de Friburgo, dos bibliotecarias en prácticas y varios voluntarios constituyen un equipo entusiasta que, sin embargo, necesitaría incluir dos personas a tiempo total para mantener abierta y en funcionamiento completo a nuestra biblioteca.

El curso pasado tuvimos unas 6.000 visitas por la tarde y más de 2.500 préstamos; el servicio de apoyo al estudio fue intensamente utilizado en Matemáticas, algo menos en Ciencias Sociales y claramente menos en Lengua Española e Inglés. Este curso se mantienen o incluso se incrementan las visitas llegando ya en marzo a un total acumulado de 3.500, y aumentando precisamente durante el tiempo de desarrollo del Plan de Prevención (de una media de 600 entradas en los meses anteriores a más de 1.000 en Febrero, habiendo tardes en las cuales la biblioteca estaba al completo); parece que se incrementan los préstamos, y se mantiene un ritmo alto de utilización del apoyo al estudio en Matemáticas, Física y Ciencias Sociales y muy aceptable en Inglés, siendo claramente menor la utilización que se hace del apoyo en las demás materias. Está a punto de salir el segundo número de este curso de la revista Mil Estrellas y, mal que bien, funciona el Club de Amigos de la Biblioteca, al que esperamos darle un buen impulso en estas fechas, con ocasión de la intervención de las trabajadoras sociales (así ocurrió el curso pasado), quienes además están colaborando en la consolidación e integración de nuevos alumnos en otras actividades, como por ejemplo la Plataforma Solidaria. Además se han programado actividades lúdicas de animación a la lectura, realizadas por las alumnas de Biblioteconomía en prácticas.

En cuanto a las incertidumbres, que ya planean pesadamente sobre nuestro proyecto, se centran en dos cuestiones esenciales. La primera se refiere a la necesidad de consolidar definitivamente a los dos coordinadores, el equipo de apoyo al estudio y las dedicaciones de los profesores adecuados a tareas de la biblioteca, de modo que no dependan de horas sobrantes, sino que se contemplen en las necesidades de plantilla. Sólo así, terminando con las incertidumbres de cada septiembre sobre la continuidad del proyecto, se podrá trabajar a largo plazo, concebir programas más ambiciosos y rendir servicios de mayor calidad al alumnado.

La segunda cuestión es la más grave por ser la más inmediata y porque puede dar al traste con todo el proyecto en este mismo curso. Como hemos dicho, nuestra biblioteca abre de lunes a viernes en un amplio horario que se

extiende de 9 a 14 y de 17 a 21 horas. Hasta diciembre la apertura corría a cargo de dos objetores en prestación social sustitutoria, que ya se han ido del centro. A pesar de nuestros esfuerzos, que venimos reiterando desde hace años porque sabíamos que esta situación iba a llegar, la administración educativa no encuentra la solución, que no puede ser otra que contratar a dos personas cualificadas para que el resto del equipo pueda desarrollar su trabajo en una biblioteca abierta. Así hemos llegado a enero, donde sólo la buena voluntad de las trabajadoras sociales permite abrir la biblioteca por la tarde (por la mañana ya sólo abre en los recreos y horas esporádicas, pues los profesores del equipo tienen clases), y ello porque a pesar de no ser su cometido deben hacerlo para desarrollar el programa de prevención de la exclusión.

Pero las trabajadoras sociales se irán a finales de marzo, nuestra biblioteca tendrá que cerrar, y difícilmente se abrirá hasta que los responsables de la educación resuelvan el problema, si es que estiman conveniente hacerlo, cosa que empezamos a dudar.

Un proyecto ambicioso, innovador y pionero, que aglutina a un importante equipo de profesores con el apoyo del claustro y del Consejo Escolar; incluido en Planes de Mejora aprobados por la administración; que exige y se desarrolla gracias al trabajo en equipo con la Universidad y los trabajadores sociales, con las bibliotecas públicas, que se centra en la atención a la diversidad de estilos, maneras y ritmos de aprender que presentan los alumnos y que se vuelca especialmente en la corrección de las desigualdades y desventajas que presenta un importante sector del alumnado, corre el serio riesgo de desaparecer porque los responsables educativos no encuentran la manera de garantizar la apertura de la biblioteca nueve horas diarias.



II Seminario del Consejo Escolar de Castilla y León



Esta amarga reflexión final debe servir no sólo para extraer una lección concreta sin valor universal sobre el incierto destino de los proyectos de innovación algo ambiciosos; no sólo para que sus protagonistas hagamos una valoración sobre hasta qué punto los esfuerzos desplegados en un caso concreto merecen la pena si ahora se pierde todo, sino también y especialmente para insistir sobre la conveniencia de que la administración educativa, más allá de las palabras y de los gestos, atienda determinadas necesidades objetivas, especialmente si quiere de verdad impulsar una enseñanza de calidad para el siglo XXI.

Bibliografía

- BESSE, J. M.: *Culture écrite et illetrisme*. En Poulain, M. (dir.): *Lire en France*. Cercle de la Librairie, París, 1993.
- BREZMES NIETO, Milagros: “Bibliotecas escolares y exclusión social”. En *Educación y Biblioteca*, 124 (julio-agosto de 2001), pp. 22-26.
- CASTÁN LANASPA, Guillermo: *Bibliotecas escolares. Soñar, pensar, hacer*. Ed. Diada, Sevilla, 2002.
- CRUZ, Elena de la y otras: “Programa de prevención de la exclusión social en el I.E.S. Fray Luis de León de Salamanca”. En *Educación y Biblioteca*, 124 (julio-agosto de 2001), pp. 26-28.
- Grupo de trabajo de Salamanca: “El bibliotecario escolar: una controvertida figura”. En *Educación y Biblioteca*, 73 (1996), pp. 52-54.
- INCE: *Elementos para un diagnóstico del Sistema Educativo español*. I. Informe global. Ministerio de Educación y Cultura, Madrid, 1998.
- LÓPEZ ROYO, Raquel y CENCERRADO, L. M.: “La colección, una cuestión de fondo”. En *Cuadernos de Pedagogía*, 289 (marzo de 2000), pp. 57-61.
- PETIT, Michèle: *La lecture, un chemin de traverse vers la citoyenneté*. En *La Documentation Française*, 1997, pp. 149-162.
- RECORDS, G.: “La lecture et les élèves en échec scolaire”. En *¿Dónde están los lectores?. La contribución de la biblioteca pública frente a los procesos de exclusión*. Quintas jornadas sobre Bibliotecas Infantiles y Escolares. Fundación Germán Sánchez Ruipérez, Salamanca, 1998, pp. 21-30.
- Varios: “Encuesta a padres y madres. Plan de Mejora 2001/2002, Instituto Fray Luis de León, Salamanca, octubre 2001”. Sin publicar.

MESA REDONDA

“TRABAJO EN EQUIPO
DEL PROFESORADO SOBRE EL TEMA
DE HABILIDADES SOCIALES”.

D.^a ANA LUISA DURÁN FRAGUAS.
D. PABLO IGNACIO ALONSO ESPINOSA.
Colegio Público “Generación del 27”. Villablino (León).

COLEGIO PÚBLICO “GENERACIÓN DEL 27”

Código del Centro: 21014101

EQUIPO DIRECTIVO

Directora: Ana Luisa Durán Fraguas

Jefe de Estudios: Pablo Ignacio Alonso Espinosa

Secretaria: Gloria Gavilanes Cueto

ENSEÑANZAS QUE IMPARTE

Educación Primaria y Primer Ciclo de E.S.O.

NÚMERO DE ALUMNOS/AS

El número total es de 343 distribuidos en 10 unidades de primaria y 6 de primer ciclo de E.S.O. Del total de alumnos/as 20 tienen necesidades educativas especiales y 20 pertenecen al programa de Compensación Educativa.

ALGUNAS NOTAS SOBRE LA HISTORIA DEL CENTRO

El Colegio Público “Generación del 27” surge en la década de los 40 como Agrupación Escolar Mixta y Graduada (con sede en las emblemáticas “Escuelas Graduadas”). Más tarde pasa a ser el Colegio Nacional Mixto “José Antonio” para pasar a llamarse “Generación del 27” a partir de los ochenta.

Nuestro Colegio está situado al noroeste de la provincia de León, en Villablino, capital de la comarca de Laciaña cuyo principal motor económico es la minería de carbón. Durante muchos años el nuestro fue el único Colegio existente en el pueblo y durante los años de expansión de las minas creció de forma imparable al ritmo de 3-4 unidades por curso. En la actualidad estamos inmersos en el proceso contrario debido a la reestructuración que el sector minero sufre que se traduce en un notable descenso poblacional.

Como consecuencia de todas esas transformaciones durante muchos años la vida escolar se construyó sobre soluciones provisionales que dificultaban cuando no impedían la consolidación de procesos educativos y/o de equipos de trabajo.

CARACTERÍSTICAS SOCIOECONÓMICAS Y CULTURALES DE LA ZONA

El nivel socioeconómico podríamos calificarlo como medio-alto siendo poco significativo el número de familias con problemas económicos o de marginalidad. Tampoco lo es el número de familias en que trabajan los dos cónyuges. Va en aumento el número de casos de nuevas estructuras familiares. Respecto al nivel cultural la calificación es de medio-bajo restringiéndose la oferta cultural a la que se promueve desde el Ayuntamiento y en su caso desde los propios centros educativos.

En el centro existe una AMPA que colabora activamente en la programación y desarrollo de actividades complementarias y extraescolares y en toda la vida del Centro.

RECURSOS PERSONALES CON QUE CONTAMOS

El número de Profesores/as es de 29 desglosados como sigue:

- Tutores de Educación Primaria: 10
- Educación Física: 3
- Ciencias Sociales: 1
- Matemáticas y Ciencias Naturales: 3
- Lengua Extranjera (Inglés): 3
- Música: 2 (1 compartido con otro centro)
- Pedagogía Terapéutica: 1
- Audición y Lenguaje: 1
- Orientación: 1
- Compensatoria: 1
- Directora (especialista en P.T.): 1
- Programa Hispano-Luso: 2
- El personal del centro se completa con una auxiliar administrativo

OFERTA EDUCATIVA

Como ya dijimos nuestro centro imparte Educación Primaria y Primer Ciclo de E.S.O. desarrollando los siguientes proyectos:

- Programa Hispano-Luso (desde el curso 1988-89).
- Programa de Integración (desde el curso 1986-87).
- Orientación (desde el curso 1987-88)
- Compensación Educativa.
- Aldea Digital.

NUESTRO CAMINO HACIA UN EQUIPO DE TRABAJO

Durante años como ya apuntamos nuestro Centro tuvo que adaptarse a cambios constantes y movimientos continuos de profesorado siendo difícil mantener equipos de trabajo estables.

Haciendo memoria el germen inicial tendríamos que buscarlo en programas experimentales (integración, hispano luso, orientación). La estabilidad de los especialistas y el estrecho trabajo con los tutores creó un “grupo de trabajo” interesado en la formación personal y en la proyección de lo aprendido en el trabajo diario.

A propuesta de este grupo y para dar respuesta a la necesidad de elaborar el P.E.C. el Claustro solicita un Proyecto de Formación en Centros coordinado por el C.P.R. de la localidad que duró dos años.

También durante estos cursos cristalizan una serie de Grupos de Trabajo y Seminarios de Formación que se desarrollan en el Centro y van creando un clima propicio al trabajo en Grupo.

En el año 1.997 se le concede al Centro el Proyecto integrado Mercurio-Atenea y en torno a él el Claustro trabaja de forma conjunta durante los tres cursos siguientes en temas referentes a la incorporación de los medios audiovisuales y/o informáticos; la informatización y dinamización de la biblioteca escolar (que cristalizaría en un Plan de Mejora) y la creación y mantenimiento de una página Web.

El curso pasado y el actual el Claustro participa en el programa Aldea Digital sobre la incorporación de los recursos en red en el aula e internet como recurso educativo.

Hay que destacar que el buen clima de trabajo se traslada a todas las actividades formativas y académicas y se completa con variadas actividades de ocio y tiempo libre siendo frecuentes las comidas y cenas en que participamos todos, o las excursiones conjuntas.

Durante los cursos 1998-99, 1999-00 y 2000-01, el Centro desarrolla un Proyecto Comenius Acción 1 sobre “la igualdad de oportunidades para los ciudadanos/as europeos/as”. Nuestro centro participó como asociado siendo el centro coordinador una Escuela Italiana y cerrando la red un colegio polaco, otro alemán y un último austríaco.

La necesidad de organizarse y aunar esfuerzos para atender este proyecto sirvió como catalizador del equipo de profesores que emprendió esta tarea como un nuevo reto.

Durante el curso pasado y atendiendo la demanda de padres/madres y profesores/as el Centro solicitó el curso de “Prevención de Drogodependencias en el entorno escolar”. Se formaron dos grupos uno de profesores/as y otro de padres/madres y se realizó la formación. Fruto de esta iniciativa se nos proporcionó el

programa DISCOVER que es uno de los recursos que estamos utilizando en el Plan de Acción Tutorial (Secundaria) y Programa de Habilidades sociales en Primaria.

Una vez adquirido el clima propicio decidimos estructurar el trabajo y lo hicimos a partir de un Plan de Mejora “Todos juntos para un centro mejor”. Es el segundo curso que trabajamos de esta forma y después de la valoración altamente positiva de los distintos sectores de la Comunidad Educativa decidimos continuar este curso marcando como líneas prioritarias de actuación: Las habilidades Sociales -“Plan de acción tutorial”, la optimización de la oferta de actividades complementarias y extraescolares y la mejora de la imagen interna y externa del centro. (Se adjunta una copia completa del Plan de Mejora).

ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE EL TRABAJO EN EQUIPO:

1. *Participación*

La primera condición que debe darse para conseguir un trabajo efectivo en equipo es el nivel de participación. Debe entenderse que la participación debe alcanzar en un centro escolar a toda la Comunidad Educativa implicando y recabando la colaboración y el interés de padres, profesores y alumnos.

2. *Liderazgo*

Para trabajar en equipo y hacerlo de forma efectiva y continuada se requiere un líder formado/motivado suficientemente. En nuestro caso y en función de los temas que vamos trabajando el rol de líder va cambiando aunque se mantiene el papel del equipo directivo como garante del proceso. El papel de líder es el de conocer el objetivo y meta, crear situación de ganancia mutua y de cooperación y garantizar que todos los miembros del equipo comprendan y sean comprendidos.

3. *Métodos*

Trabajar en equipo requiere unas herramientas no tanto para la aplicación directa en el aula sino para poder analizar los problemas. Se cuidan tanto las formas de reunirse y/o técnicas que se utilizan en cada reunión como los soportes físicos que vamos a utilizar. Este trabajo lo diseña la CCP y es cada coordinador de ciclo el responsable en las reuniones de ciclo y el equipo en los Claustros y/o Consejos Escolares.

4. *Espíritu de equipo*

Cada organización tiene sus valores, cultura y normas de comportamiento presentes que basadas en la tradición inciden directamente en el trabajo presente y futuro. No se puede trabajar en equipo sin que cada individuo se identifique como miembro del grupo.

5. *Comunicación*

Los participantes de un equipo de trabajo tienen que comunicarse real y adecuadamente, debe existir una adecuada interacción personal. Para esto es básico saber escuchar e integrar en la tarea común la aportación de cada uno.

6. *Negociación*

Trabajar en equipo requiere solucionar los problemas y crisis que siempre aparecen en mayor o menor medida. Una buena negociación permite superar barreras y reanimar el equipo hacia el cumplimiento de metas.

7. *Motivación / recompensa*

La motivación es un elemento básico en el comportamiento humano. Las conductas que se refuerzan aumentan. Hay que analizar este punto a nivel individual y grupal considerando que algunos aspectos pueden ser diferentes para cada miembro del grupo.

8. *Objetivo / Meta*

Los objetivos y metas tienen que ser consensuadas por el equipo y conocidos por todos los que participan en el proyecto. Deben estar definidos a nivel temporal y de forma tanto cualitativa como cuantitativa. Es importante establecer unos indicadores que se puedan medir al efectuar la evaluación.

PROGRAMA DE HABILIDADES SOCIALES, AUTOESTIMA Y SOLUCIÓN DE PROBLEMAS

Primaria

Las habilidades sociales son las conductas que debemos tener cuando nos relacionamos con los demás, para llevarse bien con todos y no tener problemas.

Hay que tener en cuenta:

- La forma en la que nos relacionamos con los demás: nuestro comportamiento.
- La forma en que decimos las cosas.

Este programa además de ser beneficioso para los alumnos en los aspectos de relación y comunicación facilitándoles la adaptación al medio; ayuda al correcto desarrollo de las clases y su mejor aprovechamiento eliminando problemas de disciplina y fijando hábitos de trabajo.

Se pretende:

El alumno/a aprenda a ser persona, a convivir y que aprenda a pensar resolviendo los problemas que le plantea su propio autoconcepto y las relaciones sociales con los demás.

Dirigido a:

Todos los alumnos/as del grupo clase, tanto los que manifiestan conductas problemáticas, como los que no. Es importante en todos los ciclos, siempre de acuerdo con el nivel de desarrollo de la personalidad de los alumnos/as.

Debe ser:

Una propuesta de trabajo integrada por contenidos actitudinales favorecedores de una mejor comunicación de los niños y niñas, de una mejor valoración de sí mismos como personas y de un entrenamiento en solucionar los problemas de interrelación social. Se deben desarrollar habilidades psicosociales.

Capacidades a desarrollar:

- Autoconocimiento de sí mismo, identidad personal, autoconcepto.
- Estado de ánimo en uno mismo y en los demás, expresarlo.
- Dialogar, participar en conversaciones, saber escuchar.
- Gestos como elementos no verbales de la comunicación.
- Trabajo en equipo, compartir las cosas y responsabilidades, comunicarse, cooperar, ser solidario, respetar las reglas.
- Solucionar problemas de relación social.
- Elogio de las conductas positivas.
- Comunicar deseos o peticiones con cortesía y amabilidad.
- Distinguir entre críticas justas e injustas, admitirlas y expresar adecuadamente los desacuerdos.
- Eliminar pensamientos negativos.
- Relajación.

Cómo se llevará a cabo:

- La persona especialista en Audición y Lenguaje proporcionará los recursos materiales necesarios.
- Cada ciclo se reunirá cada quince días.
- En estas reuniones:
 - Se elegirán las actividades a llevar a cabo con los alumnos.
 - Se incluirán en la programación de aula los objetivos, las actividades y la temporalización necesarios para el trabajo de cada habilidad.
 - Se analizarán resultados.
 - Se elegirán actividades para que los padres realicen con sus hijos.
- Las actividades que se realizan en casa vendrán firmadas por los padres.
- Al final del trimestre, se dará a cada alumno un pequeño diploma de rendimiento, en el que se verá lo que han trabajado.

HABILIDADES SOCIALES A DESARROLLAR POR CICLOS.

PRIMARIA

PRIMER CICLO	SEGUNDO CICLO	TERCER CICLO
	0. Concepto de: habilidades sociales, autoestima, solución de problemas.	0. Concepto de: habilidades sociales, autoestima, solución de problemas.
1. Yo soy...	1. Conócete un poco más.	1. Yo soy así.
2. Estoy contento, triste, asustado...	2. ¿Estamos contentos o tristes?	2. Comunicar lo que sientes.
3. Saludo. Me despido.	3. Aprendo a dialogar.	3. Habilidades de conversación (1).
4. Con las manos también hablo.	4. Los gestos en la conversación.	4. Habilidades de conversación (2).
5. Contamos lo que nos pasa. Mentira o verdad.	5. Seguimos conversando.	5. Como expresar una queja.
6. Todos juntos hacemos...	6. Tú también eres del equipo.	6. Relacionarse con el grupo. Ser responsable.
7. Cómo dejamos de estar enfadados.	7. Solucionar problemas con los demás.	7. Resolver conflictos.
8. Decimos cosas agradables.	8. Los elogios.	8. Hacer cumplidos y recibirlos.
9. Pedimos las cosas por favor.	9. ¡Por favor...!	9. Pedir y hacer favores.
10. Me gusta...	10. Defenderse de las críticas de los demás.	10. Decir no cuando conviene. Mis derechos y deberes.
11. No me gusta...	11. Los pensamientos que fastidian.	11. Controlar los pensamientos.
12. Me tranquilizo.	12. Aprendo a relajarme.	12. Aprender a relajarse.

1. TÍTULO DEL PLAN: “TODOS JUNTOS PARA UN CENTRO MEJOR”

2. PLANEAMIENTO Y ANÁLISIS:

2.1. Breve Justificación de la Necesidad del Plan

Seguimos lo establecido en el Título IV de la LOGSE, Título III de la LOPEG, Orden 21/02/96 sobre evaluación de centros educativos, Resolución 27/05/98 sobre implantación de E.F.Q.M., y las Órdenes sobre Planes Anuales de Mejora, en concreto la Orden 18/06/01 de la Consejería de Educación y Cultura de la JC y L sobre E.F.Q.M. y P.M.

El C.P. “Generación del 27” está ubicado en la localidad leonesa de Villablino a unos 100 Km. de la capital de la provincia. Somos un Centro de Primaria y 1er. Ciclo de la E.S.O. que acoge alumnos de la localidad de Villablino y de otras localidades cercanas.

El nivel socioeconómico y cultural podríamos calificarlo de medio, la relación alumnos-profesores es buena y también lo es en general la existente entre padres y profesores.

En este marco comenzamos hace dos cursos a plantearnos la necesidad de evaluar los procesos de enseñanza-aprendizaje y el funcionamiento del propio Centro para identificar y trabajar sobre las áreas y/o aspectos más deficitarios o que a juicio de la Comunidad Educativa fuesen prioritarios.

De esta dinámica surge el Plan de Mejora que enlaza con el del curso anterior profundizando en aspectos relevantes del funcionamiento del Centro como es el plan de acción tutorial, la coordinación con las familias, los procesos de comunicación interna y externa del centro.

2.2. Autoevaluación

El presente Plan se deriva de dos procesos de evaluación distintos y complementarios:

2.2.1. El primer proceso surge de la Evaluación Final del Plan de Mejora del curso pasado.

Los sectores de la Comunidad Educativa a través de distintos modelos realizaron una evaluación de los contenidos y los procesos desarrollados durante el curso pasado en lo referente a comunicación interior y exterior del Centro:

- Clima de colaboración.
- Programa de Habilidades Sociales en Primaria.

La Evaluación fue realizada por:

- Profesores: Todos los profesores de Primaria además de los miembros del Equipo Directivo, Orientadora del Centro y la profesora de Audición y Lenguaje.

- Padres: Integrantes de la Comisión de Imagen.
Representantes del Consejo Escolar.
- Alumnos: Alumnos de 2º y 3º Ciclo de Primaria

Procedimientos utilizados varían en función del sector:

- Profesores: Acuerdos tomados en reuniones de Nivel, Ciclo, Comisión de Coordinación Pedagógica y Claustro.
- Padres: Entrevistas puntuales y reuniones.
- Alumnos: Cuestionarios sobre las habilidades trabajadas.

2.2.2. La segunda línea de evaluación se deriva de un curso sobre “Prevención de Drogodependencias en el contexto escolar” realizado por un numeroso grupo de profesores/as del Centro que nos lleva a reafirmar la importancia de un buen plan de acción tutorial como eje vertebrador de todos los demás procesos de enseñanza-aprendizaje.

2.3. *Identificación de las Áreas de Mejora*

- Actualmente cada tutor trabaja en su tutoría de forma autónoma sin demasiada coordinación con el resto del nivel y/o ciclo.
- La visitas de los padres al centro aunque han aumentado se restringen a entrevistas personales y en la asistencia a las reuniones colectivas preceptivas. Se estima que la información que se les ofrece es todavía insuficiente, y a nivel de Comunidad no se conoce demasiado el trabajo y la línea metodológica del Centro.
- Sigue siendo necesario trabajar en la imagen interna y externa del Centro y los procesos de comunicación.

2.4. *Selección de Áreas de Mejora*

Después del estudio de los resultados de las distintas evaluaciones realizadas se seleccionan las Áreas de Mejora a las que hacen referencia los objetivos del punto siguiente.

Los criterios para seleccionar estas áreas han sido:

- Por el consenso conseguido entre las personas, tanto a nivel Claustro como de Consejo Escolar, en el tema de la imagen interna y externa del Centro.
- En el caso del Plan de Acción Tutorial por la posibilidad de aplicar el programa DISCOVER que llegó al centro a través del Programa de Prevención de Drogodependencias.
- Por la rapidez con que pueden aplicarse las mejoras previstas en los dos casos.

3. FORMALIZACIÓN Y DESPLIEGUE:

3.1. *Objetivos de Mejora:*

- Desarrollar en todos los ciclos un Plan de Acción Tutorial centrado en ayudar a los alumnos/as a construir su identidad personal y las relaciones interpersonales.
- Potenciar la comunicación interior y exterior del Centro, incrementando la coordinación interna, la colaboración de todos los sectores y la participación en actividades complementarias y extraescolares.

Ver cuadro 1.

3.2. *Temporalización:*

El Plan de Mejora se plantea para el curso 2001/2002 de octubre a junio.

La Temporalización de cada uno de los objetivos se adjunta en el cuadro II. Planificación.

3.3. *Equipo de Mejora:*

Equipo Directivo del Centro:

- Impulsa y dinamiza todas las actuaciones previstas y de la evaluación de las mismas.
- Complimentación y elaboración del Plan de Mejora y de la Memoria del mismo.

Orientadora: Coordinadora del objetivo 1.

Comisión de Coordinación Pedagógica:

- Coordinadora de todas las actuaciones que implican al profesorado.

Comisión de Comunicación:

- Responsable directa del objetivo nº 2.

Tutores:

- Responsables directos del objetivo nº 1 y de la selección de trabajos para su inclusión en la revista digital del objetivo nº 2.

Relación nominal de profesores implicados en el plan:

- Alonso Espinosa, Pablo Ignacio
- Álvarez Mallo, Alberto
- Álvarez Rodríguez, M.^ª Concepción
- Arias Donis, Enma
- Bardón Álvarez, Fermina
- Calero Bermejo, Ángel Manuel
- Díaz Andrés, Ana Isabel

- Díaz López, M.^a José
- Durán Fraguas, Ana Luisa
- Fernández García, María
- Fernández Murias, M.^a Isabel
- García Magaz, M.^a Victoria
- García Sahelices, Álvaro
- Gavilanes Cueto, Gloria
- González Fernández, Eugenia
- González Pérez, Roberto
- Herranz Viejo, M.^a Begoña
- Iglesias Loredó, Eva
- Jano Salagre, M.^a Rosalia
- Laiz Molina, M.^a Eugenia
- López Cascallana, M.^a Teresa
- López Fernández, M.^a Teresa
- Mateo Calahorra, José María
- Prieto Flecha, Cristina
- Riesco Álvarez, M.^a Isabel
- Rodrigues Alves, María Natalia
- Rodríguez García, M.^a del Mar
- Vaz Alves, Cándido
- Vega Castro, Ángel

3.4. y 3.5. (Ver cuadro II. PLANIFICACIÓN)

3.6. Asesoramiento y apoyo externo:

- Comisión Provincial de Mejora.
- Área de Programas Educativos.
- Otros recursos externos.

4. SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN:

4.1. Criterios e Indicadores de Evaluación:

4.1.1. De objetivos. (Ver cuadro III DISEÑO DE EVALUACIÓN)

4.1.2. De proceso:

- Evaluación del proceso interno: la llevará a cabo el Equipo Directivo al final de cada trimestre recabando información de cada uno de los sectores implicados.

- Evaluación del proceso participativo: Se concreta a través de los indicadores de calidad seleccionados y se hará a lo largo del proceso y al final de cada actuación.
- Evaluación del proceso externo: Se llevará a cabo con la Comisión de Mejora y la Inspección Educativa según el calendario que se nos comunique.

4.2. Temporalización del Seguimiento y Evaluación:

La correspondiente a profesores y Equipo Directivo se hará en las horas de exclusiva según el calendario previsto.

ÁREA DE MEJORA:		
¿DE DÓNDE PARTIMOS?	OBJETIVO DE MEJORA	CRITERIO DE EVALUACIÓN
La tutoría se trabaja de forma descoordinada e individual. Insuficiente información a los padres/madres.	Desarrollar un Plan de Acción Tutorial en todos los ciclos.	<ul style="list-style-type: none"> • Número de profesores que se han involucrado en el proyecto. • Número de padres que participan en las acciones propuestas. • Grado de satisfacción de profesores, padres y alumnos.
Insuficiente información sobre el Centro en el entorno, mala imagen del mismo.	Potenciar la comunicación interior y exterior del Centro.	<ul style="list-style-type: none"> • Número de reuniones de nivel, ciclo, Comisión de Coordinación Pedagógica, Claustro, Consejo Escolar. • Número de veces que se reúne la Comisión de Comunicación. • Número de actualizaciones de la revista digital. • Número de periódicos editados. • Grado de satisfacción de padres, profesores y alumnos con estas actuaciones.
Escasa oferta y participación en actividades complementarias y extraescolares.	Impulsar un programa de actividades complementarias y extraescolares que implique a padres, profesores y alumnos.	<ul style="list-style-type: none"> • Número de convocatorias en las que el Centro ha participado. • Porcentaje de alumnos y grado de satisfacción de los mismos. • Número de actividades organizadas desde el Centro. • Grado de participación y satisfacción de las familias.

OBJETIVO 1: PLAN DE ACCIÓN TUTORIAL

ACTUACIONES	TEMPORALIZACIÓN	RESPONSABLE	RECURSOS ESPECÍFICOS
<ul style="list-style-type: none"> • Información de contenidos y actividades del programa DISCOVER/ Metodología. 	<ul style="list-style-type: none"> • Septiembre - octubre 2001. 	<ul style="list-style-type: none"> • Orientadora 	<ul style="list-style-type: none"> • Programa DISCOVER. • Programa de Habilidades Sociales desarrollado en el Centro.
<ul style="list-style-type: none"> • Aplicación en las aulas de las actividades seleccionadas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Noviembre 2001 - mayo 2002 (Primaria quincenal, Secundaria semanal). 	<ul style="list-style-type: none"> • Cada Tutor/a • Coordinación: Primaria: Esp. A. y L. Secundaria: Orientadora 	<ul style="list-style-type: none"> • Fichas de trabajo para el aula. • Fichas de refuerzo para casa (Primaria).
<ul style="list-style-type: none"> • Reuniones colectivas de padres. 	<ul style="list-style-type: none"> • Trimestral • Diciembre - Marzo 	<ul style="list-style-type: none"> • Cada Tutor/a • Equipo Directivo, A.P.A. y Orientadora. 	

OBJETIVO 2: POTENCIAL LA COMUNICACIÓN INTERIOR Y EXTERIOR DEL CENTRO

ACTUACIONES	TEMPORALIZACIÓN	RESPONSABLE	RECURSOS ESPECÍFICOS
<ul style="list-style-type: none"> • Optimización de las reuniones de profesores: - Convocatoria clara y previa. - Exposición de puntos de vista. - Toma de acuerdos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Curso 2001 - 2002. 	<ul style="list-style-type: none"> • Jefe de Estudios. • Comisión de Coordinación Pedagógica. 	
<ul style="list-style-type: none"> • Creación de la Comisión de Comunicación. • Reuniones de esta Comisión. 	<ul style="list-style-type: none"> • Creación de la Comisión de Comunicación. • Reuniones de esta Comisión. 	<ul style="list-style-type: none"> • Equipo Directivo. • Equipo Directivo. 	

<ul style="list-style-type: none"> Actualización y publicación de la revista digital del Centro "Senda de Laciana". Selección de trabajos. 	<ul style="list-style-type: none"> Noviembre 2001. Enero 2002. Abril 2002. Junio 2002. 	<ul style="list-style-type: none"> Equipo Directivo, Comisión de Comunicación. Comisión C.P., Tutores y Especialistas. 	<ul style="list-style-type: none"> Recursos informáticos. Línea RDSI (Junta). Aula en Red y acceso a Internet.
<ul style="list-style-type: none"> Elaboración del periódico escolar por parte de los/las alumnos/as de E.S.O. 	<ul style="list-style-type: none"> Noviembre - junio. 	<ul style="list-style-type: none"> Profesoras de Lengua (Secundaria). 	<ul style="list-style-type: none"> Recursos informáticos. Reprografía.

OBJETIVO 3: IMPULSAR UN PROGRAMA DE ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS Y EXTRAESCOLARES

ACTUACIONES	TEMPORALIZACIÓN	RESPONSABLE	RECURSOS ESPECÍFICOS
<ul style="list-style-type: none"> Nombramiento de coordinador de act. complementarias y extraescolares. Diseño de un Plan de Actividades complementarias y extraescolares. 	<ul style="list-style-type: none"> Septiembre 2001. Septiembre - octubre 2001. 	<ul style="list-style-type: none"> Equipo Directivo - Coordinador Coordinador - C.C.P. - Tutores y especialistas de cada nivel. 	<ul style="list-style-type: none"> Reajuste de horarios. Panel de Actividades complementarias y extraescolares en cada edificio.
<ul style="list-style-type: none"> Selección de actividades por ciclos. 	<ul style="list-style-type: none"> Octubre 2001. 	<ul style="list-style-type: none"> Coordinador - Tutores 	<ul style="list-style-type: none"> Coordinador - Tutores
<ul style="list-style-type: none"> Actividades extraescolares organizadas por profesores: <ul style="list-style-type: none"> Taller de Prensa (Secundaria) Taller de Teatro (Secundaria) Coro (Primaria) Hablemos inglés (Primaria) 	<ul style="list-style-type: none"> Octubre - mayo. Enero - junio. Noviembre - junio. Noviembre - mayo. 	<ul style="list-style-type: none"> Profesora Lengua. Profesora Lengua - Monitor/a? Profesor Música. Profesora Inglés. 	<ul style="list-style-type: none"> Recursos informáticos. Biblioteca Municipal. C.P.R. ... Aula de Música Programas informáticos. Recursos de varias editoriales.
<ul style="list-style-type: none"> Taller de Habilidades Sociales (Padres). 	<ul style="list-style-type: none"> Enero - febrero. 	<ul style="list-style-type: none"> Profesora A.L., Orientadora, A.P.A. 	<ul style="list-style-type: none"> Programa DISCOVER
<ul style="list-style-type: none"> Iniciación a la Informática para Padres/Madres 	<ul style="list-style-type: none"> Segundo trimestre. 	<ul style="list-style-type: none"> Equipo Directivo A.P.A. 	<ul style="list-style-type: none"> Aula de informática.

OBJETIVO 1				
INDICADORES	AGENTES	INFORMANTES	PROCEDIMIENTOS E INSTRUMENTOS	TIEMPOS
<ul style="list-style-type: none"> • Número de profesores involucrados en el proyecto. • Número de padres que participan en las acciones propuestas. • Grado de satisfacción de profesores, padres y alumnos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Equipo Directivo. • Equipo Directivo. • Equipo Directivo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Orientadora. • Tutores/as. • Tutores/as., A.P.A. • Tutores/as • Padres/Madres. • Alumnos/as 	<ul style="list-style-type: none"> • Observación contextualizada. • Observación contextualizada. • Asistencia. • Cuestionarios. • Debates, conclusiones. • Cuestionarios. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cada trimestre. • Cada reunión. • Junio 2002. • Cada reunión. • Junio 2002

OBJETIVO 2				
INDICADORES	AGENTES	INFORMANTES	PROCEDIMIENTOS E INSTRUMENTOS	TIEMPOS
<ul style="list-style-type: none"> • Nº de reuniones de nivel, ciclo, C.C. Pedagógica, Claustro y C.E. • Nº de veces que se reúne la Comisión de Comunicación. • Número de actualizaciones de la revista digital. • Nº de periódicos editados. • Grado de satisfacción de padres, profesores y alumnos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Jefe de Estudios. • Directora. • Comisión de Comunicación. • Comisión de Comunicación. • Equipo Directivo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Claustro. • Consejo Escolar. • Miembros Comisión • Profesores. • Padres. • Alumnos. • Coordinadora. • Alumnos. • Comisión de Comunicación. • Profesores. • Padres. • Alumnos (Secundaria) 	<ul style="list-style-type: none"> • Observación contextualizada / Libros actas. • Debates y conclusiones. • Trabajo realizado y valoración del mismo. • Trabajo realizado y valoración del mismo. • Debates y conclusiones. • Número padres participantes y observación. • Cuestionario. • Trabajo de Tutoría. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cada reunión. • Junio 2002 • Cada reunión hasta Junio. • Noviembre, Enero, Abril, Junio • Trimestral. • Junio 2002. • Junio 2002. • A lo largo del curso. • Junio 2002. • A lo largo del curso.

OBJETIVO 3				
INDICADORES	AGENTES	INFORMANTES	PROCEDIMIENTOS E INSTRUMENTOS	TIEMPOS
<ul style="list-style-type: none"> • N° de convocatorias en las que el Centro ha participado. • N° de actividades extraescolares organizadas desde el Centro. • Grado de Participación/satisfacción de los profesores. • Grado de participación/satisfacción de los alumnos/as. • Grado de satisfacción Padres. 	<ul style="list-style-type: none"> • Equipo Directivo. • Equipo Directivo. • Equipo Directivo. • Equipo Directivo. • Equipo Directivo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Coordinador. • Tutores / especialistas. • A.P.A. - Padres/Masdres • Responsable de cada actividad. • Claustro. • Tutores. • Alumnos Primaria. • Alumnos Secundaria • A.P.A. • Consejo Escolar 	<ul style="list-style-type: none"> • Informe final. • Actividades realizadas. • Informes, observación • Informe final. • Cuestionario. • Informe para la memoria. • Informes sobre tutoría. • Cuestionario. • Cuestionario. • Informes y/o cuestionario. 	<ul style="list-style-type: none"> • Junio 2002 • Junio 2002 • A lo largo del curso. • Término de la actividad. • Junio 2002. • A lo largo del curso. • Junio. • Junio. • Junio.

MESA REDONDA

“EXPERIENCIA DE UN GRUPO
DE PROFESORES Y PROFESORAS
SOBRE LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD”

D. ELADIO RUIZ GONZÁLEZ

D. PABLO MARÍA ARAUJO

Centro “La Salle-Managua” (Palencia)

UNA EXPERIENCIA DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD: CENTRO EDUCATIVO LA SALLE MANAGUA

A. UN POCO DE HISTORIA

El Centro Educativo La Salle-Managua está ubicado en el barrio Pan y Guindas, uno de los barrios periféricos de la ciudad, que se formó a inicios de los 80 con población proveniente del mundo rural tras las expectativas que generó la instalación de una de las factorías de la empresa FASA en Palencia. Es un barrio, pues, de aluvión con todas las características propias de dichos barrios: población joven, desarraigo...

Este Centro comenzó su andadura el 13 de octubre de 1990. La Institución La Salle ya llevaba bastante tiempo con la idea de hacer una obra que atendiera a los muchachos que habían terminado la escolaridad obligatoria y no querían seguir estudiando y, por ser menores no podían trabajar.

Esta búsqueda desembocó en la creación de este centro. En aquellos años, en España, la escolaridad obligatoria sólo duraba hasta los 14 años. De esta forma los alumnos que no deseaban continuar con sus estudios, podían abandonar la escuela a los 14 años. Pero se encontraban con una barrera ya que la edad laboral mínima para poder trabajar era los 16 años. Con este panorama un muchacho/a que había abandonado la escuela a los 14 años sólo podía hacer dos cosas: o comenzaba a trabajar sin ningún tipo de contrato dentro de lo que se llama la economía sumergida, o bien no hacía nada y se introducía en alguna pandilla callejera, expuesto a la delincuencia y a las drogas.

La mayor parte de los alumnos de estas características caían en esta segunda opción, siendo su única referencia la calle, lo que les llevaba en numerosas ocasiones a un progresivo aprendizaje de conductas delictivas.

El primer año comenzamos con 40 alumnos: 27 muchachos y 13 muchachas. La Comunidad Educativa estaba compuesta por 5 profesores: 2 Hermanos, 2 Profesores y 1 Profesora. Durante este primer año y gran parte del siguiente la

Institución corrió todos los gastos de funcionamiento del Centro, hasta marzo de 1992, en que el M.E.C. sensible a esta realidad asumió dar una respuesta educativa eficaz a estos chicos a través de nuestro proyecto pedagógico rehabilitador firmando un concierto educativo con nosotros. Nos constituimos como Centro de Formación Profesional Adaptada, continuando con las tres especialidades que teníamos en un principio: *fontanería, electricidad, y moda y confección*. La edad con la que podían venir a nuestro centro era a partir de los 14 años. Desde ese momento y hasta nuestros días el apoyo por parte de la Administración Educativa ha sido grande.

Desde estos inicios han pasado por el centro 12 promociones con un total de 430 alumnos. Los tres últimos cursos hemos iniciado Programas de Garantía Social, ya que la nueva legislación educativa española nos exigía este cambio (la edad escolar obligatoria ahora se ha prolongado hasta los 16 años). No obstante con la nueva ley de educación están ocurriendo fenómenos nuevos: muchos alumnos no se sienten cómodos en una escuela muy rígida, lejos de sus intereses y con una larga trayectoria de fracaso escolar, pero por ley están obligados a estar en ella. Estos alumnos suelen optar o por el absentismo o por desarrollar conductas anti-sociales en el ámbito escolar para ser expulsados, con lo cual la calle vuelve a ser su marco de referencia. En estos años estamos atendiendo a varios alumnos que nos vienen en estas condiciones y que han desbordado todos los recursos que la escuela tradicional tiene para ellos.

En la actualidad un porcentaje considerable de nuestros chicos/as vive en este barrio, pero acogemos a chicos/as de todos los barrios y zonas rurales de Palencia.

B. OBJETIVOS DEL CENTRO

- Desarrollar una acción educativa integral por la que el adolescente pueda mejorar su madurez y equilibrio personal, mediante la atención adecuada al desarrollo emocional afectivo, ético-religioso, intelectual y de sus motivaciones vitales.
- Desarrollar una acción educativa que ayude a mejorar su integración social mediante la participación en un grupo de iguales y la relación con modelos de comportamiento adulto que le sirvan como referencia para su crecimiento.
- Desarrollar una acción educativa útil que promueva actitudes positivas hacia el mundo laboral mediante la adquisición de hábitos y conocimientos profesionales básicos.
- Desarrollar una acción educativa vital que permita la adquisición de contenidos culturales y sociales básicos mediante la vinculación del Centro a la vida y al entorno.
- Desarrollar una acción educativa orientadora personal y profesionalmente durante la permanencia en el Centro y al menos un año después de haber abandonado el Centro.

C. CARACTERÍSTICAS DE LOS ALUMNOS DEL CENTRO

Estos son algunos de los rasgos que les describen:

Rasgos escolares:

- Arrastran un serio fracaso escolar desde temprana edad y en proceso de deterioro. Se han sentido perdidos y “frustrados” al no poder seguir el ritmo normal de la clase. Han repetido en cursos tempranos, pero sin superarlo.
- Han vivido un fuerte rechazo a una institución escolar que no ha sabido dar respuesta a sus necesidades y problemas personales y le ha respondido con castigos, copias, horas de pasillo y expedientes disciplinarios.
- Surge tempranamente en ellos la motivación laboral o el interés hacia la cualificación profesional a través de talleres, debido a sus malos resultados académicos y a las circunstancias económicas de la familia.

Rasgos psicopedagógicos:

- Imagen muy negativa de sí mismos. Bajo autoconcepto que les lleva a desconocer sus posibilidades o bien cuando las tienen a desconfiar de ellas y sus posibilidades de éxito. Tienen sentimientos de inferioridad.
- Necesidad de llenar sus heridas en la afectividad para lo cual llaman la atención a través de comportamientos y conductas negativas: Creando conflictos, imponiendo sus criterios, inventando historias irreales, siendo o pasando por agresivos y duros ...
- Comportamientos muy primarios centrados en lo inmediato y en lo concreto. Más impulsivos que reflexivos.

D. ESTILO COGNITIVO DE NUESTROS ALUMNOS.

- Las mayores diferencias de estos alumnos con el resto de muchachos de su edad se dan en las áreas de tipo abstracto, culturales y en el tipo de lenguaje. No así en los aspectos manipulativos, donde frecuentemente son más hábiles. Se centran más en lo inmediato y concreto, con menor visión de futuro y manifiestan una mayor impulsividad y, por lo tanto, carencia de reflexión con respecto a los de su misma edad.
- Poseen un *pensamiento global e intuitivo* en el que no tienen demasiada importancia los matices ni el análisis detallado de la realidad. Este modo de funcionar tiene sus repercusiones en diversas materias escolares y, sobre todo, y lo que es más importante, a la hora de tomar decisiones en la vida.
- Su *pensamiento concreto* les lleva a interesarse sobre lo tangible y práctico (de ahí el éxito de los talleres o la importancia de actividades relacionadas con su universo en las diferentes materias). Tienen dificultades para abstraer y generalizar conclusiones, y sin embargo, les es muy necesario para su vida.

- Su *mundo verbal* está poco desarrollado particularmente en lo que a expresión escrita se refiere. Nada extraño si conocemos las deficiencias que presentan en la lectura, incluso mecánica.
- En la expresión oral no suelen tener especial dificultad, aunque evitan frases subordinadas y largas, no utilizan demasiados adjetivos y adverbios para matizar, y hay una abundancia de palabras de argot.
- Esta característica, unida a la anterior de falta de detalles en su observación, requiere una pedagogía adecuada que básicamente siga a secuencia de Observación-Expresión Verbal Oral con el mayor número de detalles-Expresión Escrita.
- Los chicos con los que estamos trabajando presentan alteraciones en el procesamiento de la información, en los niveles de atención y en la comunicación e interacción social por lo que su rendimiento escolar es bajo.
- Su estilo cognitivo está basado en la impulsividad, en un bajo nivel conceptual, y en una escasez de estrategias tanto cognitivas como metacognitivas.
- Todo ello, sin olvidar variables de tipo ambiental e instruccional, ha dado como resultado un acentuado fracaso escolar.

E. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Todo el Centro está configurado desde la perspectiva de atención a las distintas necesidades de nuestros alumnos. Los principios o pilares en los que se sostiene toda la labor educativa del Centro son:

- La comunicación como medio para provocar el cambio.
- El grupo como factor y promotor del cambio. (Es la teoría de la pecera, lo que hace que el pez crezca y se desarrolle, no es sólo el alimento, sino también otros factores socioambientales: temperatura, PH, relación ...).
- Las tareas construyen a las personas.
- Personalización.
- Integración y normalización.
- Modificación de conducta, entendida, no sólo como cambio de la acción sino también de la percepción, el pensamiento y sentimientos de la realidad personal, escolar y social.
- Buscando resplandores.

Son muchas las facetas innovadoras que tienen como objetivo la atención a la diversidad, que van desde lo más material como las instalaciones del centro, hasta la dimensión relacional profesor-alumno, pasando, por supuesto, por los procesos de aprendizaje. A continuación señalamos algunos de los aspectos del Centro cuyo objetivo es la atención a la diversidad:

- Edificio, construido con una apariencia que nos les recuerda la escuela.
- Libros, elaborados por cada profesor y atendiendo a necesidades y capacidades de cada alumno.
- Agrupamientos flexibles.
- Apoyos dentro y fuera de la clase.
- Tarjeta personalizada de registro tanto de trabajo como de comportamiento.
- Planteamiento de las normas del Centro y sus consecuencias tanto positivas como negativas.
- Atención psicológica cercana y continua.
- Sesiones de conocimiento de las distintas culturas y religiones de los alumnos del Centro.
- Metodología activa, experiencial (parte de la vida) y crítica (orientada a provocar cambios en el alumno)
- Tutoría individual (proceso de crecimiento por etapas)
- Tutoría grupal (Objetivos de clase y vales de grupo)
- Talleres de resolución de conflictos y habilidades sociales
- ...

A continuación desarrollamos las tres últimas estructuras mencionadas de atención a la diversidad.

PLAN DE TUTORÍA

TARJETA

TUTORÍA INDIVIDUAL

Entrevistas programadas:
Proceso de Crecimiento
por Etapas, (P.C.E.).
Entrevistas de Evaluación y Recuerdo.
Entrevistas de Apoyo Psicológico.
Entrevistas de Orientación Laboral.
Entrevistas espontáneas.

TUTORÍA GRUPAL

Grupo Base.
Ficha de autocontrol. G.B.
de los viernes.
Vales de grupo.
Evaluación trimestral realizada
por los Delegados de cada clase.

MEDIACIÓN TUTORES - DPTO. ORIENTACIÓN - CLAUSTRO

Habilidades de Comunicación
Coordinación

1. TUTORÍA INDIVIDUAL

La Tutoría Individual se considera una parte imprescindible en el centro, como medio para el desarrollo integral de la persona. El plan de Tutorial Individual se lleva a cabo, preferencial pero no exclusivamente, por dos tutores en cada una de las aulas. Los tutores se reparten los alumnos teniendo en cuenta criterios como la empatía, personalidad, preferencias del muchacho... Una vez hecha la elección, ésta no tiene un carácter definitivo sino que es flexible y pueden hacerse cambios en función de las variables señaladas. Se ha considerado la necesidad de dos tutores por aula debido a que es más fácil que se dé una adecuación entre las necesidades del alumno y la ayuda que se le puede prestar. Las tutorías individuales se coordinan entre los tutores del mismo nivel, el Departamento de Orientación y en ocasiones el total de educadores del Centro.

La Tutoría Individual requiere una gran dedicación pues es el momento más adecuado para establecer una comunicación con los alumnos, para que expresen sus problemas y preocupaciones. Por otro lado, se utiliza la tutoría individual para marcar al alumno unos objetivos individuales, que deben ser observables y registra-

bles, referentes a su conducta dentro y fuera del colegio y a su rendimiento escolar. Esta tutoría es complementaria con la Tutoría Grupal. Así mismo, el cumplimiento progresivo de los objetivos individuales supone la adquisición y mantenimiento de nuevos repertorios de conducta, es decir, que la Tutoría Individual viene a ser un seguimiento y estudio pormenorizado, por parte del Tutor, de las conductas a eliminar y conductas a incrementar.

La coordinación por parte del Departamento de Orientación es fundamental ya que en muchos casos, y sobre todo con los alumnos con graves problemas de conducta por exceso o por defecto, es preciso que la toma de decisiones sea consensuada para determinar una línea de actuación unificada.

Tampoco hay que olvidar el aspecto afectivo y relacional de la Tutoría Individual, es quizá donde el educador obtiene más información sobre la vida, familia, ambiente, etc... que vive el alumno; esta información nos va a dar muchas pautas para posteriores intervenciones.

Esta tutoría se realiza en forma de entrevista con los tutores, normalmente, una vez al mes. Es el tutor el que convoca dicha entrevista, aunque el alumno puede solicitarla cada vez que lo crea necesario. En algunos casos, esta entrevista se ve complementada con otras en la que intervienen profesionales del Departamento de Orientación, incluso se dan situaciones donde cualquier educador puede participar en la acción tutorial.

Atendiendo al tipo de entrevista podemos hacer la siguiente clasificación:

1.1. Entrevistas programadas.

Proceso de Crecimiento por Etapas (P.C.E.).

a) Filosofía

Globalmente podemos decir que se trata de un instrumento privilegiado para desarrollar la tutoría individual. De alguna manera, lo que pretendemos con el Proceso de Crecimiento por Etapas (P.C.E. en adelante), es:

- *Autonomía - crecimiento personal*

Implicar al chico/a en su propio proceso personal de maduración. Interesa que vaya siendo cada vez, lo más autónomo posible. Para ello es importante que conozca qué itinerario debe seguir, qué se le va a exigir, cómo va progresando en los distintos aspectos, en cuales debe insistir más... De esta manera se motiva el progreso a nivel individual, e indirectamente, a nivel grupal.

- *Individualización*

Romper la estructura de curso, su arbitrariedad, para poder ofrecer una respuesta adecuada a la diversidad (de conductas, de motivaciones, de necesidades, etc...). Se trataría de responder a la realidad concreta de cada chaval.

- *Modelo: conductas positivas*
Valorar como referencia en el Centro, las conductas positivas de los alumnos/ as, evitando polarizar la atención en torno a las conductas más desadaptadas.
- *Control conductual*
Incrementar las conductas positivas y disminuir o eliminar las conductas desadaptadas.
- *Consistencia*
Estructurar la entrevista personal de forma homogénea aunque permitiendo la adaptación a cada chaval. Facilitar así la tutoría personal y la consistencia en el Centro por parte del profesorado.
- *Investigación - Evaluación*
Potenciar la observación sistemática, tratando de aportar respuestas oportunas a las necesidades y situaciones detectadas, así como facilitar el proceso de evaluación del propio chaval y de los medios educativos planteados.

b) ¿Cómo funciona el P.C.E.?

A grandes rasgos el planteamiento es sencillo: existen tres etapas y en cada una de ellas unos objetivos generales (comunes para todos) y otros específicos (personales, concretados por el tutor en cada caso). Dichos objetivos plantean una mayor exigencia a medida que se avanza por las etapas, pues están secuenciados en un orden creciente. Caminar en las etapas implica, por tanto, un crecimiento.

Las etapas reciben el nombre de:

- I. Introductoria.
- II. Aprendizaje.
- III. Autonomía.

Existe también una pre-etapa, llamada de “Adaptación” en la que sólo se plantean objetivos individuales. Está pensada para aquellos chavales con fuertes problemas conductuales y de adaptación a la dinámica del Centro.

En casos especiales realizamos un “contrato” previo a las etapas entre el alumno/ a, el Centro, los padres o tutores..., planteando los compromisos para las partes implicadas, así como las consecuencias por incumplimiento. Para motivar el progreso adecuado, se completa el sistema con incentivos educativos, de carácter extrínseco o materiales unos (especialmente al principio), y más intrínsecos o de autosatisfacción otros (a medida que se va avanzando en la etapa los incentivos se relacionan

más con la satisfacción de la superación, del esfuerzo personal, etc...). Pero siempre tratando de reforzar los avances personales que van logrando.

Los objetivos comunes se agrupan en torno a siete núcleos iguales para las tres etapas, según se aprecia en el modelo de planilla:

1. Horario.
2. Limpieza- Higiene.
3. Trabajo.
4. Relación.
5. Responsabilidad.
6. Normas.
7. Desarrollo personal.

De esta manera el crecimiento propuesto mediante el P.C.E. es integral, al abarcar una globalidad de dimensiones. Además se pretende lograr una coherencia interna, integrando otras estrategias educativas, como la tarjeta o los vales (hay objetivos generales, comunes para todos, referidos a éstas, por las cuales también se puntúa. Y la posibilidad de plantear objetivos individuales en relación a otras cuestiones del Centro).

Hay una cuestión fundamental en todo este proceso: la observación sistemática de todos los educadores y los cauces de comunicación entre ellos. Se pretende alcanzar el mayor grado de consistencia posible a nivel de todo el Claustro. En definitiva implica invertir mucho tiempo en el seguimiento personal del alumno/ a. Y esta prioridad ha de asumirse en el Centro en todos los niveles que sea necesario, para conseguir que el sistema se desarrolle con una eficacia elevada.

Por ello, los miércoles, en la reunión de claustro dedicamos media hora a intercambiar información de los muchachos/as que va ha se relevante en la evaluación del P.C.E.

c) ¿Cómo se aplica en concreto el P.C.E.?

Entramos en los detalles:

Todos los chavales comienzan el programa por la primera etapa, o Introdutoria. Tras explicar básicamente el funcionamiento del sistema al grupo, se asigna a cada chaval una planilla de esta 1ª etapa. Así podrá autoevaluarse. Es conveniente que la traigan rellena en el momento de la entrevista personal, en la cual, se tratará de contrastar y negociar esa autoevaluación con lo observado por el tutor y las aportaciones de todos los educadores. El cuaderno de seguimiento va a ser una herramienta esencial, pues aporta información (actitudes, con-

ductas, hechos concretos tanto positivos como negativos) objetiva y relevante.

La evaluación se elabora entonces, mediante el diálogo entre alumno/ a y tutor en el momento de la entrevista. En caso de haber discrepancias entre los criterios de uno y otro, el tutor razonará los porqués, aportando datos del cuaderno, consultando a otros profesores, etc...

Tanto los objetivos generales como los individuales se puntúan con el siguiente baremo (salvo en la pre-etapa, donde el criterio de cumplimiento es SÍ/ NO).

N. (Nunca)	0 puntos
A.V. (A veces)	1 pto.
R. (Regular)	2 pto.
A.M. (A menudo)	3 pto.
S. (Siempre)	4 pto.

Una vez obtenido el total de puntos se transformará esta puntuación con arreglo a una escala de 10. Por ejemplo, el resultado final en la primera entrevista de Juan Antonio es de 95 puntos. La puntuación máxima sería 45×4 (n° de ítems respondido \times máxima puntuación) = 180. Luego $95 \times 10 / 180 = 5,3$.

Pese a lo que pueda parecer esta transformación de la conducta (cumplimiento de los objetivos) en cálculo numérico, el P.C.E. permite una gran flexibilidad que ofrece al tutor un amplio margen de maniobra. Es frecuente, por ejemplo, incrementar la puntuación para motivar al alumno/ a permitiéndole el acceso al incentivo, o también forzar la permanencia en la etapa porque no hay seguridad de que pueda permanecer en una superior, pues detectamos inestabilidad en las conductas, inmadurez, etc. En definitiva; no se trata de un sistema cerrado, rígido e inflexible, sino todo lo contrario. De esta manera es posible una gran adaptación a cada chaval. En manos del tutor/ a queda concretar esta adaptación planteando objetivos individuales y “jugando” con la baremación.

El cálculo numérico realizado para poder pasar de etapa, así como todo el sistema en general, está pensado para que sólo se pueda ascender cuando las conductas estén bien instauradas, es decir, puntúe habitualmente siempre (S) o a menudo (A.M.). No sería posible, por tanto, pasar de etapa si en el chaval se cumplen sólo de forma regular los objetivos previstos.

Entonces, en función de la nota obtenida se avanza o retrocede en la etapa y corresponden distintos incentivos. A saber:

PRIMERA ETAPA: INTRODUCTORIA		
SI EN LA...	OBTIENE...	RECIBE (INCENTIVO)
1ª Entrevista.	6 (o más) puntos.	Lata/ palmera/ bocata.
2ª Entrevista.	Más de 6 puntos (es decir, progresas).	Lata/ palmera/ bocata.
3ª Entrevista.	Ha seguido progresando sin bajones	Póster/ revista/ etc... por valor de 500 pts

SEGUNDA ETAPA: APRENDIZAJE		
SI EN LA...	OBTIENE...	RECIBE (INCENTIVO)
(Sólo por el hecho de llegar a la 2ª etapa).		Diploma y actividad pactada con los tutores.
1ª Entrevista.	6 (o más) puntos.	Lote de herramientas por valor de 15 pts.
Siguientes entrevistas (3 seguidas).	Progresando sin bajones.	Lote de herramientas por valor de 25 pts.

TERCERA ETAPA: AUTONOMÍA		
SI EN LA...	OBTIENE...	RECIBE (INCENTIVO)
(Sólo por el hecho de llegar a la 3ª etapa).		Diploma y completa la caja de herramientas.
3 Entrevistas seguidas sin bajones.		Material de taller/ deportivo/ acampada por valor de 7000 pts máximo.

Del cuadro anterior no hay que deducir que en el curso académico se tengan tres entrevistas por etapa. De hecho la frecuencia que hemos marcado es de 4 ó 5, a razón de una cada cinco o seis semanas. No resulta extraño que el chaval tenga altibajos en el proceso de crecimiento por lo que es difícil que un alumno/ a pase de etapa tras dos o tres entrevistas. La previsión es que el tutor realice las entrevistas durante dos semanas como máximo, y el tiempo restante hasta la siguiente entrevista, se emplee en aplicar incentivos, en realizar entrevistas esporádicas... Suelen durar entre 45 y 60 minutos, pero el tiempo dedicado es flexible, dependiendo del alumno y de la disponibilidad de horario.

Avances y retrocesos en la etapa.

- Se pasa a la etapa siguiente con las siguientes puntuaciones:
 - Más de 8'5 puntos en la primera entrevista.
 - Más de 8 en las dos primeras entrevistas.
 - Más de 7'5 en tres entrevistas consecutivas.
- Se retrocede en la etapa si:
 - Obtienen menos de 5 puntos en una entrevista.
 - Obtienen menos de 6 puntos en dos entrevistas consecutivas.

Con lo cual, aunque la puntuación siga un orden creciente a lo largo de las entrevistas, en caso de no llegar a estas marcas establecidas para avanzar, el alumno/ a no accedería a la etapa superior, pues significaría que las conductas exigidas no están bien adquiridas.

d) Algunas consideraciones importantes.

Existen conductas que por su grado de desajuste pueden anular el incentivo, pese a haberlo obtenido en el transcurso de las etapas. Es conveniente consensuar en el claustro este tipo de conductas teniendo muy en cuenta la consideración de los tutores/ as.

Un alumno/a que progresa adecuadamente según lo establecido en el P.C.E., pero sin llegar a la puntuación necesaria para pasar de etapa, y rompe ese progreso (es decir, baja), pierde el derecho al incentivo correspondiente. Situación que se mantendrá hasta demostrar un progreso en el cumplimiento de los objetivos.

Los incentivos no son acumulativos en el recorrido por las etapas. Un alumno/ a aventajado que tras dos entrevistas pasa a una etapa superior, no recibirá todos los incentivos anteriores, sino tan sólo los correspondientes a la nueva etapa.

Los incentivos más primarios como la “palmera/ bocata/ lata”, se entregarán a lo largo del mes siguiente a la entrevista, a razón de una por semana (en un día previamente establecido). La entrega se hará a cambio de un vale que se les entrega, y cuyo efecto es el de recordar y hacer notar ante el grupo, que ha merecido dicho incentivo.

Es necesario hacer publicidad en el Centro tanto de las planillas de objetivos, como de los incentivos que se pueden conseguir... (carteles, dibujos, etc..., distribuidos por las clases).

Cuando un alumno desciende de etapa no tiene derecho al incentivo correspondiente, tanto si le ha cobrado previamente (a su paso por esa etapa), como si no. Para motivar su ascenso habrá que emplear los incentivos de la etapa superior, la presión del grupo, etc...

En algunos casos es necesario recordar, en la tutoría personal, los objetivos planteados sin agotar el tiempo entre cada entrevista (de 4 ó 5 semanas, como dijimos).

Es conveniente una cierta sincronización en todo el Centro a la hora de comenzar a funcionar, de cumplir los plazos de entrevista, de repartir los incentivos, de cumplir en general todos los tiempos marcados.

1.2. *Entrevistas de Evaluación y Recuerdo.*

Hay alumnos que necesitan de forma más escalonada apoyos intermedios para poder conseguir los objetivos propuestos en el Proceso de Crecimiento por Etapas. Son alumnos por lo general muy conflictivos a nivel comportamental y/o que presentan deficiencias cognitivas y que requieren un recuerdo y evaluación de los objetivos en espacios de tiempo más cortos. Estos encuentros vienen a durar unos quince minutos una vez a la semana o cada quince días, dependiendo de los casos. Se mantiene la entrevista mensual programada para todos los alumno.

1.3. *Entrevistas de Apoyo Psicológico.*

Partimos del conocimiento del alumno/a, su historia escolar, su situación familiar, su realidad social y aquellos aspectos de su desarrollo personal que pueden marcar las primeras orientaciones de actuación psicoeducativa.

Los Informes síntesis realizados por el Departamento de Orientación se completan con la información de los Tutores de cada curso a partir de técnicas de Observación en el aula, Entrevista inicial de Tutoría y primeros contactos Familia-Centro.

La Intervención Psicológica se pone en marcha a partir de la detección de una necesidad por la vía de la Tutoría Individual, por el profesorado de apoyo, por demanda de las propias familias, de los chicos/as o por detección preventiva del Departamento de Orientación.

Intervención. El proceso de intervención que actualmente se está realizando en el Centro pasa por las siguientes fases:

- *Descripción del Problema:* Descripción en términos operativos, frecuencia aproximada, condicionantes, situación, duración, relevancia y repercusiones en otras áreas de la vida del alumno/a.
- *Evaluación-Diagnóstico:* Entrevista y Administración de pruebas. La evaluación individualizada se complementa con datos aportados por los Tutores y Entrevista Familiar para valorar la conducta problema.

Cuando la intervención se escapa del alcance del Centro, los tutores y departamento derivan el caso hacia profesionales externos y orientan sobre los cauces posibles a seguir.

- *Proceso de Intervención*: Técnicas de Tratamiento y control de los resultados. Intervenciones de tipo cognitivo-conductual. El Departamento de Orientación elabora los materiales, los registros, y ejercicios autoaplicables de forma personalizada.
- *Mapa de Sesiones*: Incluye desde la primera entrevista hasta los últimos contactos de seguimiento de la evolución del problema. Se realizan preferentemente en horario escolar, si bien, en algunos casos se ha optado por tiempos extraescolares. Al alumno/a se le informa de los objetivos y peculiaridades de la intervención. Cuando es necesaria la intervención sobre más de un problema se establecen prioridades de acuerdo con el alumno/a.
Los datos de la evolución se registran por escrito y están al alcance del profesorado.
- *Seguimiento*: Periódicamente se realiza una revisión de los objetivos fijados y se evalúa su grado de consecución.

1.4. Entrevistas de Orientación Laboral.

La orientación hacia laboral o educativa que llevamos a cabo en el Centro también forma parte del contenido práctico de la tutoría individual y la relación con el Departamento de Orientación. Durante los meses de mayo y junio, tras actividades en grupo referidas a la búsqueda de empleo en las diferentes asignaturas con carácter transversal; cada uno de los tutores con los chicos/as que hace el seguimiento, establece una serie de acciones con carácter individual, que podrían enmarcarse en lo que se puede llamar “tutoría de orientación hacia el futuro”.

Aunque la capacitación técnica profesional la han conseguido en la especialidad elegida, no disponen de las habilidades comunicativas y de solución de problemas requeridas para lograr una búsqueda de empleo lo más efectiva posible. Se encuentran con bastantes barreras personales y sociales que les impiden integrarse con normalidad en el mundo del trabajo, debido a su poca autoreflexión y autodirección.

Esta acción tutorial se realiza con los alumnos de segundo a través de las siguientes acciones:

- a) Entrevista individual para recoger las expectativas de futuro al salir del Centro. En esta entrevista se vuelve a incidir en las diferentes alternativas y se ofrece una información lo más completa posible: escuelas-taller, cursos de formación ocupacional, programas de garantía social, educación de adultos (F.P, graduado en educación secundaria). En función de la elección se sondea su grado de motivación.

b) Preparación individual de la entrevista de demanda de empleo en la oficina del INEM y posterior salida individual para apuntarse como demandante de empleo. Para ello, se rellena la hoja-entrevista oficial de demanda de empleo con los alumnos/as. Es un buen medio para perder miedos, ya que llevan casi “aprendidas” las respuestas a la entrevista. También se ensayan con ellos habilidades de comunicación para restar tensiones en la entrevista del INEM, puesto que se pueden encontrar con situaciones no previstas en la entrevista de tutoría. Se prevén los imprevistos y se hacen entrenamientos para desenvolverse ante ellos. Esta entrevista es clave, porque posteriormente los profesionales del INEM se pasan por cada clase con la hoja de demanda de empleo para revisarla y ver si los datos que contiene la hoja son correctos. A los alumnos/as se les insiste en que es fundamental hacer bien este primer paso.

c) Simulación con los chicos/as de un proceso de selección para la ocupación de un puesto de trabajo supuesto en la que ellos participan en todas sus fases. En la entrevista de tutoría se realizaría la última fase del proceso de selección: “la entrevista de selección”. Después de la entrevista se les daría una valoración y se volvería a repetir la entrevista, teniendo en cuenta las técnicas necesarias para salir airoso de una entrevista.

Los profesionales del Departamento de Orientación colaboran en la simulación como entrevistadores.

d) En el caso de que el alumno/a decidiese seguir estudiando, se tendría la entrevista con el Departamento de Orientación para determinar las alternativas que habría y las condiciones de acceso a esas ofertas educativas. Los profesionales del departamento siguen un proceso de toma de decisiones.

e) Aprendizaje de diversas habilidades de comunicación y relación. Habilidades para conseguir éxito en la relación con las personas que se vayan a encontrar en su itinerario de búsqueda de empleo: funcionarios, pequeños empresarios, conocidos, amigos, empresas de trabajo temporal, etc.

Algunas de estas habilidades son: saludar, presentarse, iniciar-mantener y finalizar una conversación, saber escuchar, saber hacer preguntas, etc.

f) Cuando algún alumno/a está desmotivado para integrarse en alternativas laborales inmediatas como escuelas-taller o cursos ocupacionales, se le plantea hacer supuestos sobre las ventajas e inconvenientes de las diversas alternativas y de su situación personal si no eligiera ninguna

de ellas. Estos chicos/as suelen plantear prejuicios sobre estas alternativas que pueden asegurar su futura integración laboral.

Al finalizar toda esta serie de acciones cada alumno tendría que tener trazado su proceso de toma de decisiones laboral en función de sus intereses, capacidades y cualidades; y su itinerario de búsqueda de empleo.

1.5. *Entrevistas espontáneas*

Surgen desde la realidad del momento: una falta grave, un problema familiar y/o personal, un hecho positivo que deba ser reforzado... En ocasiones lo pide el propio muchacho y en otras es el educador quien solicita comunicarse con el chico/a.

En estos casos cualquier educador puede ser agente de intervención. Si algo tenemos claro en nuestro centro es que todo el equipo de educadores somos responsables de cada una de las personas que nos llegan. La asignación de un tutor no limita la acción del resto de educadores. Somos conscientes de la significativa influencia que los profesionales tenemos en cualquiera de los contextos educativos. Un grupo relevante de nuestros alumnos, fundamentalmente aquellos menos escuchados y con peor proyección dentro del grupo de iguales, provoca y demanda comunicación en contextos de apoyo más individualizado (logopedia, psicomotricidad, P.E.I, actividades extraescolares...). Aquí la relación afectiva que se establece es mucho más gratificante y rica en matices humanos y el alumno no puede resistirse, abandonándose en una comunicación necesaria.

De no ser por estos momentos somos conscientes de que una parte de nuestros alumnos quedaría sin atender convenientemente.

Toda esta información recogida en los contextos más inverosímiles es compartida entre los educadores con la finalidad de dar luz a cualquier intervención posterior.

2. TUTORÍA GRUPAL

Además de una atención educativa individualizada para abordar metas personales, consideramos la necesidad de una atención educativa que tenga en cuenta al grupo.

El programa grupal que llevamos a cabo es compatible y complementario con el Plan de Acción Tutorial individual (tarjeta y proceso de crecimiento por etapas).

Nuestros alumnos precisan cambios y una reestructuración importante en su personalidad, por ello, hemos de utilizar todos los recursos que propicien cambios. Partimos de la premisa de que el grupo es un instrumento de cambio potente. Inicialmente debemos potenciar al grupo para que adquiera sentimiento de competencia grupal, elevar su autoestima e ir así impulsando a cambiar a los alumnos más problemáticos.

Nuestros alumnos vienen de contextos donde ser agresivos y actuar a la defensiva es lo más adaptativo; esto implica que hemos de construir un nuevo andamiaje cuyos cimientos tengan como base unos modelos positivos y de confianza para una identificación personal y grupal que dé lugar a cambios.

2.1. “Grupo base”. (*Una experiencia práctica de educación en valores*)

¿Qué es?

Es aquel grupo de alumnos que forma la “unidad clase”. Sin embargo, y en sentido más restringido, normalmente entendemos por tal el tiempo diario que un grupo de alumnos tiene asignado dentro del horario para funciones de tutoría de grupo.

Si bien toda la jornada es educativa, este tiempo tiene un objetivo específicamente educativo en el sentido de que están totalmente ausentes de él los contenidos intelectuales reglados y se trabajan actitudes y valores.

Damos a este tiempo una gran importancia hasta el punto de que es uno de los pivotes sobre el que se sustenta la filosofía educativa del Centro. En él halla concreción, en buena medida, el estilo de persona por el que queremos optar, y metodológicamente supone una orientación para toda la jornada escolar.

Origen de la experiencia.

Al observar el entorno y vida de los muchachos/as nos dimos cuenta del conflicto personal, familiar y social en el que vivían y de la dificultad que tenían en crecer y madurar fundamentados en un conjunto de valores éticos y sociales. Así, surge la necesidad de ir poniendo cimientos y de educar la personalidad desestructurada de estos chicos en actitudes básicas socializadoras.

Apostamos por conseguir personas mínimamente maduras, que puedan guiarse, posteriormente, con unos criterios básicos que les permitan discernir sus acciones y valorar las consecuencias de la impulsividad de sus actos.

Creamos para los chicos un espacio novedoso y creativo de expresión, reflexión e interiorización de valores humanos, buscando mayor espontaneidad para conocer mejor su realidad personal.

La tarea del educador consiste en ayudar a los alumnos/as a tomar contacto consigo mismos para darse cuenta de qué es lo que realmente aprecian, eligen y quieren y por qué y cómo lo hacen. Está claro que se puede vivir de muchos modos, pero hay modos que no nos dejan vivir. Por eso, entre todos, buscamos valores que nos permitan vivir de la mejor manera posible.

Descripción de la experiencia.

Todos los días, durante media hora, se trabaja con cada uno de los grupos-clase; el trabajo está encaminado a *educar en actitudes y valores básicos humanos*. Su objetivo es ir apoyando positivamente el desarrollo y crecimiento personal de los alumnos y del grupo como medio socializador e integrador.

Se profundiza en diferentes valores, dependiendo del curso en el que están los alumnos. Tres ejes marco son los que fundamentan el conjunto de valores que queremos transmitir:

- Enseñar a convivir: libertad, responsabilidad, autocontrol, amistad, comprensión, comunicación, conocimiento y confianza, respeto a la diferencia.
- Enseñar a ser persona: personalidad, autoconcepto y autoestima, madurez personal.
- Enseñar a decidirse: autoconocimiento, toma de decisiones, planificación, causas-consecuencias del comportamiento, opción-reto-riesgo.

Nos orientamos por una metodología activa y motivadora que trata de provocar, por un lado, el interés, participación y diálogo grupal; y por otro, la profundización desde la reflexión en todos los valores anteriores... Todo esto se lleva a cabo mediante el análisis y práctica de la *dinámica grupal* y la aplicación de múltiples *técnicas de grupo*.

Normalmente, aunque no siempre, estas dinámicas siguen un proceso:

- Trabajo individual.
- Trabajo en pequeños grupos.
- Puesta en común y debate en el grupo clase.

Preparar bien una sesión de Grupo Base es tanto o más complicado que hacerlo con cualquier otra materia: hay que tener claros los objetivos que se persiguen, al igual que las actitudes y valores que se pretenden trabajar; escoger la experiencia o actividad que sea a la vez motivante y nos lleve a la interiorización de esa actitud, etc...

Implicaciones estructurales para el centro.

- Periodicidad: Dedicamos dos horas semanales repartidas en sesiones de treinta minutos los lunes, martes, miércoles y viernes al comienzo de la mañana. En ocasiones, algunas sesiones se alargan por lo denso e interesante del tema.
- Lugar de las sesiones: Normalmente se realizan en el aula aunque, en ocasiones, y por exigencia de la tarea, se utilizan otros espacios: sala de proyecciones, biblioteca...

- Agrupaciones: Dependiendo del objetivo a conseguir la tarea se realiza individualmente, en grupos pequeños (dentro y fuera del aula) o con todo el grupo clase. También tenemos la experiencia de haber juntado alumnos de una clase y de otra.
- Mediadores: Habitualmente están en las sesiones los dos tutores de cada aula. Ello no impide que cuando se hacen agrupaciones interclases tanto los alumnos como los educadores cambien. Los profesores de apoyo también suelen participar en el G.B. pues es un momento idóneo para conocer al muchacho/a.
- Sesión del viernes: Tiene un carácter especial. En ella se analiza personal y grupalmente el trabajo y comportamiento de cada uno, todo ello está reflejado en la tarjeta personal. Se hace una ronda en la que el grupo va diciendo a cada compañero lo positivo y negativo de la semana, y en aquello en que se tendría que comprometer. Todo lo que le dicen sus compañeros y los tutores lo apunta en una ficha de auto-control, donde se pega también la tarjeta. En esta sesión, también se evalúa el funcionamiento del grupo.
- Programación: Las sesiones las dinamizan los tutores. Periódicamente, el departamento de orientación y los tutores se reúnen para planificar y evaluar las dinámicas de cada curso. Previamente a esta reunión, el departamento de orientación ha preparado las diferentes técnicas a utilizar.
- Coordinación: Todos estos valores se trabajan en la tutoría individual. Es imprescindible esta conexión para que haya cierta coherencia en la tarea educativa y en la posteriormente adquisición de estos valores por los alumnos/as.

2.2. Programa grupal: sistema de vales

Vales de grupo:

Con el sistema de vales perseguimos los siguientes objetivos:

- Ofrecer un ambiente estructurado, organizado y predecible; donde los alumnos anticipen qué conductas conllevan incentivos y cuáles suponen ciertas consecuencias (pérdida de incentivos).
- Promover el sentimiento de competencia y autoestima grupal.
- Potenciar las relaciones cooperativas, la responsabilidad y el consenso grupal.
- Potenciar la presión de grupo como medio para disminuir y eliminar conductas desadaptativas.
- Aumentar el éxito en alumnos poco populares.

- Asumir grupalmente los éxitos y los fracasos; suscitar el diálogo y la reflexión sobre ellos.

Metodología:

La dinámica a seguir va a consistir en la aplicación de refuerzos en función de las conductas desarrolladas a nivel grupal. Estas conductas están definidas claramente en las normas del colegio desde el inicio de curso.

Dentro del modelo de Modificación de Conducta nos basamos en la aplicación de dos técnicas: refuerzo positivo y coste de respuesta.

El refuerzo positivo se traduce en la entrega de vales. Se premiarán las conductas positivas en cada sesión grupal diaria. Estas conductas deben ser excepcionalmente buenas, es decir, que no se premiarán conductas “normales” o adaptativas sino conductas excepcionalmente positivas para los alumnos: ambiente de trabajo, nivel de participación, iniciativas de grupo, silencio, responsabilidad, compañerismo, ausencia de palabrotas, etc,...

También se premiarán conductas ejemplares como incitar grupalmente a un compañero a comportarse correctamente; no dejarse llevar por situaciones adversas, etc...

Los vales se pueden ganar en todas las sesiones diarias (matemáticas, lengua, PEI, Grupo Base, tecnología, ...) el número máximo a conseguir oscila de 1 a 3 vales ; éstos son diferentes para cada especialidad.

De forma excepcional pueden ganarse vales en sesiones individuales o agrupamientos flexibles (logopedia, apoyo en matemáticas o PEI, psicomotricidad,...). Esta forma de ganar vales puede resultar positiva para fomentar la popularidad y consideración grupal de los alumnos de apoyo, así como para ganar vales cuando la clase se encuentra en peores momentos de adquisición de los mismos.

No obstante, cuando los alumnos de 1º se inician en el programa comienzan con un fondo de 20 vales. Al principio, es necesario que la entrega sea abundante, hay que conseguir que el alumno se motive a participar, el programa debe aportar ventajas.

Tras la obtención del primer refuerzo por los vales conseguidos; el grupo empezará de nuevo, pero sólo con un fondo de 10 vales pues la exigencia debe ir aumentándose progresivamente.

En cada aula existe una hoja de grupo donde cada responsable de la clase correspondiente, anota los vales ganados. Esta hoja supone un apoyo visual para el control de la conducta y su regulación; de forma indirecta es un recordatorio de las normas. El responsable de anotar los vales es elegido por consenso grupal y es un cargo que rota cada cierto tiempo, con el fin de que todos se hagan partícipes del programa.

Cuando consiguen 60 vales pueden canjearlos por un premio que se disfruta en grupo. El tutor puede ofrecer algunas alternativas para la elección de este premio, que es una tarde libre, pero en definitiva, es el grupo quién consensúa y elige entre lo que consideran más motivante. Por otra parte, el grupo puede decidir no gastar los 60 vales y “ahorrar” hasta tener 80 vales y conseguir un día completo libre. Qué hacer ese día será debatido y consensuado.

Sirvan de ejemplos algunos de los refuerzos elegidos por los diferentes grupos:

Por 60 vales; tarde libre.

- Tarde de video.
- Parrillada en la finca.
- Tarde de piscina.
- Tarde en el Sotillo.
- Comida en un pueblo.
- Tarde en el rocódromo.

Por 80 vales; día libre.

- Excursión a Valladolid para visitar algunos lugares de la ciudad.
- Día de senderismo en el monte.
- Visita a las cuevas del “monte el chivo”.
- Día de pesca.
- Día en un pueblo: Ribas de Campos (Palencia).

El Costo de Respuesta, es la otra técnica que aplicamos como medio para lograr nuestros objetivos. Supone la pérdida de una determinada cantidad de reforzador obtenida anteriormente, es decir, implica la pérdida de vales ante la emisión de ciertas conductas desadaptativas (insultos constantes, blasfemias, peleas, ambiente de juerga,...).

La pérdida oscila de 1 a 3 vales por sesión diaria. Excepcionalmente, pueden perderse vales en sesiones individuales y en agrupamientos flexibles. Estas pérdidas se reflejarán en la hoja de grupo como recordatorio de sus conductas inadecuadas.

Somos conscientes de los efectos del grupo sobre las personas; éstos pueden ser positivos y negativos, pues marca unas pautas que son influyentes y poderosas sobre cada una de las individualidades que lo componen.

La coordinación entre los diferentes agentes o mediadores del proceso y el cómo dinamicemos el grupo va a ser esencial para manejar los cambios, relaciones y fenómenos que sucedan en este sistema que es el grupo y obtener así, el éxito del programa.

2.3. *Ficha de autocontrol. Sesión del viernes.*

La sesión de los viernes, es una continuación de las sesiones de grupo base pero con un carácter especial. Se deja de trabajar el tema tratado durante la semana, haciéndose una sesión de tutoría grupal. En ella se analiza y reflexiona de forma individual y grupal el trabajo y comportamiento durante toda la semana, quedando anotada toda la información de cada alumno en la hoja de autocontrol que cada uno tiene.

La dinámica de la sesión, primero consiste en un trabajo personal en el que cada uno pega su tarjeta de notas, después, cuenta y anota las notas obtenidas durante esa semana. Una vez hecho esto, se pasa a un trabajo más reflexivo: Cada uno puede expresar algo sucedido durante esa semana que le parezca importante, y fijarse algunos compromisos sobre los aspectos a mejorar. El siguiente paso, es reflexionar sobre algunas normas de centro: el alumno/a se autoevalúa en el cumplimiento de algunas normas (respeto, compañerismo, trabajo...) Según un baremo (siempre, bastante, algunas veces, casi nunca).

Después comienza el trabajo grupal. Cada alumno/a va leyendo su trabajo personal, el resto del grupo escucha y va completando esta información con felicitaciones y aspectos a mejorar. La información positiva que transmite el grupo tiene un importante valor recompensante al sentirse el chico/a valorado por su grupo, lo mismo sucede con los aspectos a mejorar, al ser el grupo el que transmite esta información tiene sobre el alumno un gran efecto corrector (presión de grupo).

A su vez el profesor tiene un cuaderno de registro de todos los alumnos, en él va recogiendo las notas y compromisos para después trabajarlos en la tutoría individual.

La hoja de *autocontrol* es un registro de información muy valioso, de un solo golpe de vista está recogida toda la información de un alumno durante esa semana.

El tiempo que se emplea para esta sesión de tutoría, es de media hora según el horario, pero en la mayoría de las ocasiones ocupa parte del tiempo de la clase posterior.

Si hubiese algún tema que preocupase al grupo o hubiese surgido algún conflicto entre ellos durante esa semana, o tuviesen algún tipo de queja, bien con los alumnos/as de otras clases o con algún profesor se expondrá y tratará durante esta sesión, es por eso que estas sesiones de tutoría suelen llevar bastante tiempo. Todos los aspectos que lo requieran serán tratados sin dejarse ninguno para la semana siguiente, siempre es mejor tratar las cosas cuando suceden que posponerlo, por eso si fuese necesario se utiliza la clase siguiente.

2.4. Evaluación trimestral realizada por los alumnos.

El Delegado y Subdelegado de cada clase son los encargados de realizar, al término de cada trimestre, una evaluación de cada uno de los componentes del grupo y de la marcha de la clase en general. Esta responsabilidad está incluida dentro de la tutoría grupal porque pretende que los alumnos analicen críticamente el trabajo y comportamiento de la clase, favoreciendo la reflexión grupal de todos sus componentes. Es necesario que ellos mismos sean capaces de analizar sus conductas y las de sus compañeros, la relación existente entre ellos y otros hechos acaecidos a lo largo del trimestre. Todo ello con vistas a mejorar, a lo largo del siguiente trimestre, en los distintos aspectos evaluados. La evaluación que realizan puede dividirse fundamentalmente en las siguientes partes:

1. Evaluación de los compañeros y del grupo clase.

En un primer momento, el tutor mantiene una reunión con el Delegado y Subdelegado de la clase. En ella, el educador ofrece pautas a los alumnos para que el desarrollo de la evaluación sea positivo y se obtengan los resultados apropiados.

A la hora de realizar la evaluación de los compañeros, tendrán en cuenta los siguientes aspectos:

- Comportamiento en clase, esto implica, la participación, respeto del material, conductas adecuadas, si cumple con su responsabilidad, etc.
- Relación con profesores y compañeros: se dirige con respeto, los acepta, cuenta con ellos, etc.
- Aprovechamiento general en las clases y en el taller.
- Evolución durante el trimestre en relación al anterior.
- Aspectos a mejorar del alumno y ver cómo puede el grupo clase ayudarle.
- Felicitación por algo que esta persona ha hecho durante este trimestre.
- Por último, hacer una evaluación general del grupo clase y anotar aspectos a mejorar de cara al siguiente trimestre.

2. Exposición de la evaluación en la reunión de claustro.

Una vez realizada la evaluación, el Delegado y Subdelegado participan en la reunión que el claustro de profesores tiene para evaluar a los alumnos. En ella se les da la oportunidad de expresarse, de comunicar lo que han escrito, de plantear sugerencias. Así mismo, a los profesores se nos presenta la ocasión de intercambiar impresiones, acontecimientos, etc., con los representantes de sus compañeros.

Conjuntamente buscamos alternativas y soluciones a los problemas planteados.

3. Reflexión de la marcha del grupo clase en el GB del Viernes.

En el Grupo Base del Viernes los delegados ponen en común lo más destacado de la reunión, aspectos que el claustro ha creído conveniente que se comuniquen, felicitaciones por algún hecho concreto, así como la valoración del trimestre por parte de los profesores.

3. TALLER DE RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS

3.1. *Objetivo general*

Enseñar una amplia gama de estrategias de competencia social en cuanto a comportamiento y conocimiento, con el fin, de manejar con efectividad cada situación a la que se enfrenten.

3.2. *Objetivos específicos*

- Reducir el número de comportamientos violentos logrando así un mayor control de la impulsividad.
- Adquirir estrategias de control de estrés.
- Identificar en los diferentes contextos, cuál es el problema.
- Aprender a fijar objetivos positivos.
- Ser capaz de buscar soluciones ante los problemas, así como las consecuencias correspondientes.
- Adquirir técnicas de comportamiento social necesarias para poner en práctica las soluciones.
- Generalizar aprendizajes y la aplicación de técnicas a los diferentes ámbitos.
- Adquirir estrategias que acrecienten la resistencia a la presión de grupo ante el consumo de drogas.
- Adquirir competencia social para relacionarse de forma positiva con iguales y con adultos.
- Reconocer los propios sentimientos y emociones.
- Sentir empatía y conectar con las emociones de los otros.

3.3. *Plan de trabajo y metodología*

La idea es formar un Taller de Resolución de Conflictos en cada grupo clase. El Departamento de orientación, en colaboración con los tutores, hace una selección para determinar qué alumnos deben formar parte de este taller.

a) Captación de los alumnos/as candidatos/as:

Por una parte, se seleccionarán los alumnos candidatos de cada grupo-clase y, por otro, los líderes naturales de cada grupo como un elemento importante para la dinamización y el éxito de los talleres.

Los procedimientos a seguir en esta captación serán:

- Estudio previo de Informes escolares e Informes proporcionados por otras Administraciones.
- Observación dentro del aula de las conductas de algunos alumnos seleccionados previamente.
- Sociograma del grupo-clase: individualmente el tutor administrará las siguientes preguntas a los alumnos, con el objetivo de detectar los líderes naturales del grupo; las dos primeras preguntas están pensadas para detectar los líderes afectivos, las dos últimas para la detección de líderes a nivel escolar:
 - ¿Con quién te gustaría salir el fin de semana?.
 - ¿Con quién no te gustaría salir el fin de semana?.
 - ¿Con quién te gustaría trabajar en el taller?.
 - ¿Con quién no te gustaría trabajar en el taller?.
- Cuestionarios a los candidatos sobre los siguientes parámetros:
 - . Autoestima.
 - . Agresividad.
 - . Ansiedad.
 - . Tolerancia ante la frustración.

b) Selección de los/as componentes y líderes de cada Taller a partir de los anteriores procedimientos.

c) Motivación previa de los componentes: individualmente entrevistaremos a cada miembro del Taller siguiendo un modelo de entrevista sencillo, reforzante y que cree expectativas positivas hacia los contenidos y hacia una forma diferente de aprender. Esta entrevista también incluirá una breve explicación de los contenidos del Taller, así como de su metodología.

- Motivación de los líderes: en este punto incluimos el proceso de mentalización del líder como una pieza clave para el éxito del Taller. A través de la entrevista se ofrecerá a los líderes la responsabilidad de cooperar con los educadores, dada su influencia positiva en el grupo. Se les explicará el tipo de funciones que tendrán que desempeñar: elaboración de materiales necesarios para la sesión, intercambio de ideas y opiniones sobre actividades, toma de decisiones ante acontecimientos e incluso ayudar en el orden y buen clima dentro del grupo. Depositaremos nuestra confianza en ellos.

- Trabajo previo con el líder: programación y elaboración de materiales antes de cada sesión
- d) Puesta en marcha de los Talleres: los talleres se realizarán en sesiones semanales de una hora de duración correspondiente a la hora de tutoría grupal. El mínimo de alumnos serán 5 y el máximo 7. Por un criterio de normalización se enfocará, de cara a los chicos, como un agrupamiento flexible más dentro de la tutoría grupal.
Los alumnos del grupo-clase que por déficits cognitivos o sensoriales no encajen dentro del taller formarán un grupo de habilidades sociales que se trabajará desde otro punto de vista, pues en general, suelen ser los alumnos más agredidos.

e) Programación:

Exponemos a continuación el esquema general a seguir en la Resolución de Conflictos, en las Habilidades de Comunicación y Educar las emociones. Estos tres bloques de contenido se incluirán como eje transversal a todos los bloques de contenido. No obstante, algunos aspectos se trabajarán específicamente. También hemos introducido dos bloques de contenido del eje transversal “Educación para la salud”: Prevención de drogodependencias y educación afectivo-sexual, ya que consideramos que en este momento son fuente de numerosos conflictos.

LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS

1- *Introducción a la Resolución de Conflictos.*

- Presentación del programa de resolución social.
- Reaccionando correctamente ante los problemas y el estrés.

2- *Detente, Cálmate y Piensa antes de Actuar.*

- Ventajas de estar tranquilo en situaciones problemáticas.
- Técnicas para reducir el estrés.
- Aprendiendo a reducir el estrés.

3- *Contar el Problema y Decir cómo te Sientes.*

- Identificar y compartir las emociones.
- Asociar emociones con situaciones.

4- *Fijar un objetivo positivo.*

- La importancia de fijarse un objetivo positivo.
- Aplicando los tres pasos de la resolución de problemas.

5- *Pensar en muchas soluciones.*

- Encontrar formas de resolver problemas.
- Trabajando juntos para encontrar soluciones.
- Aplicación de los cuatro primeros pasos de la resolución de problemas.

6- *Adelántate a las consecuencias.*

- Emparejando soluciones y consecuencias.

7- *Adelante e intenta el mejor Plan.*

- Comunicación verbal y no-verbal.
- Paciencia e insistencia ayudan en la resolución de problemas.

8- *Dominio de la Resolución de Problemas.*

- Actividades de generalización de habilidades y aprendizajes (relatos, representaciones, cuentos,....).

HABILIDADES DE COMUNICACIÓN

- 1- Escuchar a los demás.
- 2- Saber escuchar los sentimientos.
- 3- Hacer preguntas.
- 4- Ser positivo y recompensante.
- 5- Enviar “mensajes YO”.
- 6- Acuerdo parcial y disco rayado.
- 7- Hacer reír.
- 8- Dar información útil.
- 9- Ayudar a pensar.
- 10- Elegir el lugar y el momento adecuado.
- 11- Resumir.

EDUCAR LAS EMOCIONES

- 1- Reconocer e identificar emociones.
- 2- Autoconocimiento y reflexión sobre uno mismo.
- 3- Socializar las emociones y sentimientos en el entorno del aula.
- 4- Aceptación y reciclaje de las emociones.
- 5- Empatizar con las emociones de los demás.
- 6- Dialogar los conflictos.
- 7- Dilemas morales.

PREVENCIÓN DE DROGODEPENDENCIAS

Se aborda no sólo desde la transmisión de información. El objetivo es abordar el tema desde la adquisición de habilidades sociales y de comunicación. En este sentido, habrá que hacer muchas simulaciones para que el tema sea aceptado de forma positiva, pues los chicos tienden a ponerse a la defensiva cuando se les habla de drogas.

También abordamos el tema desde el desarrollo del espíritu crítico, desde el conocimiento del negocio en torno a las drogas, la manipulación de los jóvenes y desde las alternativas al ocio. Desde este enfoque, la programación es:

- 1- Tipos de drogas.
- 2- Características: composición, efectos sobre la salud.
- 3- Desmontando mitos sobre las drogas.
- 4- Negocio en torno a las drogas.
- 5- Discotecas y drogas: zonas y momentos de riesgo.
- 6- Técnicas para decir “NO” a las drogas.
- 7- Ayudar a un amigo que está metiéndose en las drogas.
- 8- Las ventajas de un fin de semana sin drogas. Alternativas.
- 9- Consecuencias de las drogas sobre la vida de las personas: el interior de las cárceles.

EDUCACIÓN AFECTIVO-SEXUAL

- 1- Mitos en torno a la sexualidad.
- 2- Anatomía básica.
- 3- Métodos anticonceptivos.
- 4- Enfermedades de Transmisión Sexual (ETS).
- 5- Habilidades sociales en relación con el otro sexo.

- f) Aspectos metodológicos: estructura de las sesiones; recursos didácticos; estrategias y generalización de aprendizajes.

La metodología es activa, las sesiones no tienen una estructura típica de clase sino que son algo dinámico donde alumnos y profesores han de implicarse directamente.

El esquema de la Resolución de Conflictos es un eje transversal que sirve de hilo conductor para todos los temas. A su vez, es una constante la dinámica de socializar las emociones en este espacio para ir generalizándolo a otros contextos. Actividades como debates, cambios de rol, dilemas morales, celebraciones de acontecimientos vitales, salidas, etc. sirven para conseguir los objetivos propuestos.

La estructura de las sesiones tiende a ser siempre la misma:

- 1- Tema nuevo: instrucción verbal, diálogo y discusión.
- 2- Modelado.
- 3- Práctica (feed-back informativo y correctivo).
- 4- Refuerzo Positivo.
- 5- Asignación de tareas.

- Los Talleres de Resolución de Conflictos han de ser oportunidades muy valiosas para crear espacios de relación diferentes del mismo grupo entre sí y del grupo con el adulto. Debe crearse un contexto favorecedor que los mediadores deben saber manejar. Se deja rienda suelta a todo lo que son dudas, participación y expresión de ideas y sentimientos pero ha de ser muy dirigido. Son los mediadores los que conducen los temas no los chicos, han de primar sus centros de interés pero sin perder de vista los objetivos planteados. Es un equilibrio difícil de mantener para que los chicos no confundan un clima de confianza con un ambiente de juega.

- Las simulaciones o role-playing pretenden ser una herramienta muy valiosa con el objetivo de focalizar la atención, hacer modelado y llegar a la fibra sensible de los chicos.

Esto, va a suponer un dinamismo diferente, que el profesorado ha de saber abordar entrenándose en las habilidades de comunicación y poniendo en juego gran parte de sus recursos personales.

El líder de cada grupo puede ser de gran ayuda para romper el hielo inicial y comenzar a hacer las simulaciones con el profesor; posteriormente, se irá involucrando al resto del grupo en las mismas.

Las simulaciones son cortas y no se obliga a los chicos que no quieran realizarlas ni se obliga a realizar un rol determinado. Es ser voluntario.

- Se hacen grabaciones en vídeo de las simulaciones. Su posterior visión ayuda a la motivación, al análisis de situaciones y a verse a sí mismos en un rol diferente. La responsabilidad de la cámara puede ser inicialmente del líder, después irá extendiéndose al resto del grupo.

- Se trabaja en la medida de lo posible desde situaciones reales y desde lo vivencial. Se aprovechan las situaciones que ellos exponen y si no se crean situaciones por parte de los mediadores. Trabajar a partir de sus realidades, sobre lo que les pasa el fin de semana es un elemento de enganche que ayude a los chicos a implicarse en los talleres como algo suyo, ellos han de sentirse los protagonistas.

- Al final de curso se entrega una cinta de vídeo a cada participante que contiene las simulaciones y Role-Playing que han realizado en el aula y otros contextos durante todo el curso. Esta cinta es un elemento de motivación así como un medio para recordar los aprendizajes.
- Los momentos de explicación, de diálogo y de role-playing se intercalan con breves trabajos de mesa a través de fichas, y con trabajo con las manos (elaboración de murales, carteles,...). Este tipo de actividades son útiles cuando el grupo está alterado.
- Cada alumno/a dispone de su cuaderno de talleres donde incluye todos los materiales y dinámicas que se hacen en papel impreso. Cada uno elegirá la portada de su cuaderno en relación con el esquema de resolución de conflictos.
- En algunas sesiones sirve de ayuda la utilización de música de fondo para crear un ambiente distinto y relajado.
- También se trabaja con juegos lúdicos: juegos de cooperación o de resolución de conflictos que nos ayuden a definir el contexto, a evitar que se cree un ambiente típico de clase donde hay una menor expresión de sentimientos. Son juegos que desinhiben y que ayudan a trabajar de igual modo el esquema de la resolución de conflictos. El trabajar con juego simbólico ayuda a grabar aprendizajes.
- Las tareas individuales se supervisan al inicio de cada sesión. En un principio, procuramos que sean tareas observables; posteriormente, las tareas han de generalizarse a otros contextos (familia, pandilla,...)
- Potenciamos la cohesión de grupo y la generalización de aprendizajes a través de salidas o momentos lúdicos que acrecientan la empatía y espacios de relación diferentes. Procuramos que en estas salidas haya actividades deportivas atrayentes que refuercen el trabajo en equipo, así como el contacto con la naturaleza que genera una mayor expresión de sentimientos.

Las salidas se hacen con cada grupo-taller en fin de semana. Si se ve necesario, se juntan dos talleres.

- La coordinación entre los dos mediadores de cada taller se hace una vez a la semana, en la que se planifica la sesión semanal y las estrategias a utilizar. El tutor no es un observador, ni tiene la función de poner orden en el grupo, sino que será un mediador más.
- Al terminar cada sesión semanal, los dos mediadores se reúnen para evaluar la marcha del grupo y las impresiones generales. La asis-

tencia, programación semanal, evaluación de cada sesión, etc..., todo se registra en el cuaderno de resolución de conflictos, con el fin de que sea un medio importante de recogida de información para la evaluación final.

- La Comisión de talleres se reúne una vez al mes con el fin de evaluar el funcionamiento de los talleres.
- Trabajamos la generalización de aprendizajes a través de las siguientes estrategias:
 - Haciendo role-playing de situaciones lo más parecidas a su realidad y a ser posible recreando sus espacios interpersonales.
 - Modificando el contexto (espacios y personas nuevas)
 - Haciendo salidas para acercarnos lo más posible a sus escenarios interpersonales.
 - Reforzando los cambios en entrevistas individuales.
 - Felicitando a las familias por los progresos de sus hijos.
 - A través de la supervisión continuada de las tareas individuales así como de los cambios producidos.
- Las siguientes estrategias son de utilidad para una buena dinamización del grupo:
 - Previa tutoría individual antes de cada sesión.
 - Iniciar las sesiones reforzando positivamente.
 - No atender al negativismo.
 - Contacto corporal ante los momentos de estrés.
 - Crear expectativas para la sesión siguiente.
 - Transmitir información útil a través de los role-playing.
 - Empatizar y tratar de entender el punto de vista de los alumnos. No minimizar o quitar importancia a las preocupaciones o intereses.
 - Dar “feed-back”, retomando sus aportaciones y devolviéndoselas atendiendo a nuestros objetivos.
 - Utilizar gestos simbólicos con impacto emocional.
 - Evitar referirnos a una causa o al pasado y tratar de hablar de propósitos y de a dónde queremos llegar.
 - Manejar asertivamente las interrupciones y objeciones a través de las habilidades de comunicación del profesor.

MESA REDONDA

“El Movimiento Cooperativo
de Escuela Popular.
Técnicas Freinet”.

D. Maximino Cartón Cadena

D.^a Josefa Díaz Villaverde

Movimiento Cooperativo de Escuela Popular de Castilla y León.

“Solamente puede educarse dentro de la dignidad. Respetar a los niños, debiendo estos respetar a sus maestros, es una de las primeras condiciones de la renovación de la escuela”.

Invariante núm. 28, Célestin Freinet

El M.C.E.P. (Movimiento Cooperativo de Escuela Popular) se define como un colectivo de personas vinculadas directamente con la educación que, por medio de un trabajo cooperativo, crítico e investigador, pretenden la renovación y transformación de la escuela, y ello como forma de colaborar en la construcción de una nueva sociedad. Ese ideal de escuela es lo que llamamos Escuela Popular.

Es un movimiento sociopedagógico que, por su tradición y estructura, integra tanto aspectos relativos a la formación permanente de las personas que lo integran como valores relacionales. Pero no es un colectivo meramente tecno-pedagógico, ni un grupo simplemente relacional sino que valorando las relaciones humanas que en su contexto se dan y proponiéndose el reciclaje, la investigación educativa, la experimentación de nuevos currículos, la elaboración de materiales, el intercambio de experiencias etc. va más allá, acentuando su connotación fundamentalmente socio-pedagógica.

Por concebir la escuela, (entendida como un espacio relacional, contexto educativo intencional, que se ocupa de la educación en cualquier edad) y el trabajo en ella como inseparable del entorno social en el que está radicada.

Porque su labor no es exclusivamente pedagoga, sino que se referencia y fundamenta en los valores que se refieren a los Derechos Humanos, a la educación para la democracia, desde un pensamiento humanista basado en el laicismo y el respeto a la diversidad cultural. Valores como la cooperación, la libertad y la autonomía impregnan la propia organización del movimiento y orientan las investigaciones y las actividades colectivas de formación que se plantean, pero sobre todo, se constituyen en el referente básico del quehacer cotidiano en los centros educativos a nivel organizativo, relacional y curricular.

Porque las personas que en él trabajan no constriñen su labor al aula solamente sino que participan en otras organizaciones sociales a las que aportan su visión de la educación y de las que reciben nuevos retos y propuestas.

Por considerar su labor en la escuela como un esfuerzo continuado en pro de la consecución de una sociedad más justa y armónica.

Autocalificarse como movimiento implica la posibilidad de renovación interna y cambio, de integración de nuevas corrientes, heterogeneidad, convivir en la diversidad de motivaciones y prácticas políticas, sociales y pedagógicas; apertura, expansión, desde un sustrato pedagógico común entre sus miembros, pero diverso en las concreciones y respeto a las diferencias.

Es el MCEP un colectivo que se basa en las relaciones de corresponsabilidad, sin jerarquías, ni cargos de poder. El trabajo tiene carácter cooperativo y voluntario.

Por otro lado, permanentemente, somete sus actuaciones, tanto en las aulas y centros, como en los ámbitos de investigación e intercambio, a constante autocrítica, replanteándose, ante la realidad cambiante, el papel como movimiento y sus aportaciones a la construcción de una nueva pedagogía que ha de responder a los nuevos retos que se plantean en el mundo actual.

El MCEP es pues, un movimiento sociopedagógico que posee:

Un ideal hacia el que dirige sus esfuerzos: “Una escuela popular”.

Una pedagogía propia: La Pedagogía de Escuela Popular” o “Pedagogía de Escuela Moderna”, derivada de los planteamientos básicos freinetianos (C. Freinet 1896-1966).

APUNTES HISTÓRICOS

El MCEP actual, que se constituye con este nombre en 1978, es el fruto del trabajo continuado de colectivos de profesores y profesoras que se inicia en los años treinta, en los que de la mano de Jesús Sanz, profesor en la Escuela Normal de Lérida llegan las ideas de Freinet al grupo de maestros Batec (Latido) que las recogen y difunden. En esta primera etapa se edita la revista “Colaboración” y la obra de Herminio Almendros “La imprenta en la escuela”. José de Tapia, Joseph Alcobé, entre otros, colaboraron en la formación de colectivos de maestros que transformaron sus prácticas en la escuela.

Con la guerra termina esta fructífera etapa. El Movimiento resurge hacia 1965 cuando un grupo de maestros valencianos, participan en un encuentro en Francia. En 1969 tiene lugar el I Encuentro Peninsular de las Técnicas Freinet, en el que participan enseñantes de Cataluña, país Vasco, Santander, Asturias, Madrid y Valencia. En 1974 se constituye la Asociación para la Correspondencia y la Imprenta Escolar.

Esta es una etapa de expansión por todo el Estado y en los Congresos de Verano participan grupos muy numerosos de enseñantes. En 1976 se elabora “La Carta de

Salamanca”, que recoge una declaración de principios y en 1978 el colectivo toma su nombre actual que intenta definir sus principios ideológicos.

En esta segunda época prevalece la preocupación por dar respuesta a las necesidades populares, tanto a nivel escolar, como social. Se reivindica una escuela laica, que fomente la cooperación, la autonomía y la participación frente a valores como la competitividad, dependencia y subordinación que cultiva la escuela tradicional.

Las Técnicas Freinet son el instrumento didáctico para incidir en la modificación de valores. La introducción de la Asamblea, la autogestión en los centros eran revolucionarias porque contribuían a dar la palabra a los niños, a darles la posibilidad de proponer y participar en la organización del aula. La Investigación del Medio, el Cálculo Vivo, el método natural de lectura y escritura, la correspondencia Escolar, el Texto Libre, hacían explícita en la escuela la ideología en la que se sustentaban.

La expansión, coincidente con las reformas democráticas y con la aparición de nuevos Movimientos de Renovación Pedagógica, es una etapa en la que se desarrollan interesantes proyectos escolares, se elaboran materiales para las aulas y diversas publicaciones en el mundo editorial se hacen eco de las propuestas pedagógicas que desarrolla el Movimiento. La revista Colaboración es una muestra de la importancia de los trabajos de esta época. Otros Movimientos adoptan, defienden y fomentan las prácticas freinetianas colaborando a su expansión.

ACTUALIDAD DE LA PEDAGOGÍA FREINET

“Al niño no le gusta el trabajo en rebaño, al cual debe plegarse el individuo. Le gusta el trabajo individual o el trabajo de equipo en el seno de una comunidad cooperativa”

Invariante núm. 21 (Cèlestin Freinet)

Tras una etapa de incertidumbre, en la que disminuye la de participación en el Movimiento, deja de publicarse Colaboración, algunos planteamientos pedagógicos se integran en las nuevas leyes, desvirtuándose, en muchas ocasiones su espíritu, el Movimiento sale enriquecido al producirse nuevos debates y al irse generando un sustrato relacional.

La renovación ideológica ha ido pareja a la pedagógica, integrándose importantes ideas y aportaciones del campo de la Psicología y la Pedagogía y desarrollándose alternativas metodológicas a retos que plantea la nueva sociedad: la Coeducación, la Educación para la Paz, la Multiculturalidad, la Diversidad, Las Tecnologías de la Comunicación.

La validez de los planteamientos pedagógicos de la Escuela Moderna hoy, se apoya en :

1. Su fundamentación:

Está fundamentada en valores universales (responsabilidad, autonomía, cooperación).

Se centra en el niño y la niña teniendo en cuenta tres componentes básicos de su personalidad: unicidad, diversidad y globalidad

Está abierta al exterior. Los niños no viven sólo en la escuela. La Pedagogía Freinet tiene en cuenta su vivencia familiar, cultural, social, permitiéndoles hablar, hacer propuestas que salen de ellos y ellas.

Proporciona a la persona que aprende útiles y métodos de trabajo para el futuro. Los niños y niñas que están hoy en la escuela se enfrentarán ante tareas profesionales que no existen aún, ante nuevas máquinas todavía no inventadas. Aprender a aprender es el objetivo.

2. En la validez de los principios y técnicas

Los Métodos Naturales de aprendizaje aseguran la liberación de la capacidad creadora y el respeto del patrimonio cultural del alumnado y de los enseñantes.

El tanteo experimental y la organización planificada del trabajo, desde los primeros años suponen el desarrollo de las aptitudes para la investigación.

La valoración de la expresión libre permite la propia expresión y el intercambio con otras personas.

La organización cooperativa de la clase contribuye activamente al desarrollo de la socialización y de la solidaridad.

El texto libre, la correspondencia, las técnicas de impresión de textos, el periódico escolar, las exposiciones escolares, los medios audiovisuales así como el uso crítico de las nuevas tecnologías de la comunicación y la producción permiten a los niños y niñas estar en contacto con una realidad en movimiento hacia el futuro.

3. En la implantación internacional de la Pedagogía Freinet.

Actualmente los educadores del mundo se enfrentan a los mismos problemas. La práctica de la Pedagogía Popular se ha adaptado a diferentes realidades, en diferentes lugares del mundo probando que responde a la doble característica de nuestra época: la mundialización de los problemas y la exigencia de un respeto real a las diferencias de cada uno.

Hoy el MCEP se reconoce como un Movimiento pequeño, pero maduro, que crece hacia un ideal de escuela, la Escuela Popular, adaptada a las necesidades de nuestra época, que vive en el presente, pero tiene en cuenta el pasado y se encamina hacia el futuro, para colaborar en la construcción de una sociedad más equitativa, justa, solidaria y participativa.

LA ESCUELA POPULAR

“La democracia de mañana se prepara con la democracia en la escuela. Un régimen autoritario en la escuela no sería capaz de forma ciudadanos demócratas”.

Invariante núm. 27 (C. Freinet)

Una escuela que quiere responder a un ideal de persona, autónoma en sus criterios morales, protagonista de su propia vida, responsable con sus actuaciones, que coopera en el grupo social en el que vive y solidaria con otras personas o grupos humanos.

Que acoge en un plano de igualdad y respeto a todas las personas, valorando las diferencias culturales, de creencias, de capacidades, de origen o de intereses.

Una escuela abierta al entorno, que recoge las necesidades de la comunidad en las que se inserta, que abre sus puertas a la misma y participa a su vez de forma protagonista en el avance social y cultural. Generadora de cultura, recreadora de los bienes culturales de la humanidad y dispuesta para innovar e utilizar nuevos saberes y tecnologías.

Que se plantea la cooperación tanto en los aspectos organizativos, como en las situaciones de aprendizaje, valorando al grupo y sus posibilidades de interacción, que elabora sus propios proyectos educativos y los somete a una evaluación crítica.

Gestionada democráticamente con la participación del alumnado, de profesores y profesoras, de las familias y de las diversas entidades que en ella tienen responsabilidad.

En la que los niños y niñas, jóvenes o personas adultas son protagonistas de su propio aprendizaje, participando en la organización de la escuela, trabajando en grupo en proyectos comunes sobre los que construir el aprendizaje, aprendiendo a aprender por medio de la investigación y expresándose con libertad.

Una escuela que vivencia los valores para construirlos. Que integra en la vida cotidiana, en la organización y en el currículum la educación para la paz, la coeducación, la multiculturalidad, la solidaridad, la educación sentimental y la diversidad cultural.

Desde el MCEP somos conscientes de la dificultad de construir esta escuela, pero trabajamos en ese ideal, desde la reflexión individual y colectiva, desde el intercambio de experiencias, la cooperación en nuestra propia formación y desde el compromiso con nuestros centros y con la sociedad.

Contamos con ello con un bagaje pedagógico común que releemos desde una visión actual y crítica aplicando de forma nueva y creativa los planteamientos de la Escuela Moderna y las Técnicas Freinet porque formulaciones como la “Educación por el trabajo” o el “Tanteo experimental” tienen toda la vigencia; los Métodos Naturales, el Texto Libre, la Correspondencia Escolar, Los Planes de Trabajo, la

Organización Cooperativa del aula, el Periódico Escolar, La Investigación del Medio, Las Publicaciones del aula y la Asamblea son instrumentos metodológicos y propuestas didácticas que sirven al ideal de escuela que hemos expresado.

Y con una experiencia compartida y una organización que sirve a nuestro planteamiento de formación y renovación.

ORGANIZACIÓN

Organizativamente el MCEP es una confederación de movimientos de ámbito territorial diverso, con implantación en la mayor parte del territorio español. En la actualidad más de veinte grupos (que se denominan cada uno con las siglas MCEP y con un nombre que hace referencia al territorio) se coordinan por una Secretaría Confederal, de carácter rotativo. Cada MCEP es autónomo en su organización y funcionamiento.

Cada grupo territorial desarrolla su trabajo en actividades diversas, dirigidas a las personas del grupo y al profesorado de la zona en la que desarrollan su actividad (Talleres, Seminarios, Jornadas, Cursos)

El trabajo a nivel estatal se organiza en Talleres formados por profesores y profesoras de los diferentes MCEPs.

Los Talleres que en este momento realizan una actividad continuada de investigación, reflexión e intercambio son:

Talleres de edad:

- “Taller de cero a ocho años”
- “Taller de ocho a doce”
- “Taller de 12 a 18 años”
- “Taller de educación de personas adultas”

Talleres de carácter transversal:

- Educar para la Paz
- Coeducación
- Nuevas Tecnologías
- Integración

Talleres referidos a áreas del saber:

- Matemáticas
- Lenguaje
- Investigación del Medio
- Cuerpo

Cada Taller desarrolla sus propuestas de investigación y experimentación a lo largo del curso, revisando e intercambiando las experiencias en el marco del Congreso anual, que se desarrolla durante una semana del mes de julio. Algunos

talleres realizan un Encuentro en diferentes fechas a lo largo del curso, abordando en el mismo un contenido concreto de trabajo sobre el que se reflexiona, investiga y se elabora documentalmente una publicación.

Tanto los MCEPS del Norte, como los de Andalucía, realizan también un encuentro al año en el que se debaten temas de carácter general y se intercambian experiencias.

En el Congreso del verano se reúnen los diferentes talleres y se ponen en común las experiencias realizadas a partir de las propuestas de investigación del año anterior. Así mismo, se abordan también temas que afectan a la escuela de carácter más amplio, analizando las aportaciones que desde el colectivo se pueden realizar, tanto desde el punto de vista teórico como práctico.

A nivel internacional el MCEP participa en la Federación Internacional de Movimientos de Escuela Moderna (FIMEM) y en los encuentros y reuniones internacionales que en este ámbito se organizan. La próxima RIDEF (Reunión Internacional de Educadores Freinet) tendrá lugar en Bulgaria a finales del mes de julio de 2002.

El Movimiento se expresa a través de su página en Internet (www.mcep.es) y de diversas publicaciones de los Talleres y grupos (“Kikirirí. Revista de Cooperación Educativa”, boletines de Talleres y grupos territoriales, Monografías de Encuentros y Talleres, Polvo de Tiza, etc.) así como otras de carácter general, que son el resultado del trabajo de un colectivo que en permanente búsqueda comparte una idea de escuela y un ideal sobre el que construir el futuro.

Bibliografía

FREINET, Cèlestin y otros. Biblioteca de la Escuela Moderna. Editorial Laia. Barcelona.

FREINET, Cèlestin: La Educación por el Trabajo. Fondo de Cultura Económica. México.

—. Técnicas Freinet de la Escuela Moderna. Siglo XXI. Madrid. 1974.

—. Los Métodos Naturales. Fontanella. Barcelona. 1970.

VV.AA.: La Pedagogía de Cèlestin Freinet. Contexto, bases teóricas e influencia. CIDE. Madrid. 1986.

PETTINI, Aldo: La Pedagogía Freinet y sus técnicas. Sígueme. Salamanca. 1977.

PIATON, Georges: El pensamiento pedagógico de Cèlestin Freinet. Marsiega. Madrid. 1975.

FREINET, Elise: Nacimiento de una Pedagogía Popular. Laia. Barcelona.

“Kikiriki” Revista Cooperación Educativa, MCEP. Morón.

“Cuadernos de Pedagogía” (números 163, 190, 194, 230, 251) Praxis. Barcelona.

Dossieres de los Congresos y publicaciones. MCEP. Secretaría Confederal.

EXPERIENCIA:

“UNA CLASE ORGANIZADA DESDE LA COOPERACIÓN”.

1. INTRODUCCIÓN.

En la clase, desde las ventanas del Sur, cuando la bruma del río Sil se va elevando, el castillo de Cornatel parece un barco varado. Y cuando cae el sol, un último rayo se posa sobre él y entonces se ve cercano y asequible. Este es el paisaje del que gozamos cada día desde el aula.

El espacio de la escuela se sitúa en la zona central del pueblo y es un referente para el encuentro, no sólo de los niños y niñas sino de la gente joven y de las personas mayores del pueblo, ya que en sus propios locales o en otros aledaños se realizan diversas actividades, reuniones y actividades de juegos y deporte.

Nuestra escuela, en Villaverde de la Abadía, es el resultado de muchos esfuerzos compartidos, de las familias y de las maestras y maestros que a lo largo de varios años hemos ido desarrollando un proyecto pedagógico para los niños y las niñas, en el marco del Colegio Rural Agrupado “La Abadía”, en el que se integra junto a los demás pueblos del Municipio de Carracedelo y del apoyo, logrado a veces con esfuerzo, de las instituciones con las que tenemos relación.

El C.R.A “La Abadía” inició su andadura en el curso 89/90, con la puesta en marcha de un proyecto que elaboramos durante el curso anterior un grupo de maestros y maestras que trabajábamos en las diferentes localidades del Municipio. Aquel primer proyecto, que no fue fácil de consensuar, nos aglutinó en una tarea nueva e ilusionante, en la que integramos a la Comunidad Escolar (fundamental fue entonces y es hoy el papel de las familias, que apoyaron por amplia mayoría el proyecto) y al Ayuntamiento, contando además con el apoyo de la administración educativa, que colaboró en un proyecto pionero en aquel momento. A lo largo del tiempo hemos ido desarrollando diversos planes y participado en convocatorias diversas: Proyectos Mercurio, Atenea, Planes de formación en Centros, Proyecto de Biblioteca, Proyecto para informatizar el Centro, etc., en un intento de dar respuesta a la realidad cambiante en la que vivimos.

En la actualidad alrededor de cuarenta niños y niñas con sus maestras comparten este espacio que quiere ser un espacio social de cooperación para el aprendizaje. En nuestra escuela se respira un aire de cooperación, de derecho a la palabra, de libertad de acción que curiosamente sorprende a mucha gente cuando nos visita.

La clase de educación infantil

El grupo de Educación Infantil es, en este momento un grupo de catorce niños y niñas de tres, cuatro y cinco años.

Nuestra aula es un espacio bonito, al que vamos dando vida nueva cada curso, transformándolo según nuestras necesidades. Un espacio que se convierte en taller de trabajo, espacio de juego, sala de exposición de los textos y dibujos, pero sobre todo espacio de relación humana, en el que aprender a convivir, a expresarse, a ser responsable con el trabajo, a participar. Contamos además con otros espacios de la escuela que intentamos convertir en espacios educativos: la biblioteca, los pasillos, los baños, las salas de trabajo de las maestras, el gimnasio, el patio.



2. LA ORGANIZACIÓN COOPERATIVA DE LA CLASE

La clase está organizada desde el planteamiento freinetiano de la cooperación, desde la base de la participación de los niños y niñas, de su derecho a la palabra y a la actividad libre y responsable, desde el compromiso adquirido con el grupo. Participan así en la elección de los contenidos, en la organización de las actividades, en la toma de decisiones. Para ello nos servimos de las técnicas de organización cooperativa: La Asamblea, la Cooperativa de aula, los Proyectos, la Correspondencia Escolar y el Texto Libre, sin olvidar que formamos parte de una realidad educativa, nuestra escuela y nuestro colegio, en la que queremos participar.

La Asamblea

Es el ámbito de participación y expresión de la clase. Los lunes recogemos en nuestro diario las propuestas acerca de lo que queremos hacer, sobre lo que queremos aprender. Cada niña y cada niño expresan sus deseos. La maestra propone, recuerda las tareas pendientes, los compromisos que tenemos anteriores con los corresponsales, las actividades colectivas de la escuela y del colegio, etc. Elaboramos así el Plan de Trabajo a realizar y a lo largo de la semana retomamos los compromisos, valoramos lo que hemos hecho y lo que hemos de hacer todavía, recordamos las tareas individuales y colectivas. Al final de la semana, recordamos lo que hemos hecho, lo que hemos aprendido, valoramos las dificultades y hacemos nuevas propuestas.



En la Asamblea organizamos las diversas actividades, las que van a ser individuales y las que realizaremos en grupo, las experiencias y las salidas. Los diversos proyectos requieren llevar a cabo en su desarrollo, actividades de planificación y puesta en marcha, salidas y experiencias. Los niños y niñas participan, tanto aportando sus ideas y propuestas para la planificación como en el desarrollo realizando individualmente o en grupo las actividades propuestas.

En la vida cotidiana de la clase las criaturas van adquiriendo responsabilidades, realizando tareas de orden y cuidado de los materiales del colegio. Cada semana cada persona se hace responsable de una las diversas tareas (orden de rincones, cuidado de plantas, materiales de patio, orden de la ropa, etc) y en la Asamblea del viernes valoramos su trabajo.

Además la Asamblea nos sirve para reflexionar sobre los conflictos, los problemas de relación. En común vamos elaborando las normas que poco a poco se van interiorizando.

Pero sobre todo la Asamblea es el ámbito de expresión personal y colectiva. En el grupo los niños y niñas cuentan sus “noticias”, sus deseos y gustos, las experiencias, las dificultades y los logros. Una vez acabada una actividad, una experiencia o un proyecto entre todos lo valoramos.

En resumen, la Asamblea es el ámbito para:

- Decidir sobre los contenidos de nuestro trabajo.
- Planificar y organizar las actividades.
- Fijar las responsabilidades de cada persona o grupo.
- Regular las relaciones: establecer las normas.
- Expresarnos personal y colectivamente.
- Valorar el trabajo realizado.



La Cooperativa del aula

Los materiales de la clase son comunes compartidos. A principio de curso, con las familias, valoramos las necesidades y las madres colaboran en la compra de los materiales fungibles de la clase. A lo largo del curso se va dando cuenta de nuevas necesidades, de los gastos, etc. y se van aportando materiales que puedan servirnos para el desarrollo de las actividades. Además desde el colegio se van adquiriendo algunos materiales para el uso colectivo.

En los diversos Rincones tenemos el material de trabajo a disposición de los niños y niñas (ficheros, juegos, materiales de plástica, materiales para la investigación de aspectos concretos, etc) y organizamos el tiempo y los espacios para el desarrollo de las actividades libres o del plan de trabajo de la semana.

Utilizamos todo tipo de materiales, materiales de la naturaleza, de la vida cotidiana, didácticos (que hemos ido elaborando o adquiriendo a lo largo del tiempo),

gráficos, elaborados o recogidos por diferentes medios y según las necesidades que van surgiendo en los procesos de aprendizaje. Cuando necesitamos ayuda para el desarrollo de una actividad contamos con la participación de las familias que colaboran siempre que se les solicita.

Los proyectos de investigación

La actividad de nuestra clase gira alrededor de las propuestas que planteamos en la Asamblea, que asumidas por el grupo se convierten en el Plan de Trabajo para la semana. Las propuestas de los niños y niñas son algunas veces concretas, se refieren a un juego o actividad que quieren hacer, otras se refieren a algo que supone investigar, conocer más cosas sobre ello, salir del colegio, etc. Otras veces un compromiso con una propuesta del colegio, o con los corresponsales supone llevar a cabo una serie de actividades y materiales concretos. A veces yo misma les propongo o sugiero temas o aspectos de la realidad. Surgen así los Proyectos de Trabajo.

Los Proyectos pueden tener una duración diversa en el tiempo, pueden suponer planificar actividades fuera de la escuela, ayuda de las madres y padres, colaboración de otras personas, etc.

Los contenidos de investigación son diversos: el propio grupo como contenido de trabajo (elaborar una agenda para los corresponsales, preparación de regalos para los cumpleaños, la historia personal), aspectos del medio cercano que queremos conocer (cómo se hacía el pan antiguamente en los hornos tradicionales, los trabajos de las madres y los padres) un proceso de transformación (la leche en yogur, el mosto en vino, recetas de cocina), conocimientos que queremos adquirir (búsqueda de las letras que usamos para escribir, manejo del ordenador) y en general cualquier tema sobre el que el grupo manifieste interés y decidamos trabajar sobre él.

El trabajo realizado se va recogiendo y cuando es posible hacemos un librito en el que recogemos la experiencia. Los libros de la clase sirven para dar a conocer nuestro trabajo a las familias, a los corresponsales, a nuestras visitas y para leer y recordar lo que hemos hecho y aprendido.

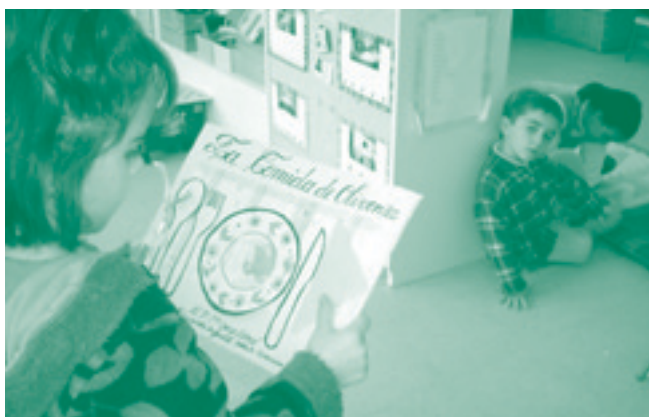
La correspondencia escolar

La correspondencia es uno de los motores de la actividad de la clase. Es una actividad que pone a los niños y niñas en contacto con una realidad distinta, que motiva el aprendizaje de la escritura, que nos hace presentes otras personas y otros lugares, aprendiendo a valorar las diferencias culturales.

Hemos establecido correspondencia con un colegio de Moguer, con otro de Santander y siempre ha sido una experiencia interesante (conservamos un traje de flamenca que elaboraron las familias de Moguer, una colección de conchas de Santander y numerosos trabajos y anécdotas de nuestros corresponsales).

En el presente curso y desde hace dos años mantenemos correspondencia con una clase de Educación infantil de un colegio de Olivenza (Badajoz). A lo largo de este tiempo hemos enviado y recibido numerosos paquetes. Para los correspondientes preparamos materiales, escribimos cartas, hacemos dibujos. Con ellos intercambiamos grabaciones y todo tipo de materiales elaborados en las clases. Todas nuestras experiencias se las contamos y recibimos las suyas que nos motivan a realizar nuevas experiencias. Hemos aprendido en el mapa dónde está Olivenza, sabemos que ellos aprenden portugués y les contamos que nosotros aprendemos inglés, tenemos sus recetas de productos típicos y ellos saben de los nuestros, aprendemos a escribir sus nombres, nos felicitamos los cumpleaños, ...

Las familias de ambas clases participan también en el proyecto intercambiándose cartas y colaborando en la realización de materiales para los envíos.



La expresión libre

*“Herrando es como se llega a ser herrero.
Hablando es como se aprende a hablar.
Escribiendo es como se aprende a escribir.
Expresándose es como se aprende a expresarse, a tomar
conciencia de sí mismo, a afirmar la propia personalidad”.*

Cèlestin Freinet

(La lectura en la escuela por medio de la imprenta)

Partimos del derecho de los niños y niñas a la expresión y de valorar que a estas edades la expresión oral y progresivamente la gráfica y la escrita tienen un gran desarrollo. Por ello valoramos la expresión libre de los niños y niñas, tanto por medio de la palabra, como del dibujo, como de la escritura para generar mecanismos de comunica-

ción funcionales y creamos ámbitos para que la comunicación tenga lugar, para que se vaya desarrollando y enriqueciendo. Por otro lado entendemos que el aprendizaje de la escritura tiene importantes componentes sociales y que es en el grupo donde adquiere sentido, por ello se genera un proceso de inmersión en el lenguaje escrito.

La Asamblea y la Correspondencia Escolar son medios en los que la expresión libre sirve a la comunicación. Además en nuestra clase valoramos especialmente los Textos Libres que los niños y niñas realizan individualmente o los textos colectivos que elaborados en grupo son escritos, aprendidos, leídos, modificados, etc. Los niños y niñas van construyendo el lenguaje escrito partiendo de sus nombres, de sus propios textos, en un proceso de investigación en el que van generando procesos de comunicación. Las noticias de la clase se escriben con los distintos medios que tenemos a nuestro alcance (a mano, en el ordenador, solos o con ayuda de la maestra) y son leídos individual y colectivamente constituyéndose en uno de nuestros más preciados contenidos de lectura y escritura.



La integración en el trabajo de la escuela y del colegio

Formamos parte de una escuela que compartimos con otros niños y niñas de otras edades y de un colegio que genera también compromisos y tareas para la clase. La participación en ambos niveles es importante y en la clase integramos las propuestas que de ellos surgen. Así algunas actividades de nuestra clase son proyectos de la escuela o del colegio. Algunas celebraciones como la Fiesta de la Paz, el Carnaval o la Navidad las planificamos y desarrollamos con los demás niños y maestras de nuestra escuela y otras como las salidas fuera del pueblo, los encuentros y las excursiones con todos los niños y niñas de Infantil del colegio. En ambos casos las propuestas se dan a conocer a los niños y niñas y se integran en el plan de trabajo de la clase.

Una vez al mes, realizamos la Asamblea de la escuela en la que reflexionamos sobre nuestros problemas, hacemos propuestas y valoramos las actividades realizadas entre todos.

3. LA ORGANIZACIÓN DEL ESPACIO Y EL TIEMPO

La organización del espacio responde al planteamiento de la participación en lo colectivo por una parte y al trabajo autónomo por otra.

Tenemos un espacio amplio para el encuentro y la comunicación en el que nos reunimos en la Asamblea, para leer y escuchar cuentos, para escuchar música, para hacer actividades colectivas, etc.

El resto del espacio se distribuye en áreas de trabajo, los Rincones, en las que las criaturas tienen el material a su alcance, juegan individualmente o en pequeño grupo, según las normas que vamos elaborando. Estas áreas de trabajo responden a las diferentes necesidades de los niños y niñas y de los procesos de aprendizaje.

El Rincón de cuentos en el que hemos diseñado nuestra biblioteca, donde tienen lugar preferente los libros elaborados en clase, ficheros de lectura, cuentos, la caja de textos y palabras que vamos elaborando y otros materiales de tipo gráfico o escrito.

El Rincón de “dados” que es un espacio en el que ubicamos los materiales estructurados. Regletas, dados, tangram, bloques lógicos, miniarcos etc. y los ficheros que permiten jugar con ellos de una manera más estructurada

El Rincón de la casa, en el que están dispuestos los materiales para el juego simbólico. Es un espacio bien delimitado para jugar a disfrazarse, a “madres y padres”, a ser personajes libremente.



El Rincón de Plástica es un espacio para la realización de todo tipo de tareas de pintura, modelado, etc. en el que se ubican los caballetes, todo tipo de útiles para realización de actividades relacionadas con el arte. En este espacio tenemos la pileta de agua al alcance de las criaturas



El Rincón de construcciones, permite la elaboración de estructuras de todo tipo pues en él se sitúan los grandes bloques y juegos de construcción diversos, con complementos para crear casas, carreteras, barcos, ...

El Rincón de experiencias es un pequeño espacio dónde vamos colocando las cosas de la naturaleza o materiales que encontramos en las salidas, o que nos envían los correspondientes de su tierra. En él hacemos algunas experiencias concretas relacionadas con el cuidado y crecimiento de los seres vivos (cuidamos algún animal y las plantas).

El Rincón del Ordenador ha funcionado de forma independiente y actualmente lo integramos en el Rincón de cuentos para facilitar los procesos de escritura.

La elección de los Rincones es libre, aunque existe el compromiso, que fijamos en la Asamblea de realizar determinadas tareas a la semana y una serie de normas que vamos elaborando colectivamente, referidas al número de personas en cada espacio y al orden y cuidado de materiales

En cualquier caso la clase se transforma siempre que es necesario para dar respuesta a una necesidad que surge y a lo largo del curso pueden funcionar talleres concretos con una duración limitada para realizar una tarea que nos proponemos realizar de forma específica (de papel reciclado, de barro, para hacer un regalo concreto, etc.)

Por otro lado otros espacios como la entrada del aula, los baños o los pasillos son utilizados para realizar actividades relacionadas con los hábitos y entendidos como espacios educativos. Los espacios exteriores tienen espacios organizados para juegos, aunque nos gustaría mejorarlo. En el patio los abuelos hicieron hace unos años una casita para jugar y con la colaboración de las familias y el Ayuntamiento vamos realizando algunas estructuras nuevas.

El tiempo se organiza siguiendo unas rutinas que van orientando la actividad a lo largo del día. Con momentos para el saludo y el aprendizaje de hábitos, la Asamblea, el juego libre en Rincones, la “Hora de la fruta”, actividades dirigidas en gran grupo o pequeño grupo, un tiempo para reagruparnos tras la llegada de la tarde, para recoger tras el juego en Rincones... Y todos los días tenemos establecida antes de irnos a casa la “Hora del cuento”.

Y algunas veces rompemos la rutina porque un proyecto lo exige, para una salida, para recibir una visita o para una fiesta de cumpleaños.

4. EL PAPEL DE LAS FAMILIAS

La cooperación de las familias es un factor fundamental en la clase. No sería posible una realidad como la que vivimos, en sus aspectos más positivos sin la participación de las madres y los padres. Las relaciones se establecen a varios niveles: con cada familia concreta, con el grupo de padres y madres de la clase y con la Asociación de madres y Padres de la escuela.

Con carácter general nos planteamos que la relación se establezca con la madre y el padre, con el objetivo de transformar la realidad social de escasa participación de los padres y avanzar en la responsabilidad compartida. Poco a poco la integración se ha ido haciendo mayor.

Las relaciones son fluidas y se realizan mediante entrevistas previamente concertadas para cada familia, de forma más formal, aunque valoramos las relaciones informales que se establecen en la vida diaria de la escuela por su contenido educativo.

Las reuniones de madres y padres se realizan para organizar actividades de participación, transmitir información y charlar sobre aspectos de la educación de los niños y niñas.

La participación de las familias abarca los aspectos siguientes:

- La organización del periodo de adaptación, en el que se establecen la forma concreta en que se iniciará la escolarización de cada niña o niño, se da a conocer la escuela, etc.
- La organización de la cooperativa de clase, con la aportación económica de las familias, la compra de materiales y la aportación de cosas de la casa útiles para la escuela. Además las madres y los padres han ido elaborando diversos materiales para la clase: la ropa de la casita, estantes para libros y juguetes.
- Cooperación en los proyectos, aportando materiales, ayudando en las investigaciones y colaborando en actividades concretas.
- Colaboración en actividades concretas como salidas, Talleres y actividades de riesgo en las que participan tras la preparación previa y hacen posible la realización de las mismas. Así realizamos salidas y excursiones, algunos

- talleres en los que aportan su saber (disfraces, cocina o modelado por ejemplo) algunas recetas de cocina que requieren más cuidado y cualquier actividad en la que les planteamos la necesidad de su ayuda o la aportación de su saber sobre algo concreto.
- Participación en los cumpleaños de cada niño o niña, en la que la propia familia colabora y acude a la clase en algún periodo de la semana en la que su hijo o hija es protagonista, para contar su historia, enseñarnos su álbum de fotos, contarnos algo que sabe, etc.
 - Proyectos comunes que se establecen para períodos más amplios y con un objetivo para desarrollar en la escuela y en casa. Seguimos planteándonos el tema de la “Educación para la Salud”, realizando tareas en común, Hemos llevado a cabo un proyecto de “Biblioteca”, en el que la A.M.P.A ha reformado la biblioteca y colaborado en la compra de materiales. Seguimos con un proyecto de “Animación a la lectura” en el que las familias colaboran en actividades como el “Diario de Lectura” y “Los Cromoleos” realizando estas tareas coordinando la labor entre la casa y la escuela.
 - Organización de las fiestas que realizamos en la escuela, preparando los aspectos materiales, la merienda y colaborando en su desarrollo.
 - Optar por un planteamiento pedagógico como el expuesto supone un compromiso social, una opción por un modelo de escuela y de sociedad que necesita de la tarea conjunta, del compromiso y del esfuerzo de los maestros y maestras, de las familias y el reconocimiento y el apoyo de las instituciones sociales que tienen responsabilidad en la escuela.

5. ALGUNAS EXPERIENCIAS DE INVESTIGACIÓN

“¿Cómo se hacía el pan antiguamente?”

En el marco de una propuesta para trabajar en el colegio sobre las tradiciones y la cultura popular se habían realizado en la clase diversas actividades. Los niños y las niñas han traído a la clase diversos textos que les han escrito personas mayores de su familia. Hemos aprendido varios y los vamos recopilando.

Conversamos sobre cosas que tienen en casa que son antiguas y sobre actividades que saben hacer sus abuelos y abuelas y que ya no saben hacer sus madres y padres. La conversación es muy interesante y de ella surge una nueva propuesta de investigación.

Una niña dice que su abuela lleva galochas, “Llevan tacos de madera para andar por el barro y no se hundan”.

“Mi abuelo hace cestos, se hacen con varas”, dice otra niña.

“Mi abuela Ludi hace el pan con las manos”, aporta otro niño.

El tema del pan despierta el interés de muchas criaturas que se lanzan a intervenir:

“Mi abuela hace roscos y bollos en el horno”

“Lo meten en el horno y lo sacan y lo miran, si está blando está crudo”

“Se mete cuando se apaga el fuego y queda caliente y se mete la masa y está hecho”

“La masa se hace con harina, azúcar y agua”

“No, con agua no”

“Con huevos, los pones así y con la masa ya haces lo que quieres”

Observamos que los niños y niñas saben bastante acerca del tema, aunque también tienen conceptos erróneos. Al preguntarles si desean hacer pan responden con alegría. Hablamos de cómo hacerlo. Ellos conocen alguno de los hornos antiguos del pueblo.

Tomada la decisión de hacer el pan, pensamos dónde podemos hacerlo, a quién pedir permiso, quién nos puede ayudar, qué tenemos que preparar, etc. Realizaremos la salida un jueves por la mañana, aprovechando que una madre se dispone a hacer pan con otra persona del pueblo. Una maestra nos acompañará con la cámara de vídeo, llevaremos también la cámara de fotos. Antes de salir recordamos las condiciones de orden, los cuidados que hemos de tener por el camino y en el horno y conversamos sobre lo que vamos a hacer y lo que queremos aprender.

Durante la visita las dos personas que hacen las tareas, con las que se ha hablado previamente, nos van contando sobre el proceso de elaboración, los utensilios, el proceso, etc. Seguimos conversando y retomando las hipótesis formuladas, expresando los niños y niñas lo que van observando.

Y cuando la masa está preparada hacemos los bollos. El proceso de manipulación se acompaña de preguntas y observaciones.

Y para sorprendernos y hacernos un regalo la mamá de la clase les dice que vamos a preparar una roscas de yogur. Recientemente hemos hecho una en clase, pero ahora hemos de hacer tres. Sobre la marcha vamos haciendo los cálculos, utilizando como medida el tarro de yogur. Los niños y niñas mayores resuelven muy bien los cálculos.

Todavía nos queda por ver el horno encendido, la limpieza del mismo y la forma de meter el pan en él. Las dos señoras utilizan el habla berciana y los niños y niñas muestran entender y utilizan algunos términos que van oyendo. Mientras el pan se hace descansamos un poco y jugamos en un pequeño patio al lado del horno. Enseguida sale el pan, las empanadas y las roscas ¡Y nuestros bollos!

Al volver dibujamos y conversamos sobre lo que hemos visto:

“Fuimos o forno”.

“Vimos o forno y la masa y nos dejaron amasar y hacer bollos”.

“La masa estaba seca y blandita y de color blanca, un poco amarilla”.

“Y salió dorado y duro”.

Reflexionamos, ayudándoles con preguntas, sobre la transformación de la masa y dicen:

“Mira Pepi, entró la masa y salió pan, con el calor la masa se convirtió en pan”.

“Un poco blando y un poco duro, porque la miga es blanda y por fuera está dura”.

“Claro la corteza es más dura y marrón y la miga más blandina y más blanca”.

“El horno era como una chimenea, tenía barro. Estaba hecho de piedras y de barro”.

“El horno se calentó con los palos. Los prendieron dentro”.

“Sacaron las brasas cuando estaba medio apagado”.

“Y lo limpiaron con el escoballo”.

“Y ya metieron el pan”.

“Y pusieron brasas y cenizas fuera”.

“Se llama bocada”.

“Metieron primero las hogazas y después los bollos y las empanadas y lo último las rosas”.

“Me acuerdo de las rosas que contamos cuántos tarros de azúcar y de harina”.



Ahora todos los niños y niñas, sin duda saben cuáles son los ingredientes del pan y cuál es el proceso porque lo han vivido.

Al día siguiente vemos una película elaborada por un grupo de maestros y maestras en el colegio sobre la elaboración del pan del modo tradicional y así aprovechamos para memorizar el nuevo vocabulario y recordar el proceso.

Al lunes siguiente, con las fotos, algunos dibujos y los textos escritos que vamos elaborando hacemos un precioso libro al que decidimos darle forma de hogaza.

Además una madre nos enseña una adivinanza sobre el pan y aprendemos la canción de “La Melitona”.

El Libro de Vida

El grupo de la clase es fuente de diversas investigaciones que suponen interesantes contenidos de trabajo, pero no cabe duda que la historia personal de cada niño y cada niña es un Proyecto de los más valorados.

El interés por conocer y contar a los demás su historia motiva un interesante trabajo en el que participa con la escuela la familia. Planteado el tema decidimos elaborar el “Libro de vida” en el que se recogerán diferentes aspectos como el nacimiento, la alimentación de pequeños, anécdotas que les cuentan en casa, los miembros de su familia, objetos y juguetes preferidos, gustos en la escuela y en casa, descripciones físicas, etc.

Con las familias trabajamos la posible participación, las fotos y materiales que pueden aportar y la necesidad de hablar con los niños y niñas e irles relatando su propia historia.

La clase se llena de objetos de cuando eran bebés (biberones, ropas, juguetes) de fotos que cada criatura presenta a los demás y de forma individual se van elaborando los textos y dándole forma al librito que decoramos y encuadernamos con especial mimo.

A lo largo del proceso surgen otros intereses para investigar, como saber lo que pesamos o lo que medimos, su origen, etc. y vamos desarrollando esos contenidos e integrándolos en los libritos.

Independientemente de los diversos aprendizajes y destrezas que se ponen en marcha es de gran interés el valor de este trabajo para la autoestima, para el conocimiento propio y el de los demás. Cada persona se siente reconocida, protagonista de su propia historia.

GRUPOS DE TRABAJO

GRUPOS DE TRABAJO

“Los educadores y la sociedad: expectativas mutuas”

“Tareas y funciones: la acción tutorial”

“La formación inicial y continua de los educadores”

En el programa del Seminario se contemplaron, en la sesión de la tarde, grupos de trabajo que fueron moderados y coordinados por los Consejeros y Consejeras de la Comisión Específica de Innovación y Calidad educativa del Consejo Escolar de Castilla y León. La distribución de los mismos en función de los temas a abordar fue la siguiente:

1. *“Los educadores y la sociedad: expectativas mutuas”*.

- D. Julio Mateos Montero.
- D. Miguel Fuertes González.
- D. Jesús Murias Granell.

2. *“Tareas y funciones: la acción tutorial”*.

- D.^a Cristina Rodríguez Escudero.
- D.^a Tomasa Palacios Rodríguez.
- D. Antonio Garnacho del Valle.
- D. Alberto Nieto Pino.

3. *“La formación inicial y continua de los educadores”*

- D. José Antonio García Alegre.
- D. Ricardo López Fernández.
- D. Santiago Esteban Frades.

La metodología previa de trabajo consistió en contestar a las preguntas de un cuestionario, que se acompaña de unas reflexiones, que se distribuyeron en función de las mesas a desarrollar. Se consideró deseable contar con la opinión del mayor número posible de Consejeros, aunque no pudieron acudir al seminario de Astorga, porque este trabajo nos va a permitir llevar elaboradas propuestas al Encuentro a celebrar en Asturias en el marco de los “XIII Encuentros de Consejos Escolares del Estado y Autonómicos” que tiene como tema “Los educadores en la sociedad del siglo XXI”.

Una vez remitidas las respuestas al cuestionario, se elaboró un documento-síntesis que sirvió para realizar la dinámica de trabajo de los grupos del Seminario de Astorga y elaborar las conclusiones.

CUESTIONARIO

GRUPO 1. LOS EDUCADORES Y LA SOCIEDAD: EXPECTATIVAS MUTUAS

Aunque desde que “tenemos memoria” se viene diciendo que el sistema educativo está en crisis, que precisa de profundas reformas, que ya no cumple las funciones debidas porque compiten con él otras instancias de socialización, etc., los hechos demuestran que ese sistema no ha hecho otra cosa que crecer.

Al ampliarse el tiempo de escolarización a un número mayor de ciudadanos y la edad de permanencia obligatoria en los centros escolares, el sistema de enseñanza se ha convertido en la empresa pública/privada de mayor envergadura de cualquier país occidental (y del nuestro, también).

Los maestros y profesores son agentes de primera importancia en el servicio educativo. La sociedad, y particularmente los usuarios del sistema (padres y estudiantes), esperan de ellos que cumplan determinadas funciones, que ejerzan determinadas tareas profesionales y ocupen determinados espacios sociales. En términos generales, a todo esto puede llamarse las expectativas que la sociedad tiene respecto a los educadores. Reversiblemente, los profesionales de la enseñanza, esperan cierta reconocimiento social, aspiran a dominar determinados conocimientos y a detentar unas competencias en el ejercicio de la profesión, en definitiva, a conseguir un conglomerado de legitimaciones que, por ejemplo, en el cuerpo de maestros, desde hace más de ochenta años, ha venido reivindicándose bajo la idea de la “dignificación profesional”.

Estas mutuas expectativas hablan de una relación que no siempre ha sido armónica ni equilibrada (en el sentido, al menos, de que las expectativas de la sociedad respecto al educador/a y viceversa no han sido ni son claramente coincidentes).

Desde este enfoque (posiblemente no el único) derivado del tema cabe hacerse algunas preguntas problemáticas que se formulan a modo de cuestionario abierto:

- a) ¿Qué pide la sociedad a la educación?
- b) ¿Qué espera la sociedad de los educadores?
¿Cuáles serían las funciones (instructivas, educativas, tutoriales, ...) y las competencias profesionales (conocimientos, actitudes, ...) que la sociedad considera atribuibles a los educadores?
- c) ¿Qué esperan los educadores de la sociedad?
¿Hay una relación explicable entre el tipo de funciones que cumple o se espera que cumplan los diferentes tipos de educador y el reconocimiento y/o prestigio social que tienen?
- d) ¿De las expectativas mutuas que hemos analizado, cuáles esperamos y/o deseamos que sean satisfechas en el siglo XXI?

GRUPO 2. TAREAS Y FUNCIONES: LA ACCIÓN TUTORIAL

La tutoría es una de las funciones y tareas que se esperan del educador no sólo implícitamente sino desde la misma norma vigente. Ya en la Ley Orgánica que regula el sistema educativo en el ámbito estatal (LOGSE) se dice (Art. 60) que “La tutoría y orientación de los alumnos formará parte de la función docente (...) cada grupo de alumnos tendrá un profesor tutor”.

Por acción tutorial entendemos algo que va más allá de la mera instrucción o la transmisión de conocimientos. Una acción profesional que, para algunos, requiere competencias técnicas propias de la acción educativa. Para otros analistas, no tan complacientes con la visión idílica de la función tutorial, ésta resultaría ser un conglomerado de ambiguas funciones de psicólogo, padre, protector, disciplinador, orientador, técnico del rendimiento escolar, puente de comunicación entre la escuela y los padres, etc... Y, en definitiva, unas nuevas funciones añadidas a la de enseñar.

En cualquier caso, la función tutorial no es algo sencillo y depende en gran medida de ciertas condiciones para su realización, como son: el número de alumnos que el profesor tiene a su cargo, el tiempo que mantiene con ellos una relación directa, las posibilidades (tiempos, espacios, condiciones adecuadas, ...) de dialogar individualmente con los alumnos o en grupos muy reducidos. Y depende, muy sustancialmente, del tipo de alumnado y del medio social y cultural en el que el centro educativo se ubica.

Para profundizar en el análisis de la tutoría caben hacerse las siguientes preguntas:

- a) ¿Puede la escuela atender a las nuevas demandas, necesidades de la sociedad actual mediante la orientación y acción tutorial?
- b) ¿Cuales son las tareas y funciones que el educador debe asumir como propias de la acción tutorial?
¿Todos los educadores deben estar capacitados y deben asumir las tareas de la acción tutorial?
- c) Desde la perspectiva de cada uno de los sectores que participan en la comunidad educativa ¿Cuáles son los aspectos esenciales que debe acometer la actuación directa del tutor y cuáles otros profesionales, como el orientador del centro?
- d) ¿Las administraciones educativas han hecho el esfuerzo exigible para implantar debidamente la actividad orientadora y tutorial en los centros?
- e) ¿Qué orientación académica y profesional reciben los alumnos y padres en la actualidad en los momentos de toma de decisiones en la trayectoria escolar del alumnado?
- f) ¿Deben ser abordados los problemas sociales que se manifiestan en la juventud del siglo XXI por la acción coordinada de los tutores y orientadores educativos?

GRUPO 3. FORMACIÓN INICIAL Y PERMANENTE DEL PROFESORADO

Resulta fácil admitir y ponerse de acuerdo en que tanto la formación inicial de los docentes como la que a lo largo de la vida profesional se desarrolla en distintas modalidades de formación permanente, son elementos de primera importancia para configurar el perfil de los educadores y así se ha visto desde que existe nuestro sistema educativo. No es, sin duda, la formación el único factor que influye en la cualificación de nuestros enseñantes (está, por ejemplo, la propia experiencia del trabajo cotidiano, ...).

En el Consejo Escolar de Castilla y León hemos tenido ocasión de acercarnos al problema con motivo de los debates en torno a la política de formación permanente del profesorado. Algunos de los textos que se han producido en el seno del Consejo Escolar, al hilo de esas circunstancias más concretas, pueden valernos hoy para una reflexión de mayor alcance, más despegada de la coyuntura legislativa e incluso del momento presente para poder hacer una reflexión de cierto calado y con perspectivas de futuro. También hemos seleccionado otros documentos de reciente aparición.

“En las dos últimas décadas se ha ido perdiendo un impulso por la formación del profesorado que animó a los Movimientos de Renovación Pedagógica entre los años 70 y 80. Esto es un hecho general en España y, sin duda, en Castilla y León. Paralelamente a la institucionalización de la formación en los CPR (inicialmente CEPs) y a la extensión de sus actividades, así a como la legítima vinculación de la demanda de formación a cierta promoción retributiva (los complementos conocidos como “sexenios”), la formación permanente entró en un proceso de burocratización, se inclinó hacia temas predominantemente técnicos y se alejó de modelos más voluntaristas, tendentes a la reflexión y acción colectiva, preocupados no sólo por los medios sino por los fines de la enseñanza. *Sin añoranzas por tiempos pasados y reconociendo los elementos positivos que en el campo de la formación del profesorado se han producido desde la constitución de los primeros CEPs, es preciso compensar la actual tendencia al tecnicismo, al individualismo, a la burocratización y al afán controlador de las administraciones educativas.*

(De la documentación producida en la Comisión de Calidad e Innovación del Consejo Escolar de C. y L.)

“En el contexto europeo somos uno de los países que menos tiempo dedica a la formación profesional de su profesorado. La nueva concepción de profesión que requiere la sociedad en que vivimos y la escuela que necesitamos, demanda ampliar urgentemente la duración de la formación inicial (nivel de licenciatura) así como modificar su enfoque e iniciar experimentaciones.

La actual propuesta de formación inicial del profesorado de secundaria está quedando totalmente cerrada e hipotecada para las facultades de educación y escuelas universitarias, desaprovechándose una coyuntura de renovación generacional posible de la función docente a la vez que renunciando definitivamente a modelos

de formación como los desarrollados en la formación de profesionales con un alto componente teórico-práctico (como los MIRs).

Hay que vincular la Formación Inicial del Profesorado a la innovación y la investigación universitaria. Algo que puede lograrse si la formación tiene lugar en los centros junto a profesionales innovadores de primaria y secundaria, de tal manera que tanto la formación inicial como la primera etapa docente se desarrollen en el marco de tutorías prácticas, con una primera etapa de intervención tutorizada, parcial y progresiva implicando la práctica y la teoría. Igualmente resulta necesario incentivar la investigación universitaria que se vincule a ese núcleo fundamental de formación inicial e innovación.

(...)

La formación de un pensamiento práctico profesional debe estar apoyada en un componente cultural de altísimo nivel. Si transmitir conocimientos requiriera una amplia competencia cultural, utilizar el conocimiento para comprender problemas requiere un nivel superior”.

(Documento del llamado “Foro de Jabalquinto”, producto de un encuentro que tuvo lugar del 14 al 16 de Diciembre de 2001 en la Universidad Internacional de Andalucía (en Baeza). De la redacción de este documento se han ocupado Nieves Blanco, Juan Bautista Martínez y Rafael Porlán, coordinadores del Foro. Las y los asistentes que participaron en el debate y aportaron sus ideas son: José Gimeno, Mariano Fernández Enguita, Angel Pérez, Marina Subirats, Jurjo Torres, Jaume Martínez Bonafé, Amparo Tomé, Marina Fuentes-Guerra, Eduardo García, Emilio Iguaz, Francisco García, Miguel Angel Santos, Antonio Guzmán, Manuel Alcalá, José Ojeda, Ramón Porras, Francisco Santos, Encarna Soto, Manuel Zafra).

“Desde los años setenta, la formación del profesorado ha pasado por distintos avatares. En un principio, a causa sobre todo de las carencias del franquismo, los movimientos de renovación pedagógica y otros colectivos autónomos inventaron fórmulas poderosas y creativas –entre las que cabe destacar las escuelas de verano y una extensa red de grupos de trabajo– para favorecer el intercambio de experiencias y la innovación pedagógica, con el propósito de avanzar hacia otra escuela. Luego vinieron tiempos de reflujo y confusión, al pasar el testigo de la formación permanente del colectivo docente a la Administración, con la esperanza demasiado ilusoria de que la misma labor iba a tener continuidad mediante la incorporación de los objetos y los contenidos a una estructura mejor dotada de recursos técnicos y humanos.

El resultado ha sido un doble fracaso. Así, buena parte de las iniciativas autónomas del profesorado han desaparecido o han perdido la capacidad original de cuestionar las disfunciones de la escuela y de generar discursos y propuestas alternativas; hoy por hoy son escasos los espacios colectivos que resisten dignamente en

busca de nuevos horizontes utópicos o que anudan proyectos y materiales para investigar críticamente el entorno y hacerlo más estimulante y comprensivo al alumnado de cualquier edad y condición.

Paralelamente, por parte de la Administración, tras algunas vibraciones y propuestas realmente esperanzadoras, su sistema de formación, salvo algunas excepciones muy localizadas, ha caído en picado. A la penuria de ideas se ha añadido la escasez de recursos. La política oficial de formación se reduce, hoy, a una maquinaria administrativa que únicamente sirve para legitimar un discurso vacío y burocrático. A partir de aquí se abren diversos interrogantes: (...).

La formación es demasiado importante para dejarla en manos de la Administración. Y los errores, si se repiten, tienen un precio demasiado alto. De ahí la necesidad de volver a pensar, desde los propios centros, colectivos y movimientos de renovación pedagógica, qué tipo de formación se precisa para una escuela que se agrieta y que reclama a gritos cambios urgentes; para una práctica docente que exige un mayor grado de reflexión y comprensión; para el tratamiento de algunos problemas cotidianos que sólo pueden analizarse y solucionarse con el concurso de otros agentes sociales; o para abordar con seriedad, autoestima y solidaridad el futuro de la profesión. Algunos colectivos ya andan en ello. Que cunda el ejemplo.”

Jaume Carbonell. Cuadernos de Pedagogía

Para organizar el debate y la participación dividimos el cuestionario en este punto en dos subapartados:

- Formación inicial.

- a) ¿Son adecuados la duración y los planes de estudios iniciales para el conjunto del profesorado (de primaria y de secundaria)?
- b) Indicar algunas ideas sobre la combinación de la formación inicial teórica y práctica del futuro educador.

- Formación permanente.

- a) ¿Cuál ha de ser, principalmente, la función de las administraciones: orientar y dirigir los procesos de formación con pautas bien definidas y homogéneas o facilitar las iniciativas plurales que puedan originarse desde diversos colectivos, con carácter voluntario, de educadores? Sería conveniente argumentar la respuesta a esta pregunta.
- b) ¿Cuáles son las entidades, que deben participar y colaborar en la formación permanente de los educadores? (Si se considera oportuno, ordénense por su importancia en esa función).
- c) ¿Qué aspectos deben ser potenciados en la formación permanente del profesorado, que permitan atender las nuevas necesidades detectadas en la educación del siglo XXI?

RESPUESTAS AL CUESTIONARIO

MESA 1. LOS EDUCADORES Y LA SOCIEDAD: EXPECTATIVAS MUTUAS

a) *¿Qué pide la sociedad a la educación?*

- “Cabe distinguir diferentes planos en la respuesta a esta pregunta. Así desde el mundo de la sociología la respuesta vendría dada por lo esperado desde las diferentes teorías: desde los que desean que la escuela sea el motor del cambio social hasta los que piensan que la escuela debe formar modelos de ciudadanos que se integren y sirvan al sistema.

En otro plano, a nivel de calle, se mezcla en ocasiones la demanda de una educación integral con la exigencia de una atención individual surgida de los valores y necesidades del ámbito familiar, cuya expresión más devaluada se traduce en una concepción asistencial de la escuela. Esta última alcanza máxima relevancia en las etapas educativas más bajas”.

- “La generalización de la enseñanza al cien por cien de la población supone un cambio cualitativo que modifica los objetivos, las formas de trabajo y la esencia misma del sistema educativo.

A esto se añade la ampliación del concepto de educación: ya no se restringe hacia el intelecto, sino que se pretende mejorar el grupo de personas que constituyen una generación.

A la educación se le pide que ahonde en todos los aspectos que inciden en la mejora de las personas y, además, con mesura y equilibrio. Al profesor de matemáticas ya no solo se le pide que enseñe matemáticas, sino que desarrolle todas las capacidades del alumno de forma equilibrada. A ello debe añadirse la tendencia a convertir en problema educativo todos los problemas sociales pendientes.

Las expectativas de la sociedad hacia la educación son limitadas.

Frente a esto, se nota una inhibición de las responsabilidades educativas de otros agentes, sobre todo la familia”.

- “Cumplimiento de que las leyes que se establezcan, se desarrollen plenamente, aportando los fondos necesarios y destinando el personal y medios necesarios”.
- “El profesorado de los diversos niveles educativos, como agentes de primera importancia en el servicio educativo, debe intervenir y participar en las tres situaciones de la sociedad actual que generan nuevos problemas y condicionan la actuación educativa:

- La crisis de los valores humanos, tanto espirituales como materiales.
- El rápido desarrollo científico y técnico.
- La globalización de ambas situaciones.

La desaparición o retroceso de valores espirituales y materiales considerados importantes hasta ahora y la sustitución o no por nuevos valores, junto con la presencia de antivalores, exigen que el profesorado informe y forme sobre la naturaleza de unos y de otros y su repercusión en la actividad humana dentro de un entorno social variable y con necesidad urgente de adaptación a los cambios inmediatos y de medio y largo plazo. El desarrollo científico y técnico, en su doble vertiente de descubrimiento de nuevos y desarrollo imparables de éstos y de los anteriores y, a su vez, de la combinación de ambos para producir nuevos desarrollos más simples o complejos, en su caso.

La tendencia a la globalización de las actuaciones –imposición neo-colonial e inmigración neo-esclavista- tanto de valores y antivalores como del desarrollo científico y técnico exige que el ejercicio de la función docente se extienda fuera del aula. Particularmente en actuaciones en ámbitos como los de las familias, empresas, comunicación social, organizaciones sociales, instituciones culturales, etc.

La sociedad acentuará la tendencia de exigir:

- Que el profesorado de la educación infantil y primaria conserve su característica tradicional de educador-formador y avance en la actualización de sus conocimientos científicos y técnicos.
- Que el profesorado de la educación secundaria y profesional mejore su función educadora– instructora en la transmisión de conocimientos y destrezas y amplíe el tratamiento didáctico, pedagógico e innovador de los mismos.
- Que el profesorado de las enseñanzas universitarias y de otros servicios perfeccionen su capacidad de formación de formadores, -maestros, profesores y profesionales de la docencia- en el sentido de ampliar en los centros de su profesión la actividad innovadora e investigadora aplicada a la didáctica de las disciplinas.
- Que se acentuará la convicción de que todos los individuos pueden aprender y existe un deseo común de aprender siempre que se ofrezca un aprendizaje al alcance de todos, tanto en edad escolar como a lo largo de la vida, y que se presente como la necesidad para una capacitación permanente y para el ejercicio continuado de la ciudadanía.
- Que es intrínseca como la propia naturaleza humana la expectativa común de que la exigencia de los mejores esfuerzos y rendimientos a los estu-

diantes satisfará su diversidad de aspiraciones, capacidades y preparación para la vida”.

b) *¿Qué espera la sociedad de los educadores?*

¿Cuáles serían las funciones (instructivas, educativas, tutoriales, ...) y las competencias profesionales (conocimientos, actitudes, ...) que la sociedad considera atribuibles a los educadores?

- “Habría que empezar diciendo que el papel del profesorado debe responder a un modelo de sociedad y a un modelo de escuela y como exponíamos en la repuesta anterior no se espera lo mismo en una escuela “liberadora” donde se le pide un papel crítico y de compromiso social, que en una escuela “reproductora” en la que realizaría una función de aplicación de técnicas y métodos encaminados a conseguir el tipo de ciudadano exigido por el sistema productivo.

En otro nivel del debate, la sociedad ha delegado en la escuela y en los educadores la responsabilidad de atender a aquellos aspectos cuya respuesta no puede alcanzarse en el ámbito familiar. Con este enfoque, las funciones y las competencias que la sociedad atribuye a los educadores tiene mucho que ver con el entorno socio-económico y el nivel cultural de las familias, si bien esto no quiere decir que todas las familias de un nivel económico determinado esperen lo mismo, debido a la complejidad de situaciones derivada de la multitud de factores sociales que interactúan. Así, podemos hablar del profesor “padre”, “amigo”, “sabio”, “orientador”, “experto”, ... Por lo que se refiere al momento actual, es difícil, decantarse por un modelo concreto. No parece estar claramente definido el modelo de educador para una sociedad de la información”.

- “Esta cuestión va ligada a lo anterior. El profesor es el agente principal que debe llevar a término en la escuela las expectativas sociales. De él se espera que se dedique en exclusiva a la formación de las personas. Es, por supuesto, un especialista en un área o materia determinada, pero, a la vez, debe ser capaz de proporcionar una formación moral, estética, física, social, multicultural, multilingüe... En definitiva en todas las facetas que se señalan en los objetivos y capacidades previstas para cada una de las etapas educativas, capacidades que se van incrementando a medida que los problemas sociales que afloran se interpretan en clave educativa. Pero no se le debe atribuir la responsabilidad exclusiva. Debe contar con el apoyo de otros agentes sociales en un marco de corresponsabilidad”.
- “Que desarrollen sus actitudes sin intromisión de malestares, formando al alumnado en igualdad, optimizando resultados y superando desigualdades, y separando sus problemas personales, laborales o de cualquier

índole de la formación para la que sin ser obligado ha recibido y es partícipe de la sociedad”.

1. La sociedad actual es consciente de la complejidad del ejercicio de la función enseñanza-aprendizaje, la cual se acentuará, probablemente, en el futuro. La ampliación de la duración de la escolaridad, tanto por el aumento del período obligatorio como de la permanencia en los centros docentes por la dificultad de encuentro de empleo, hace que los colectivos de alumnado en aulas y centros sean heterogéneos en sus disposiciones anímicas activas y receptivas ante el aprendizaje y en sus pretensiones profesionales.

Sin embargo, la sociedad espera que el profesorado realice con suficiencia la práctica de los saberes fundamentales tradicionales propios del desarrollo de la función docente en cualquier circunstancia y condición.

- el saber científico y técnico con el mayor dominio de la materia que es objeto de la enseñanza en cada ámbito educativo.
 - el saber didáctico que adecua a cada colectivo la exposición y exigencia de las enseñanzas que les son propios con el fin de obtener satisfacciones en el aprendizaje.
 - el saber psicológico que proporciona el tratamiento particular a cada persona conforme a sus capacidades y pretensiones.
2. A su vez, las funciones y competencias profesionales indicadas en el cuestionario de este apartado constituyen, ciertamente, las que la sociedad atribuye a los educadores en cualquier tiempo y manera en que se desarrolle su actividad.

El centro educativo forma parte de las instituciones sociales y participa de sus características específicas. Como tal es causa de conflictos entre las relaciones personales de los miembros que viven en el centro y de la categoría de la relación enseñanza-aprendizaje.

Tres son los ámbitos en que ocurren o pueden ocurrir situaciones permanentes o coyunturales de conflictividad ocasionadas por las causas siguientes:

- El denominado fracaso escolar que implica al profesorado, al alumnado y a la familia.
- El ejercicio de la convivencia entre personas y colectivos del propio centro.
- La cooperación necesaria en las actuaciones de los diversos órganos de dirección y gestión.

La función del ejercicio de mediación, que no de negociación ni de arbitraje, que se da en otros ámbitos de la sociedad puede ser una nueva

actuación que la sociedad considere atribuible, si no a todo el profesorado en general, sí a un importante número de profesores dadas sus cualidades humanas particulares. Se trata de que alguien transmita pautas racionales de conocimiento y de entendimiento entre personas en situaciones determinadas.

El ejercicio de la función de profesor mediador podría manifestarse en actuaciones del tipo de

- Uso constructivo, positivo y pacificador del conflicto entre partes.
- Convencimiento de que la prevención, el conocimiento y la comprensión de la situación específica del conflicto contribuye a su solución satisfactoria
- Consecución de la posibilidad de alcanzar acuerdos satisfactorios para las partes por la utilización de medios convincentes y no coercitivos ni costosos”.

C) ¿QUÉ ESPERAN LOS EDUCADORES DE LA SOCIEDAD?

¿Hay una relación explicable entre el tipo de funciones que cumple o se espera que cumplan los diferentes tipos de educador y el reconocimiento y/o prestigio social que tienen?

- “La conexión parece evidente. En teoría parece claro que la dimensión de la educación debe ser la misma a través del tiempo, Sin embargo la historia nos dice que el concepto de la educación encuentra dificultades al concretarlo en un modelo de escuela y por tanto la institución y sus miembros pasan por épocas de mayor y menor esplendor. Esto determina un reconocimiento desigual hacia los educadores.

Resumiría diciendo que los educadores esperan el reconocimiento de su profesionalidad, traducido en una imagen y un prestigio social contrastado y en unas condiciones socio-laborales dignas. La satisfacción por el trabajo bien hecho y la autoestima personal también tiene mucho que ver con la confirmación de las expectativas que se tienen del alumnado. Cuando el profesorado no percibe con claridad la respuesta que espera de la sociedad aparece el “malestar docente” del que tenemos muestras fehacientes en la educación secundaria obligatoria”.

- “Ante esta difícil tarea se espera que los planes de estudio y la formación permanente del profesorado se encaminen hacia los nuevos roles, que los agentes sociales se impliquen en la tarea de mejora de la persona, que los centros educativos se doten de material didáctico y recursos humanos especializados, que se consolide un sistema de valores ampliamente reconocido y pretendido y que la labor educadora se vea reconocida”.

- "Suponemos, que desean recibir un salario justo, contar con los medios necesarios, poder optar a mayores conocimientos y acceder a puestos más altos, en la formación y desarrollo del alumnado".

1. Una de las formas de actuación de la sociedad respecto a los educadores está determinada por el ejercicio de funciones de las denominadas Administraciones educativas en representación y por mandato legal de aquella y referidas a las relaciones y exigencias profesionales de los educadores.

La sociedad promueve nuevas exigencias y cambios en la labor educativa que se pueden expresar que la renovación de la práctica docente se traduzca en la calidad de la misma y de la oferta de cada centro educativo.

En reciprocidad y como necesidad perentoria para la consecución de la calidad de la práctica docente y de la oferta del propio centro, el profesorado espera que las Administraciones educativas determinen y que la sociedad acepte y estimule al menos tres actuaciones inmediatas: La modificación de las condiciones laborales y profesionales, la revisión del concepto de responsabilidad individual y colectiva del profesorado y una mayor inversión financiera en educación.

La modificación de las condiciones laborales y profesionales del profesorado por medio de las cuales se realiza la actividad educativa crearía un nuevo modelo de estructura y cultura de la acción educativa.

Alguna de tales acciones debieran ser las siguientes:

- Reducción del número de horas semanales o mensuales dedicadas directamente a la docencia en el aula.
- Ampliación, por tanto, de horas de la jornada laboral para la realización de otras actividades educativas como formación personal y colectiva, coordinación de actividades, actuación personal con alumnos y padres, atención al profesorado en prácticas y novel, etc.
- Eliminación del principio de horarios-estándar e igualitarios y adecuación de horarios diferentes para profesores con actividades distintas.
- Dedicación de algún período temporal diario, semanal, mensual o anual para la reflexión personal y colectiva, la actualización de conocimientos y destrezas, la innovación en la especialización y en la práctica docente, la investigación sobre el proceso enseñanza-aprendizaje.
- Adecuación de los centros educativos para la mejora de los locales en que se realiza la actividad del profesorado, tanto en su trabajo individual como en el colectivo, y la disponibilidad de uso de material específico como puede ser la biblioteca general y departamental y el específico de ofimática con su aplicación educativa.

La revisión del concepto de responsabilidad individual y colectiva del profesorado en el cumplimiento de la función docente es una exigencia que la sociedad y los individuos que la constituyen deben realizar y que se debe traducir en una Administración educativa renovada.

Alguna de las actuaciones debieran ser las siguientes:

- La contribución a conseguir un clima de concordia y de estabilidad en las diversas relaciones entre los miembros de la comunidad educativa, así como influir en los medios de comunicación social para conseguir objetivos a tal fin.
- La valoración de la profesión docente como uno de los más importantes servicios públicos que un grupo profesional prestan a la sociedad tanto en su aportación individual como colectiva.
- La convicción de que el aula no es la única opción para que el alumnado alcance los aprendizajes más significativos como tampoco donde se puedan establecer las relaciones más influyentes con el profesorado.
- La participación como elemento muy importante del desarrollo del proceso educativo con el fin de contribuir la constitución y financiación del movimiento asociativo de alumnos, familias y profesores, tanto en el propio centro como en la comunidad educativa en general.
- El conocimiento de la realidad educativa de cada centro, de su proyecto y funcionamiento con el fin de objetivizar los resultados educativos y académicos y de la propuesta, en su caso, de programas de mejora.
- La evaluación temporal del funcionamiento del centro educativo como una actuación imprescindible por el compromiso ético de los profesionales de la docencia y de la sociedad, para la justa valoración social y prestigio del profesorado individual y organizado y para la determinación del interés social.

La exigencia de una mayor inversión financiera en educación ya que, según los datos referidos al gasto público en educación de los últimos diez años, se observa una evolución decreciente tanto de la participación del gasto educativo público en relación con el producto interior bruto (PIB) como en el porcentaje del gasto educativo en relación con el gasto público total. Además, existen indicadores por los que se deduce que la Administración educativa ha dado preferencia, a partir de 1997, al gasto en el nivel de la enseñanza universitaria sobre los demás niveles educativos dentro de la reducción general para todos los niveles. Con el agravante de que en este período de tiempo se ha finalizado la implantación generalizada del segundo ciclo de la etapa de la educación secundaria

obligatoria, del bachillerato y de bastantes de los ciclos formativos de la formación profesional, así como con la extensión de la gratuidad a la educación infantil.

A pesar de la aseveración anterior, existe la creencia de la ciudadanía y de sus dirigentes de que el gasto en educación constituye la inversión más productiva de futuro, para el desarrollo del bienestar social y de una sociedad civilizada y culta.

Por otra parte, la situación actual de que todas las Comunidades Autónomas dispongan ya de la competencia en materia de educación facilita el conocimiento de las necesidades más concretas donde deben ser empleados los suficientes medios financieros para la mejora del proceso enseñanza-aprendizaje y para dotación más justa y equitativa en los centros educativos de los recursos humanos y materiales.

Alguna de las actuaciones debieran ser las siguientes:

- El diseño de nuevos incentivos profesionales y retributivos que faciliten nuevas expectativas y perspectivas profesionales para los educadores.
- La necesidad de contribuir a la consecución del status social y económico del profesorado que determinen un mayor compromiso con su profesión y su responsabilidad social en obtener mayor calidad en el trabajo.
- La decisión de alcanzar una satisfactoria relación de alumnos por aula como uno de los indicadores más determinantes de la calidad de la educación.
- La consideración de que la atención a la diversidad debe desarrollarse en óptimas condiciones y de forma generalizada en todos los centros.
- La conveniencia de prestar atención a que los nuevos puestos de trabajo demandan un mayor nivel de preparación y sofisticación educativa.

2. Pueden ser varios los motivos y dimensiones que expliquen la actual situación de la relación existente entre las expectativas de las funciones que el profesorado debe realizar en el ejercicio de su función docente y el desprestigio y disminución del reconocimiento social de tal profesión. Se está imponiendo en la sociedad la improductiva tendencia a culpar a gran parte del profesorado de haber perdido el concepto de la denominada vocación profesional, la cual conllevaba grandes dosis de dignidad y valoración individual por su trabajo, y de no estar comprometido con su profesión a causa de la desmotivación y pasividad generalizadas ante las inesperadas dificultades de trato personales y colectivas con el alumnado.

Algunas de estos motivos y dimensiones pudieran ser:

- Durante los últimos años es patente en la sociedad, entre el profesorado y aún entre los mismos alumnos una sensación de fracaso escolar y de cierta frustración ante las expectativas colectivas y personales que ofrecía la nueva normativa que regula y desarrolla el sistema educativo. La reiterada información sobre resultados escolares, tanto los referidos al ámbito nacional como en su relación con los de otras naciones, agrava la intensidad de los sentimientos referidos.
- Se es consciente, además, que la base de conocimientos y la oferta de medios de formación para obtener mayores niveles de preparación intelectual y de exigencia de mejores formas de capacitación personal continúa en rápida expansión. También, que las carencias de aquello que debiera ser aprendido y desarrollado durante el período de instrucción y formación obligatoria no podrán ser eliminadas fácilmente y de manera generalizada en épocas posteriores dada la situación de analfabetismo básico y la competitividad existente en la sociedad.
- Se está generalizando la tendencia a que en el proceso enseñanza-aprendizaje, tanto por parte del profesorado como del alumnado y de las familias, se establezcan expectativas y criterios de exigencia en términos de “mínimos”, de la relatividad de un sistema coherente de valoración del aprendizaje y de actuaciones irresponsables al permitir la continuidad natural en el acceso a estudios posteriores sin la preparación suficiente.
- No se puede negar que la sociedad, de manera mayoritaria, exige a los dirigentes políticos y, en particular, a los responsables de la educación que se realicen actuaciones de manera decidida y urgentes en relación con los asuntos de la enseñanza y del aprendizaje. Son ya de conocimiento general algunas propuestas y actuaciones en tal sentido lo que, posiblemente, hará que se transformen en una preocupación nacional unificadora.

D) ¿DE LAS EXPECTATIVAS MUTUAS QUE HEMOS ANALIZADO, CUÁLES ESPERAMOS Y/O DESEAMOS QUE SEAN SATISFECHAS EN EL SIGLO XXI?

- La “gran” expectativa debe ser el logro de un punto de encuentro. Este debe alcanzarse a través de las reformas educativas que son las responsables de adecuar las respuestas del momento a las demandas de la sociedad. Para ello resultará imprescindible el diálogo permanente y la búsqueda de consensos.

El reto mayor consistirá en la definición de la “escuela de la información” que deberá integrar las nuevas tecnologías de la comunicación sin caer en

la despersonalización. Otro reto no menos importante, será, en nuestro contexto europeo, la respuesta a una sociedad multicultural y multiétnica”.

- “Los problemas escolares no se resuelven solamente desde las reformas educativas sino que son imprescindibles, simultáneamente, iniciativas económicas, sociales, culturales y familiares.

Es precisa una consolidación de valores sociales que señalen el común denominador de la sociedad plural y que sean respetados por toda la sociedad, que sean a los que la escuela debe aplicarse con más ahínco.

En definitiva, la tarea de la educación es responsabilidad de toda la sociedad, si bien los centros educativos deben constituirse en escenarios privilegiados para el cultivo de estos valores que contribuyen a la mejora de cada una de las personas y, por ello, a las de las nuevas generaciones.

El profesor acepta el reto e incorpora como valores educativos los que la sociedad va definiendo en su cambio acelerado; pero no es agente único y solitario: las familias, los ayuntamientos, la administración educativa, los medios de comunicación, las instituciones en general deben asumir la responsabilidad educativa que les corresponde”.

- “Si únicamente deseáramos ser satisfechos con las expectativas que hoy se plantean, tendríamos en unos años, un sistema educativo obsoleto, sin posibilidad de futuro alguno, y alejando a los alumnos de un desarrollo que lógicamente permita superar ampliamente sus deseos más amplios”.
- “Una característica que, por supuesto, va unida a la existencia misma de la educación como institución es que existe diversidad de opiniones acerca de la situación actual de la misma y que la adopción de medidas para el futuro, más o menos próximo, está condicionada por las numerosas y contradictorias sugerencias para resolver la complejidad de cualquier sistema educativo.

Sin embargo, se puede esperar que se logren algunas expectativas de modificaciones y mejoras en la enseñanza y en la educación basadas en el compromiso de los gobiernos del Estado y de las Comunidades Autónomas para que el sistema educativo alcance mayores cotas de calidad, el deseo de un mayor desarrollo de las capacidades naturales de los propios estudiantes y el interés de las familias por su bienestar social, la permanencia en el tiempo del compromiso ético y social del profesorado, la difusión efectiva de las necesidades reales del empleo conforme a las nuevas tecnologías y adecuaciones del empleo, etc.

Algunas de esas expectativas pudieran del tipo de las siguientes:

- Se tomará conciencia de la ciudadanía europea por medio del conocimiento de las diversas culturas, del dominio de un idioma “común” –el alemán o el inglés o quizá, ambos–, del mayor intercambio de alumnado

- y de profesorado y de la decisión política de homogeneizar los diferentes sistemas educativos de cada miembro de la Unión Europea.
- Se homologarán los diversos proyectos educativos de las diversas Comunidades Autónomas con el fin de evitar desequilibrios y disfunciones en el conocimiento y actividades educativas de profesores y alumnos.
 - Existirá un desarrollo de los centros educativos de carácter semiurbano (en zonas y barrios periféricos de las ciudades) y de carácter rural (localidades de tamaño mediano) porque en ellos existirán más medios de sostenimiento familiar y se trasladarán los centros de trabajo.
 - Los centros educativos serán de carácter pluricultural resolviéndose así la coexistencia de culturas con sus propias identidades de ideologías, costumbres y creencias. Existirá en los centros, por tanto, profesorado con ese carácter de diversas culturas y personal de apoyo con tales características.
 - Cambiará el signo de la integración, acogiendo no solo a personas con minusvalías o desfavorecidos, sino también prestando atención a personas de otros países con dificultades principalmente de lenguaje.
 - Se coordinará y complementará la enseñanza impartida en centros públicos y privados con el fin de evitar enfrentamientos sociales y utilizar más racionalmente las inversiones en educación. Surgirán convenios de actuación educativa con instituciones y organizaciones de carácter independiente y no gubernamental para la prestación de servicios extraescolares e interescolares.
 - La informatización de las actividades propias del proceso enseñanza-aprendizaje será generalizada y el profesorado y el alumnado adquirirán una actualización en el uso de medios para la instrucción y el aprendizaje.
 - Se implantará y generalizará la enseñanza de estrategias y técnicas de estudio de manera planificada con el fin de que los estudiantes pasen a niveles superiores de enseñanza o a la vida laboral con la adquisición de hábitos de estudio y de trabajo sistematizados y disciplinados.
 - Se instaurarán las pruebas normalizadas de rendimiento escolar en los momentos de transición de niveles educativos, especialmente, al finalizar el período de enseñanza obligatoria, así como de las enseñanzas postobligatorias específicas. Tendrán como objetivos la identificación de necesidades de intervención y de las orientaciones para el trabajo, así como de diagnóstico para ayudas en la evaluación del progreso del alumnado y del rendimiento de los centros educativos.

MESA 2. TAREAS Y FUNCIONES: LA ACCIÓN TUTORIAL

a) *¿Puede la escuela atender a las nuevas demandas, necesidades de la sociedad actual mediante la orientación y acción tutorial?*

- Por lo que se refiere a la planificación de la acción tutorial deben incluirse las nuevas demandas. Si la pregunta se refiere a si la escuela cuenta con medios suficientes para atender desde la tutoría a las nuevas demandas, la respuesta es más difícil debido a la complejidad del entramado social y de los factores emergentes en este momento; en cualquier caso, la escuela debe contar con los medios adecuados para desarrollar una excelente acción tutorial y si no dispone de ellos hay que reclamarlos. Personalmente considero que debe comenzarse por el reconocimiento de esta función y dedicarle mayor tiempo en el horario lectivo del profesorado; también debe conllevar un incentivo económico, aunque esto último es mucho más discutible.
- “No sólo puede sino que debe. Si no atiende las nuevas demandas, el sistema educativo estaría obsoleto, dejando al alumnado en desigualdad de condiciones, respecto a los de otros países, no permitiéndoles alcanzar los logros que la educación debe mostrarles. La orientación y la tutoría, son tan importantes, como lo pueden ser las matemáticas”.
- Es, sin duda, una cuestión compleja. En un principio sería maravilloso poder contestar que sí, pero en el día a día te encuentras con un sin fin de trabas y problemas que te demuestran lo contrario.

La Orientación y la tutoría son elementos decisivos en el acompañamiento formativo del alumnado de hoy, pero llegan hasta donde llegan.

Desde mi punto de vista, la orientación y la tutoría son un complemento fundamental a otras instancias e instituciones que no pueden quedar al margen ante la situación que vive nuestra juventud.

La Escuela puede y debe ser una pieza clave ante las nuevas demandas, pero la escuela está formada por muchos sectores y todos deben implicarse. El que sean los orientadores y los tutores los que dinamicen la respuesta a estas me parece bien (por formación pueden ser los más implicados), pero nunca solos –como puede estar ocurriendo en este momento–.

- La orientación y la acción tutorial deben ser consideradas como dos actuaciones diferentes en el proceso de la enseñanza y del aprendizaje realizadas por profesionales con preparación y capacitación distintas, aunque necesariamente relacionadas y complementarias.

La primera, la orientación, la cual se determina en dos aspectos bien diferenciados, como son la de carácter psicopedagógico realizada por personal experto con titulación y capacitación adecuada y la referida a las adaptaciones curriculares personales o de limitados colectivos, impartidas éstas

por el profesorado de apoyo adscrito, el cual debe estar capacitado para la adecuación curricular de las materias denominadas de ámbito que les son específicas; asimismo, el profesorado especializado en las diversas áreas o disciplinas, debe ofrecer cierta orientación académica y profesional referida a su propia especialización.

La segunda, la acción tutorial, en la actualidad está regulada y generalizada para todo el profesorado como propia de la función docente. Las actuaciones de la denominada tutoría deben referirse a la propia acción tutorial como tal, al concepto mismo de profesor tutor o tutora, a las específicas con el alumnado y con las familias, así como a las relacionadas con el profesorado, considerado con individuo y como equipo, y a las derivadas del centro escolar como institución.

Los centros educativos deben poder prestar la atención debida a cuantas demandas y necesidades de la sociedad, considerada ésta como los miembros de la comunidad educativa, referidas al asunto de la orientación académica y profesional del alumnado y a las acciones propias de la tutoría.

No se trata de un problema planteado en términos de posibilidad, sino que debe exigirse la realización generalizada de cuantas funciones sean propias de orientación y de acción tutorial.

El actual modelo de orientación ha quedado sobrepasado ampliamente por la realidad, es insuficiente para la atención a las diversas necesidades del alumnado y debiera ser estructurado conforme a las distintas etapas educativas. Una propuesta de modelo en tal sentido es:

- Los centros de infantil y primaria con dos o más líneas y centros rurales agrupados con quince o más unidades deben disponer de un Equipo de Orientación formado, como mínimo y ampliado según el número de matrícula del alumnado, con orientador y profesores de pedagogía terapéutica, de audición y lenguaje y de compensatoria.
- Los centros de educación secundaria deben disponer de un Departamento de Orientación con plantilla estable conforme al número de matrícula del alumnado compuesta por orientador o orientadores, profesores de pedagogía terapéutica, de audición y lenguaje y de compensatoria, el profesorado de apoyo de las distintas áreas y programas específicos y especialistas necesarios para la orientación laboral acordes con los ciclos formativos de formación profesional, en su caso.
- Los Equipos de Orientación de Zona, con dotación de personal y profesorado suficiente y conforme a los servicios determinados a prestar, debieran estar constituidos para atender a los centros de infantil y primaria y rurales agrupados y de secundaria que no dispongan de equipo o departamento propio.

- Equipos de Orientación Específicos, de ámbito provincial, con la función de dotar de apoyo externo especializado a cuantos Equipos o Departamentos precisen intervenciones específicas de orientación.

Todos estos Equipos y Departamentos debieran estar coordinados en su actividad por medio de personal responsable a tal fin y con reuniones de trabajo periódicas y frecuentes.

b) *¿Cuales son las tareas y funciones que el educador debe asumir como propias de la acción tutorial?*

- Aquéllas que le conduzcan a un mejor conocimiento del alumno tanto en el entorno escolar como en el familiar y social, lo que le permitirá ofrecerle el mejor apoyo para su progreso y desarrollo educativo. Creo que las funciones aparecen bien contempladas en la normativa actual y destacaría aquéllas que tienen que ver con la comunicación alumno-tutor, padre-tutor y coordinación entre tutor y profesores.

- “El tutor debe ser el nexo de unión del sistema educativo con la sociedad. Debe conocer no sólo el entorno, sino todas las posibilidades de futuro de los alumnos. Además debe conocer al alumnado, evaluándolo, buscando y facilitando su desarrollo educativo y formativo, informando a sus compañeros de los medios a utilizar con ese alumnado, para que logren alcanzar el resultado que se espera de ellos, y que ese profesorado debe tomarlo como media adecuado de sus logros personales.”

- El acompañamiento personal al alumno –lo que en algunos casos se amplía hasta la familia–. El tutor debe ser ese entrenador que en todo momento sabe lo que puede y debe exigir al alumno. Para lograrlo cuenta con un buen equipo de compañeros que desde diferentes áreas colaboran en la tarea – que parte de la propia familia y debe ser ampliamente apoyada por la Administración y el equipo directivo–.

En el día a día ese acompañamiento se traduce en exigencia académica; conocimiento de sus capacidades, intereses y motivaciones; orientación ante las dificultades; información académica y profesional; seguimiento de su proceso de escolarización con atención especial en los aspectos de maduración personal y adquisición de valores y actitudes; potenciar la implicación de los padres en este tipo de tareas antes enumeradas...”

- La realidad es que los tratados y manuales sobre la orientación y la acción tutorial en los centros que debe realizar el personal y profesorado se caracterizan por la cantidad de tareas y funciones que se deben asumir y realizar. Además, están imitadas por la organización de los centros a ser realizadas en un período temporal reducido. Bastantes de ellas son desconocidas para

la mayoría del profesorado y otras no realizables por la responsabilidad de la toma de decisiones o por la apatía en su realización.

- Pueden ser exigibles *a todo el profesorado*:
 - algunas acciones de orientación y de acción tutorial de carácter académico y profesional, acordes con la especialización del educador en la disciplina o materia de la que es titular, desde el punto de vista del aprendizaje y del cumplimiento del programa,
 - cierta coordinación de la actividad académica del resto de profesores del grupo con el fin de una regularidad en las exigencias del trabajo y estudio del alumnado en tiempo no lectivo,
 - representar al centro educativo ante el alumnado y las familias y coordinar acciones e información entre ambos.

Sin embargo, el ejercicio de la acción tutorial por medio del desarrollo de las funciones y actuaciones que se consideran como específicas de la tutoría, debería ser ejercida por los educadores que voluntariamente decidieran hacerlo, una vez adquirida la capacitación indispensable a tal fin.

Parece conveniente que quien ejerza la acción tutorial se caracterice por poseer algunas cualidades y experiencias propias de relaciones humanas más definidas, por aceptar un compromiso deontológico más explícito con la función docente, estar convencido de la eficacia de la acción tutorial y plantearse ciertas expectativas de mejora educativa respecto del grupo.

El ejercicio de esta función sería reconocida administrativa y socialmente con las correspondientes reducción de horario lectivo y retribución económica específica.

¿Todos los educadores deben estar capacitados y deben asumir las tareas de la acción tutorial?

- La formación inicial debe contemplar este campo en sus aspectos básicos y la formación permanente debe dar respuesta a las necesidades concretas y a los cambios derivados del avance social. Deben asumir las tareas cuando sean designados como tutores, lo cual puede que ocurra con mayor o menor frecuencia. No obstante, todo el profesorado debe tomar conciencia y actuar como tutor de hecho contemplando de forma sistemática todas aquellas circunstancias que pueden resultar significativas para el desarrollo educativo del alumno. No hacerlo así, supondría una omisión más o menos grave, en el proceso de una educación integral del alumnado.
- A diferentes niveles desde luego. El hecho de que orientador y tutores dinamicen el proceso, no quiere decir que lo lleven en exclusiva. Uno de los principales problemas con los que nos podemos encontrar

ahora, es la gran formación académica de muchos profesionales de la docencia, pero luego no se complementa con una buena formación pedagógica, lo que obstaculiza muchísimo su buen hacer. Se crean como dos lenguajes diferentes que pueden llevar, incluso, a plantearse corrientes diferentes en las sesiones de evaluación y en los Claustros.

c) *Desde la perspectiva de cada uno de los sectores que participan en la comunidad educativa ¿Cuáles son los aspectos esenciales que debe acometer la actuación directa del tutor y cuáles otros profesionales, como el orientador del centro?*

- "Entiendo que el tutor debe ser el responsable del desarrollo del plan de acción tutorial en lo que se refiere al ámbito de su grupo de alumnos. Le compete por tanto la coordinación de todas las actuaciones con los padres, los profesores del grupo y el orientador/departamento de orientación. Para los especialistas como el psicólogo, pedagogo, logopeda, asistente social... debe reservarse la puesta en práctica de las medidas técnicas derivadas del análisis de la problemática individual, colectiva o grupal. Al equipo directivo le compete la elaboración, seguimiento y evaluación del plan de acción tutorial del centro. Finalmente a los padres les corresponde desarrollar, en el ámbito familiar o del centro, aquellas funciones y tareas que así aparezcan contempladas en el desarrollo de la acción tutorial".
- "Con respecto al orientador, es una figura que todavía no está dotada 100% en los centros y muchos de los existentes no están preparados para llevarlo a cabo. Son profesores que han realizado un curso o varios de adaptación, y se dedican ahora a esta tarea, pero un orientador es mucho más que un profesor, debe ser alguien que trabaje desde el Claustro de profesores, orientando tanto a estos como después a los alumnos. Sus expectativas deben ser mucho más amplias que las del tutor, debería ser o deberían ser quizá mejor, varias personas que separadamente después de conocer al alumno, su entorno, su familia, sus objetivos, sus resultados, le facilitarán una mejor idea y le encauzarán en sus expectativas adecuadas apoyándolo no sólo con sus explicaciones, sino con sus modos a un fin que el sin saber, todavía, debido a su inmadurez, agradecerá más tarde".
- **Padres:**
 - *Tutor:* se ocupa de mantener tantos contactos como crea convenientes, es el primer interlocutor entre la escuela y la familia.
 - *Orientador:* Mantiene contacto con los tutores, interviene a requerimiento de éstos o de la propia familia. También es conveniente que

preparan conjuntamente (tutor-orientador), las reuniones que puedan ser más conflictivas.

La “Escuela de Padres”, actividad que recomiendo, compete de forma más directa al orientador, pero sería muy aconsejable la implicación del tutor.

- **Alumnos:**

- *Tutor:* Contactos frecuentes en los que pueda determinar las principales características que posee el alumno a la hora de enfrentarse, tanto a las actividades de enseñanza, como a otras situaciones que surgen a lo largo del proceso de aprendizaje.

Su papel es fundamental, a la hora de coordinar tanto a profesores, como las posibles actividades que se pretendan llevar a cabo con su grupo.

- *Orientador:* Es fundamental que los alumnos puedan recurrir a él cuando creen que el tutor, por el motivo que sea, no es la persona adecuada para solucionar sus problemas (mayor vinculación académica o familiar...). También es importante que desde el departamento de Orientación se coordinen las diferentes actuaciones a nivel de tutorías. Otro momento importante es a la hora de pasar las pruebas que se determinen necesarias para facilitar la elección académico-profesional al finalizar tanto la ESO, como el Bachillerato.

- **Profesores:**

- *Tutor:* Debe tratar de coordinar a todos, facilitando los datos que considere más relevantes sobre cada alumno y sus posibles formas de trabajo, incluso problemas que puedan interferir en su proceso de aprendizaje.

- *Orientador:* Debe tratar de facilitar medios que permitan actuaciones cada vez más educativas. Su papel es fundamental a la hora de abordar aspectos como metodología, adaptaciones curriculares, cursos de formación, seminarios de trabajo, reuniones de evaluación....

- **Administración:**

- *Tutor:* Aquí la implicación es en sentido contrario. Se trata de que la propia Administración, articule mecanismos que faciliten la tarea de los tutores. También es fundamental emprender alguna iniciativa que permita un mayor reconocimiento de esta labor docente, a mi entender, fundamental en estos tiempos.

Debemos ser conscientes de que gracias a esta atención personalizada tanto familiar como a nivel de alumnado, el tutor ve como su tiempo se ve cada vez más limitado, sin contar con los disgustos y situaciones en los que te ves implicado por querer hacer las cosas bien (alumnos con problemas de absentismo, familias conflictivas, profesores

intransigentes, vagancia de ciertos alumnos, compañeros “quemados”...).

- *Orientador*: Aunque no esté considerada como tal, creo que su papel es fundamental a la hora de plantear innovaciones educativas que puedan llevar a solucionar problemas que surjan dentro del centro escolar. En sentido contrario Administración – orientadores, no vendría mal mayor dotación de materiales y recursos, así como posibilidad de intercambiar experiencias con otros centros del Estado, así como mayor número de horas o menor número de alumnos a su cargo. Cada alumno que recurre al departamento de orientación exige un seguimiento que no siempre se puede realizar por sobrecarga de trabajo.
- Establecido el derecho a la educación como uno de los derechos fundamentales de los individuos y regulada y ordenada normativamente el ejercicio de tal derecho para quienes están en edad escolar con expectativas claras para la realización de estudios postobligatorios, parece esencial el ejercicio de la orientación y la de la acción tutorial como la actuación más propicia para garantizar la consecución de expectativas de formación integradora para todo el alumnado.

Sin embargo, la atención a la diversidad debida a las desigualdades de los individuos, a quienes muestren discapacidades o sobredotación, exige que se debieran adoptar medidas especiales con el fin de promover la consecución de objetivos educativos establecidos con carácter general.

Algunos de los aspectos esenciales que debieran abordarse podrían ser:

- la diversificación curricular más adaptada a las posibilidades para los alumnos con gran retraso escolar con el grupo de referencia por medio de la formación de grupos más reducidos,
- las actuaciones de refuerzo antes de iniciar los ciclos escolares establecidos, como compensación de deficiencias para los alumnos en las materias instrumentales y aquellas otras que se crea necesario en algunos casos para una mejor integración en el grupo,
- la instauración de la atención compensatoria con carácter temporal, particularmente en aulas de inmersión lingüística, destinada a la población inmigrante,
- la necesaria integración de los grupos de inmigración, de minorías étnicas y de desventaja social, los cuales son refractarios a los programas generales educativos, exigen la realización del diseño de programas específicos con profesorado cualificado previamente formado a tal fin y la ayuda de la asistencia social domiciliaria y de otras medidas paliativas de esta situación,

- la extensión de los denominados programas de garantía social establecidos en los centros educativos, relacionados con la oferta de ciclos formativos de formación profesional, para los alumnos con manifiestas dificultades para la obtención del título de graduado en secundaria con el fin de facilitar su inserción laboral o su permanencia en el centro educativo.

d) *¿Las administraciones educativas han hecho el esfuerzo exigible para implantar debidamente la actividad orientadora y tutorial en los centros?*

- Para los que pensamos que la acción tutorial es un principio básico para la atención a la diversidad, las aportaciones de las administraciones educativas han sido escasas. El primer pecado de las administraciones ha sido y sigue siendo la falta de fe en la acción tutorial. De ahí la falta de medios y de reconocimiento que tiene la acción tutorial. Se cree más en la coordinación de los aspectos científicos y metodológicos (jefatura de departamentos, coordinación de ciclos,..) que en la acción tutorial. Las administraciones hablan mucho de la acción tutorial pero ponen pocos medios para su desarrollo. A todo esto contribuye, sin duda, un amplio colectivo docente que se muestra escéptico para con la acción tutorial. Todo ello hace que la acción tutorial pertenezca más, hoy por hoy, al campo de lo vocacional que de lo profesional.

- “No, como he explicado, han ahorrado dando unos cursos a profesorado de centros, creando ambas figuras pero no dotándolas de los medios necesarios. Además el propio profesorado no está preparado ni es participativo en su gran mayoría. Nos lo demuestran los futuros profesores, cuando éstos solicitan realizar las prácticas que les son necesarias, tienen problemas para conseguir centro donde desarrollarlas.

Si no, no prestan las ayudas adecuadas a sus futuros compañeros, que expectativas damos no sólo a la sociedad, sino al propio alumnado, estas noticias se recrean en la prensa, y en ellas se indica que centros dicen que no, y los que aceptan en qué conceptos lo hacen, normalmente reclamando mayor cantidad de dinero en salarios. La formación de los alumnos en todos los niveles, no puede medirse en dinero”.

- Depende cómo se mire. Probablemente si nos lo planteamos desde la propia la Administración la respuesta sería rotunda y contundente “SI”. Si lo planteamos desde la Escuela sería la contraria.

Aglutinando aspectos de la primera pregunta de este cuestionario con la actual, podríamos decir que la sociedad actual exige a la escuela mucho más que la transmisión de conocimientos, y que por tanto, son muchos los profesionales que deben intervenir.

Hoy en día no creo que nadie se plantee la necesidad de figuras como el tutor o el orientador en los centros, pero tal y como he comentado en la pregunta anterior, es necesario apoyar mucho más su función y desde diferentes aspectos.

- Desde el punto de vista de las mismas Administraciones educativa y conforme a los datos de actuaciones anuales que suele proporcionar la inspección en sus informes correspondientes, posiblemente exista un avance continuado de la implantación de los medios en bastantes centros educativos dedicados a la orientación y las actuaciones tutoriales.

Pocos serán los centros que no dispongan de sus propios planes anuales de acción tutorial y la mayoría de los centros con cierta entidad disponen de la atención orientadora de los equipos y departamentos de orientación.

La actuación de las Administraciones educativas debieran dirigirse a que:

- se asegurase que todos los centros recibieran los recursos necesarios y se realizasen actividades orientadoras y tutoriales con criterios de calidad,
- se evaluara racional y rigurosamente el funcionamiento de las actividades realizadas,
- se establecieran los proyectos estables de la actividad orientadora y tutorial, de manera independiente por cada centro y cooperativamente con otros centros educativos próximos, para la mejor colaboración en actividades comunes.

e) *¿Qué orientación académica y profesional reciben los alumnos y padres en la actualidad en los momentos de toma de decisiones en la trayectoria escolar del alumnado?*

- Personalmente creo que la más importante es la que reciben a través de la acción continuada de un tutor responsable, considerando todo el proceso educativo como trufado de decisiones importantes para el alumno, ante la aparición de cualquier problema de aprendizaje.

Momentos específicos y especialmente importantes son la promoción de ciclo, el paso de infantil a primaria, de primaria a secundaria (elección de optativas), el paso al bachillerato y la elección de modalidad o a la formación profesional de grado medio (elección de la familia y el ciclo) y a la finalización del bachillerato la elección de carrera universitaria o la formación profesional de grado superior.

- “Entramos nuevamente, en lo que se debería desarrollar. Sólo se llama a los padres cuando hay problemas, bien con nuestro hijo/a, cuando ya no hay remedio y ha suspendido el curso, o cuando el profesorado quiere contar con los padres, para reclamar a la administración algo (necesario o

no, entendible o no desde el punto de vista de los padres, a los cuales ello no han informado y desean tenerlos en desconocimiento total). Respecto a los alumnos, parecido, no se les explican sus resultados, su evaluación, su desarrollo, y las expectativas que desde la tutoría y orientación deberían haber evaluado y no sólo haberlas dejado escritas en un documento secreto. Si el trabajo desarrollado, suponemos, no se comunica, estamos no sólo dejando inútil, sino demostrando a la administración que está invirtiendo fondos que no desean utilizar y que desde el punto de vista del profesorado no se desea tengan sus alumnos. Es parecido a lo que hace la administración cuando realiza las Layes, Órdenes, Decretos, Reglamentos, etc..., sin contar con la propia sociedad a la que va dirigida, y en el caso de la educación con los progenitores de los afectados directamente. Asimismo, no se cuenta con las industrias e institutos o centros de desarrollo, ni se estudian los resultados de futuro no sólo de la localidad, provincia, comunidad autónoma o nación, si estamos en una comunidad de países, hay que saber lo que necesitan y necesitarán los demás para dotar y capacitar a nuestros hijos/hijas de los conocimientos y resultados académicos que deben conseguir para lograr un futuro cierto, que les permita optar a resultados reales”.

- En nuestro caso en concreto, que es el único al que me puedo referir con conocimiento suficiente, la orientación académico profesional está organizada en cinco momentos:
 - Al principio de curso se reúne a los padres y se les presenta el organigrama del sistema educativo, haciendo especial hincapié en el tramo en el que se encuentran sus hijos.
 - Durante el primer trimestre se pasan una serie de pruebas a los alumnos tanto de capacidades como de intereses profesionales.
 - En enero se entrega el resultado de las pruebas a los padres en una reunión en la que se tratan ya aspectos más concretos. De esta reunión se derivan una serie de reuniones a nivel personal.
 - Se mantiene y de forma simultánea a la anterior, una reunión con cada grupo clase, en la que se les presentan los aspectos más generales y se escucha y trata de contestar a sus preguntas.
 - Por último se mantienen tantas entrevistas individuales como demandan los alumnos y sus familias.

De forma paralela se trata de invitar a personas de diferentes ámbitos académicos y profesionales que fuera del horario escolar comenten con aquellos alumnos que de forma voluntaria quieran acudir, aspectos relacionados con su trabajo o estudios.

También se facilita el que los alumnos puedan, a través de nuestra página web (este sistema lo hemos empezado a utilizar este mismo mes), acceder a la información más relevante sobre salidas académicas, facilitando toda la información posible.

- Los equipos y las juntas de evaluación de los grupos expresan, generalmente, en la sesión de evaluación final para cada alumno ciertos criterios de orientación académica y de posibilidades personales para la posibilidad o no de la realización de estudios posteriores.

Asimismo, es notorio que se realicen charlas o entrega de documentación durante el último curso del ciclo correspondiente, referidas a la información de las actividades escolares o de inserción laboral, en su caso.

La calidad de las mismas dependen de muchas circunstancias y, especialmente, de la calidad del centro educativo, de su organización, estructura y funcionamiento. Aunque existe normativa legal para que todos los centros sean evaluados, no es público la aplicación generalizada de programas a tal fin ni llega al conocimiento del profesorado tal evaluación en los casos en que llegara a realizarse.

Sería un objetivo fundamental y urgente, tanto de las administraciones educativas como de los propios centros, la disponibilidad de programas, modelos y planes de aplicación práctica para la mejor elaboración de criterios orientativos y profesionales, los cuales pudieran entregarse a los alumnos y a las familias, con el fin de planificar la trayectoria escolar o laboral del alumnado al finalizar las correspondientes etapas educativas.

Este debiera ser uno de los compromisos más importantes que adoptaran todos los agentes de la comunidad educativa ya que, la consecución de tales objetivos, influiría notablemente en el acierto de la elección del individuo y en la disminución del fracaso, tanto en el ámbito escolar como en la búsqueda de empleo adecuado a las propias capacidades”.

f) *¿Deben ser abordados los problemas sociales que se manifiestan en la juventud del siglo XXI por la acción coordinada de los tutores y orientadores educativos?*

- Sin duda; conocer el entorno social del alumno, su grupo de amigos, los movimientos juveniles, sus manifestaciones, sus inquietudes, sus problemas y sus usos y costumbres, sus necesidades y sus estímulos en ese entorno concreto y en un momento especialmente delicado de su desarrollo evolutivo es absolutamente necesario para la acción tutorial; ignorar este mundo conduciría a una acción tutorial de parcheo, globalmente ineficaz y probablemente equivocada.
- En coordinación con otros colectivos, también implicados en educación, sin duda alguna.

- La verdadera actividad educativa a lo largo del tiempo no ha podido quedar al margen de los problemas sociales que ocurrían en el entorno, ya que la escuela ha reflejado, generalmente, los acontecimientos más importantes de la sociedad.

De manera más o menos acertada, en cada época el centro educativo ha intentado dar respuesta a la problemática que le circundaba por medio de la transmisión del conocimiento y saber y de la educación en los valores que imperaban en la sociedad.

Siempre han existido educadores con mayor preocupación y con mejor preparación profesional para realizar, de alguna manera y con los medios disponibles, actuaciones que facilitaban a los alumnos y familias, generalmente y de manera reducida, la atención especial a problemas sociales.

Dados los abundantes medios de información actuales sobre los problemas de la juventud en su desarrollo social es más factible presentar a los alumnos el verdadero conocimiento y las posibles soluciones de tales situaciones problemáticas.

La acción coordinada de tutores y de orientadores, por la utilización de planes de actuación coyunturales y estructurales que las pedagogías activas promueven, se podría actuar de la forma siguiente:

- la promoción de los currículos de conocimiento de varias disciplinas con el fin de coordinar el tratamiento de programas con aspectos de conexión o temática común,
- la consecución de compromisos por parte del profesorado para educar e instruir de manera cooperativa alcanzando nuevas formas del proceso de la enseñanza y del aprendizaje,
- el establecimiento de relaciones entre programas específicos del currículo y las necesidades perentorias y coyunturales del alumnado, con el fin de ser utilizadas en las situaciones y contextos de la problemática existente,
- el intento de dotar de una mayor significación social al desarrollo de la instrucción educativa por la utilización de varias fuentes de información que la sociedad presenta constantemente.

MESA 3. FORMACIÓN INICIAL Y PERMANENTE DEL PROFESORADO

1. Formación inicial

a) ¿Son adecuados la duración y los planes de estudios iniciales para el conjunto del profesorado (de primaria y de secundaria).

- “Es una buena pregunta y como las buenas preguntas difícil de contestar sin caer en el valoraciones simplistas. Desde determinadas opciones venimos defendiendo desde años el cuerpo único de enseñantes. Una circunstancia que ayudaría, sin duda, sería la titulación única obtenida a través de una formación inicial a nivel de licenciatura. Desde esta opción venimos reivindicando la transformación de las diplomaturas actuales en licenciaturas y las Escuelas Universitarias en Facultades.

En cuanto a los contenidos de los planes de estudios hay que decir que resultan mucho más adecuados para la función docente los de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado que los de las Facultades Universitarias (excepción hecha de las de Psicopedagogía y Ciencias de la Educación). Por lo tanto, el profesorado de infantil y primaria tendría una formación psicopedagógica mayor en cantidad y calidad. A cambio el profesorado de secundaria parte con ventaja en cuanto a formación científica. Quizá sea también el momento de revisar los contenidos de los planes de estudio buscando su adecuación a la sociedad de la información: contenidos curriculares, especialidades, metodologías que incluyan la integración de las nuevas tecnologías, ...”.

- La formación inicial del profesorado para todos los niveles educativos, es decir, no solamente los citados de primaria y secundaria, sino también para el profesorado de las demás enseñanzas sea de las de técnico de formación profesional, la de régimen especial y la enseñanza universitaria, debieran tener una duración propia de la titulación de licenciatura con la dedicación de un año posterior a la consecución del certificado de aptitud pedagógica o similar.

Los planes de estudio para quienes decidan dedicarse específicamente a la profesión de la docencia debieran contener actividades de aprendizaje y de didáctica de la especialización en el sentido de “la didáctica como ciencia de la aplicación y la formación se realizará a través de exposición de teorías, aprendizaje de técnicas y asunción de prescripciones tanto legales como tecnológicas” (M. A. Santos Guerra).

Asimismo, durante el período de los estudios de licenciatura, se debiera asistir de manera simultánea al desarrollo de materias de carácter interdisciplinar y, si fuera posible, a sesiones regladas sobre formas y maneras de integrar el conocimiento, sobre modelos de innovación e investigación del

saber y de la praxis del mismo y sobre formas de actuación profesional autónoma y colaborativa.

Por otra parte, una vez conseguido el acceso a la función docente, tanto en centros públicos como privados, debieran realizarse las prácticas del ejercicio de la docencia con la ayuda de la tutoría, tanto de la inspección como de algún o alguno de los miembros del equipo de área o del departamento didáctico.

b) Indicar algunas ideas sobre la combinación de la formación inicial teórica y práctica del futuro educador.

- Es necesario vincular teoría y práctica y por lo tanto es bueno hacerlo desde el principio y mantenerlo a lo largo de toda la vida profesional. Por otra parte esta no es una cuestión exclusiva del mundo de la enseñanza y debe darse en todos los sectores y ámbitos.

Una forma de vinculación de ambos aspectos lo constituyen los períodos de prácticas que ya forman parte los planes de formación inicial, si bien se consideran insuficientes para una formación práctica consistente. En la educación secundaria el Curso de Aptitud Pedagógica resulta aún más discutible. Siempre se ha considerado beneficiosa para la formación inicial teórico-práctica de los docentes la presencia de profesionales de la enseñanza de los diferentes niveles en las Escuelas Universitarias y en las Facultades Universitarias pero las fórmulas utilizadas tampoco han resultado satisfactorias. Quizá sea este un campo en el que merezca la pena seguir investigando.

El año de funcionariado en prácticas, tras haber superado el concurso-oposición, es un intento más de vincular teoría y práctica, pero esta fórmula, tal como se desarrolla en la actualidad responde más a un procedimiento administrativo que a un planteamiento pedagógico.

- Además de lo indicado en el apartado anterior se pueden considerar otros tres aspectos:
 - La regulación de Institutos de Formación del Profesorado o entidades similares en los cuales los futuros profesores realizasen, simultáneamente con sus estudios académicos de licenciatura, estudios relativos a la regulación y ordenamiento del sistema educativo, de la organización de centros, de tratamiento con los alumnos y las familias, etc.
 - La determinación de que un porcentaje importante del profesorado de las distintas facultades y escuelas sean docentes que han promocionado de la dedicación profesional de la función docente en los niveles educativos anteriores a los de la enseñanza universitaria; en especial, el profesorado de las facultades de ciencias de la educación debieran ser,

mayoritariamente, docentes con experiencia contrastada y amplia en los niveles educativos previos al universitario.

- La práctica de la labor docente en los propios centros educativos de los diversos niveles educativos durante algún período de tiempo en los últimos años de licenciatura con los apoyos del profesorado adecuado.

2. *Formación permanente*

c) ¿Cuál ha de ser, principalmente, la función de las administraciones: orientar y dirigir los procesos de formación con pautas bien definidas y homogéneas o facilitar las iniciativas plurales que puedan originarse desde diversos colectivos, con carácter voluntario, de educadores? Sería conveniente argumentar la respuesta a esta pregunta.

- Quienes sentimos la necesidad de la formación permanente en una época en la oferta institucional era inexistente, y participamos activamente en aquella corriente espontánea que dio origen a los movimientos de renovación pedagógica, pensamos que la postura de las administraciones debe ser la segunda, es decir, facilitar las iniciativas plurales. Los mejores argumentos para defender esta postura consisten en remitirnos al esplendor de estos movimientos en los años setenta y ochenta y en la pobreza acarreada por los planteamientos institucionales posteriores.

Probablemente la iniciativa institucional debería desempeñar un papel subsidiario no competitivo con las iniciativas de base. Quizá también, todo ello tenga que ver con el momento histórico y las iniciativas de base surjan asociados a otro tipo de inquietudes sociales y culturales.

En nuestro país, en el momento actual, se ha vinculado la formación permanente a factores retributivos y ha derivado hacia una fórmula semiobligatoria (LOPEGCE) que ha desvirtuado la formación permanente tal como muchos la concebíamos.

Desde un punto de vista laboral y en una economía con principios neoliberales puede tener sentido la obligatoriedad de la formación permanente del profesorado, pero en ese caso debe realizarse dentro del horario lectivo y con cargo al presupuesto de las administraciones educativas”.

- Las funciones de las Administraciones educativas respecto a la formación permanente deben ser la dos enunciadas:

La orientar y dirigir los procesos de formación con pautas bien definidas y homogéneas porque la Administración educativa es también parte del sistema y de la misma sociedad y no debe renunciar al desarrollo de cuantas actividades constituyen parte del proceso de la enseñanza y del aprendizaje de los ciudadanos.

También, la de facilitar las iniciativas plurales que puedan originarse desde diversos colectivos. Y no solamente impulsando y promoviendo ese tipo de actividades autónomas e independientes, sino velando por la rigurosidad de sus planteamientos dentro del respeto al propio desarrollo de tal actividad. Esta misma rigurosidad debe ser considerada como necesaria para las propias actividades de formación promovidas por las Administraciones educativas.

Además, es imprescindible la aportación de las Administraciones educativas para disponer y exigir a todo tipo de profesorado, períodos no lectivos diarios y de mayor duración temporal, de años sabáticos y de licencias por estudios y actividades profesionales para el ejercicio personal de actualización profesional autónoma y colectiva, así como de participación en actividades docentes en otros centros con el carácter de intercambio, tanto nacionales como extranjeros, con circunstancias diferentes a las del ejercicio normal en el propio centro educativo de destino.

d) ¿Cuáles son las entidades, que deben participar y colaborar en la formación permanente de los educadores? (Si se considera oportuno, ordénense por su importancia en esa función).

- Está claro que la responsabilidad mayor corresponde a las administraciones educativas. Son ellas las responsables de la definición, planificación, promoción, coordinación y evaluación de la formación permanente. El modelo de los Centros de Profesores debe ser revisado si no queremos quedarnos con una formación permanente única y exclusiva al servicio de los intereses de la administración educativa.

Deben implicarse en ella las universidades. Los movimientos de renovación pedagógica desempeñan un papel fundamental en el despertar de las conciencias a la formación permanente y en la canalización de las iniciativas de base. También existen sociedades de profesores cuya labor en el campo de la didáctica es digna de elogio.

La participación de las organizaciones sindicales en el desarrollo de las actividades de formación continua presenta muchos y serios interrogantes. De la misma forma, la promoción de la formación y de la investigación con fondos de entidades privadas debe analizarse con mucho rigor en el campo de la educación. Puede que algunas iniciativas (fundaciones) puedan resultar positivas pero deben plantearse con muchísima prudencia.

- Las entidades que deben participar y colaborar en la actualización y formación continua del profesorado debieran ser:

- La universidad con sus diversos planes de estudio y la organización de actividades específicas de actualización científica y didáctica para el

profesorado, así como de propuestas de actuaciones propicias para la experiencia de innovación e investigación docentes.

- Los institutos o entidades específicas de formación del profesorado creados para promoción de todo tipo de planteamientos referidos a los procesos de enseñanza y de aprendizaje y con una dedicación especial por promover la innovación e investigación educativas.
- Las entidades u organizaciones diversas con objetivos de contribuir en la actualización didáctica e innovadora de los profesionales de la docencia.
- Los centros de profesores como entidades de encuentro, de manifestación pública de experiencias docentes, de asesoramiento y de coordinación de las actividades de actualización profesional; asimismo, debiera realizar o encauzar la publicación de los documentos elaborados por el profesorado.
- Los mismos centros educativos acogiendo la actividad denominada de formación en centros y estimulando las actuaciones de innovación de los equipos y departamentos didácticos.

e) ¿Qué aspectos deben ser potenciados en la formación permanente del profesorado, que permitan atender las nuevas necesidades detectadas en la educación del siglo XXI?

- “De manera genérica deben contemplarse los aspectos científicos, didácticos y metodológicos, dado que constituyen el cuerpo fundamental de la formación continua de todas las áreas y de todos los tiempos.

Debe potenciarse la innovación educativa, la investigación y el perfeccionamiento, diría Santos Guerra, como tres lados de un triángulo equilátero cuyo equilibrio debe mantenerse para que el triángulo siga siendo equilátero. Los aspectos científicos, didácticos y metodológicos deben quedar determinados por el desarrollo y la evolución de la ciencia. También debe contemplarse los cambios sociales y la aparición de nuevas necesidades.

En este siglo XXI resultará absolutamente necesario contemplar el fenómeno de la globalización para evitar los riesgos que comporta y potenciar los valores de la comunicación y de la información en una sociedad multicultural sometida a un desarrollo tecnológico vertiginoso”.

- “Somos la maravilla del sistema. Cuando hacemos las Leyes, etc., que bonitas son, no las dotamos, pero si deseamos se desarrollen. Ahora que todavía no está terminada de montar la LODE ni la LOGSE, la modificamos, si era y es necesario bien que se haga, pero seguimos sin dotarla. No construimos, ni equipamos adecuadamente los centros existentes ni los nuevos, los necesarios los dejamos en expectativa para el futuro, pero

preguntamos por la formación del profesorado ante las nuevas necesidades de este nuevo siglo, al que seguimos aplicando las malas costumbres del siglo XX pasado, ¿cuándo vamos a dotar y equipar, además de construir futuro?, no pensemos en pasado, bien la pregunta, pero mal el planteamiento, sino sabemos que pretende la administración”.

- Aparte de potenciar aspectos que han sido expuestos en los apartados anteriores, y participando de la aportación de Edgard Morin para el proyecto interdisciplinario auspiciado por la UNESCO denominado “Educación para un futuro sostenible”, se indican como aspectos que el profesorado, en general, debe incluir en su actualización profesional y en este inicio del siglo XXI, los “siete saberes necesarios para la educación del futuro” (Paidós Studio Barcelona 2001):

- La adquisición de nuevas teorías abiertas, críticas, reflexivas y capaces de autotransformación sobre el conocimiento.
- El dominio de los principios de un conocimiento que sea capaz de organizar todas las informaciones en un contexto y un conjunto globalizador.
- La enseñanza de la condición humana y de la identidad planetaria.
- La apuesta por la defensa del medio ambiente y por la contribución al desarrollo sostenible.
- La capacitación del ser humano para navegar en un océano de incertidumbres a través de un archipiélago de certezas.
- El deseo de alcanzar la comprensión necesaria para reformar las mentalidades.
- La consecución de una ética del género humano, la cual se garantiza por medio de las relaciones de control mutuo entre la sociedad y las personas conforme al sistema democrático.

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA

CONCLUSIONES

MESA 1. LOS EDUCADORES Y LA SOCIEDAD: EXPECTATIVAS MUTUAS

1. *¿Qué pide la sociedad a la educación?*

Existen diversas explicaciones teóricas a las funciones sociales de la escuela que estarían en relación con las supuestas expectativas de la sociedad: desde los que desean/suponen que la escuela es o puede ser motor de progreso y cambio social, hasta los que piensan que la escuela cumple una función reproductora, y por lo tanto, la sociedad esperaría de ella que forme ciudadanos que se integren y sirvan al sistema.

En el nivel de la opinión común se mezclan demandas, expectativas y exigencias de muy distinta índole. Una sensata forma de resumir todo ello sería diciendo que los padres de los usuarios del sistema escolar esperan de éste que proporcione todo aquello que, por unas u otras razones, desde la familia no se aporta.

Entre esas más comunes expectativas se pueden mencionar las de:

- Impartición de conocimientos científicos, tecnológicos y humanísticos.
- Educar en valores consonantes con una adecuada formación cívica.
- Formación y cualificación profesional acorde con el mercado laboral.

Una función social de la escuela no despreciable sería la de guardia y custodia de la infancia, sobre todo en las edades más tempranas. Función polémica ya que desde diversos ámbitos de la institución escolar puede verse como “degradación” de la genuina función educadora. En cualquier caso, parece que ambas funciones son perfectamente compatibles.

2. *¿Qué espera la sociedad de los educadores?*

Sin duda lo que se espera de los educadores tiene mucho que ver con lo que se espera de la escuela. Así, podemos hablar del profesor “padre”, “amigo”, “sabio”, “orientador”, “experto en educación”, ... Todas estas percepciones se mezclan y coexisten con predominancia de unas u otras en función del nivel

educativo al que se refieran y/o de las familias o usuarios que formulen las expectativas.

También son otras las expectativas de las administraciones educativas, siendo casi siempre el afán de control y de ejecución fiel a los dictados del conjunto de disposiciones legales lo que domina.

En cualquier caso, hay diferencias que conceden más o menos autonomía al profesor en el desempeño de su trabajo según el modelo que los administradores o gestores tienen en cada momento.

3. *¿Qué esperan los educadores de la sociedad?*

Los educadores esperan el reconocimiento de su profesionalidad, traducido en una imagen y un prestigio social contrastado y en unas condiciones socio-laborales dignas. La satisfacción por el trabajo bien hecho y la autoestima personal también tiene mucho que ver con la confirmación de las expectativas que se tienen del alumnado.

Cuando el profesorado no percibe con claridad la respuesta que espera de la sociedad aparece el “malestar docente” del que tenemos muestras fehacientes en general entre el profesorado de las enseñanzas secundarias.

Las expectativas de los profesores son distintas en función del cuerpo al que pertenecen (maestros/profesores de secundaria), y posiblemente de la red escolar a la que pertenecen (pública, concertada y privada).

4. *Expectativas para el siglo XXI*

La “gran” expectativa debe ser el logro de un punto de encuentro entre profesores, usuarios de la escuela, administraciones educativas... Para ello resultará imprescindible el diálogo permanente y la búsqueda de consensos. Los Consejos Escolares, independientemente de su rango, son instituciones privilegiadas para el desarrollo de tales diálogos.

Un reto importante consistirá en la definición de la “escuela de la información” que deberá integrar las nuevas tecnologías de la comunicación sin caer en la despersonalización o en un tecnicismo acrítico.

Otro reto no menos importante, será, en nuestro contexto europeo, la respuesta a una sociedad multicultural y multiétnica.

Por último, no puede olvidarse que los retos que dieron origen a los sistemas escolares nacionales a la luz del pensamiento racional e ilustrado, son retos aún incumplidos en los comienzos del siglo XXI. Es decir, la idea de progreso, mayor igualdad y emancipación del ser humano a través de la cultura y la escolarización ha resultado ser, hasta hoy, una promesa incumplida. Por lo tanto, el siglo XXI no puede olvidar esos ideales como cosa del pasado.

MESA Nº 2. TAREAS Y FUNCIONES: LA ACCIÓN TUTORIAL

1. *Atención desde los Centros Educativos a las nuevas demandas y necesidades de la sociedad mediante la Orientación y la Acción Tutorial.*

Las nuevas demandas y necesidades que solicita la sociedad pueden y deben incluirse en la planificación de la orientación y la acción tutorial, ya que los centros educativos pueden y deben ser una pieza clave en el tratamiento de estas nuevas demandas.

No se trata de un problema planteado en términos de posibilidad, sino que debe exigirse la realización generalizada de cuantas funciones sean propias de la orientación y la acción tutorial.

Con las condiciones actuales, esta tarea no puede ser realizada responsablemente por los miembros de las comunidades educativas. Es necesario demandar más apoyo en cuanto a tiempos, espacios, coordinación con otros miembros del equipo docente, formación permanente del profesorado y reconocimiento de esta función.

La orientación y la acción tutorial deben ser consideradas dos actuaciones diferentes. La primera debe ser realizada por personal experto; la segunda por todo el profesorado como actividad propia de la función docente.

Las respuestas educativas a las nuevas demandas de la sociedad deben ser apoyadas por otros profesionales externos al centro educativo.

El colectivo de alumnos no percibe que exista esta orientación y acción tutorial en los centros de una forma planificada.

2. *Tareas y funciones que el educador debe asumir como propias en la acción tutorial*

De manera general, las tareas y funciones del tutor deben ser todas aquellas que le conduzcan a un mejor conocimiento del alumno tanto en el entorno escolar como en el familiar y social, lo que le permitirá ofrecerle el mejor apoyo para su progreso y desarrollo educativo.

El tutor debe ser nexo de unión entre el sistema educativo y la sociedad.

Debe realizar un acompañamiento general al alumno, por lo que es imprescindible el contacto con las familias.

El tutor debe coordinar al resto de los profesores del alumno.

Estas tareas no se deben realizar exclusivamente en la hora de tutoría, sino que debe ser la acción coordinada de todos los profesores y en todas las horas de permanencia en el centro.

Todas las materias de actualidad deben ser consideradas como tareas del tutor. Todos los profesores deberían estar preparados para asumir la acción tutorial, pero es necesario huir del voluntarismo. Es imprescindible adquirir la forma-

ción necesaria para realizar estas funciones, coordinar la actividad docente para desarrollarlas y ser reconocida administrativa y socialmente.

Todo el profesorado debe tomar conciencia y actuar como tutor de hecho, aunque eso no quiera decir que actúen en exclusiva.

3. Aspectos esenciales que debe acometer el tutor, otros profesionales, como el orientador, y de otros ámbitos

Tutor

Responsable del desarrollo del Plan de Acción Tutorial

Contactos con las familias en un número conveniente.

Contactos permanentes con los alumnos por actividades de enseñanza u otras situaciones que incidan el proceso de Enseñanza-Aprendizaje.

Coordinación de los profesores de un grupo de alumnos.

La administración debe articular mecanismos que faciliten la tarea de los tutores y el reconocimiento de esta labor.

Para el colectivo de alumnos es imprescindible dejar hablar al alumno y escuchar sus inquietudes y necesidades.

Orientador

Puesta en práctica de las medidas técnicas derivadas del análisis de la problemática individual, colectiva y grupal.

Mantiene contacto con los tutores (coordinando el PAT), e intervención al requerimiento de los tutores o de la propia familia. Puede ser guía de la “Escuela de Padres”.

Los alumnos deben acudir a él por el tratamiento de temas específicos que no pueden ser tratados en la tutoría.

Facilitar medios al profesorado que permitan actuaciones concretas.

La administración debe dotar de recursos a los Departamentos de Orientación.

También puede plantear innovaciones educativas que solucionen problemas surgidos en el centro.

Equipo Directivo

Elaboración, seguimiento y evaluación del Plan de Acción Tutorial del centro.

Padres

Desarrollar en el ámbito familiar o en el centro aquellas funciones y tareas que aparezcan contempladas en el desarrollo de la acción tutorial.

4. Esfuerzo de las Administraciones educativas

Para algunos sectores, este esfuerzo por parte de la Administración ha sido escaso por la falta de fe en la acción tutorial. De ahí la escasez de recursos destinados y el nulo reconocimiento otorgado a esta actividad.

La Administración sólo se ha preocupado de la realización de cursos para el profesorado creando la figura del tutor y orientador, pero no dotándola de los medios necesarios.

Para otros sectores, posiblemente exista un avance continuado en la dotación de los medios dedicados a la orientación y actuaciones tutoriales.

La actuación de las administraciones educativas debieran dirigirse a asegurarse que todos los centros recibieran los recursos necesarios, que se evaluaran racional y rigurosamente el funcionamiento de las actividades realizadas, y establecer proyectos estables de la actividad orientadora y tutorial.

5. Orientación académica y profesional que reciben actualmente los alumnos y padres en los momentos de toma de decisiones

La más importante es la que reciben a través de la acción continuada de un tutor responsable.

Según el sector representativo de los padres de alumnos, sólo se les orienta en momentos conflictivos.

Según el sector representativo de los alumnos la orientación académica y profesional que reciben es nula o muy escasa, ya que se realiza de manera muy generalizada y casi nunca personalizada.

Para la Administración, esta labor orientadora ha mejorado mucho en los últimos años y creen que funciona muy bien en la mayoría de los centros.

Un objetivo fundamental y urgente, tanto de las Administraciones educativas como de los propios centros es la disponibilidad de programas modelos y planes de aplicación práctica por la mejor elaboración de criterios orientadores y profesionales.

6. Tratamiento de los problemas sociales que se manifiestan en la juventud del s.XXI por la acción coordinada de los tutores y orientadores educativos

La verdadera actividad educativa no puede quedar al margen de los problemas sociales que ocurren en el entorno ya que la escuela ha reflejado, generalmente los acontecimientos más importantes de la sociedad.

El centro educativo debe dar respuesta a la problemática que le circunda mediante la transmisión del conocimiento y la educación en valores.

MESA 3.- FORMACIÓN INICIAL Y PERMANENTE DEL PROFESORADO

1. Formación inicial

- a) Adecuación de la duración y de los planes de estudios iniciales para el conjunto del profesorado (de primaria y de secundaria).

Desde diferentes sectores y colectivos se comparte ampliamente la opinión de que la formación inicial debe tener carácter de licenciatura (4-5 años). El argumento principal consiste en la defensa de una formación de mayor alcance, con una secuenciación más adecuada y con más tiempo para una sedimentación del conocimiento.

Una titulación única favorecería el desarrollo profesional de todo el colectivo a través de la carrera docente. También ayudaría a la reivindicación del cuerpo único de enseñantes.

Otras opiniones manifiestan conformidad con los planes de estudios actuales, especialmente los de magisterio.

La formación en didáctica y en psicopedagogía presenta actualmente carencias en las licenciaturas, ingenierías, ... Estos planes de estudio no están concebidas para el acceso a la docencia.

El curso de capacitación pedagógica también presenta problemas al no conseguir el objetivo para el que está diseñado. Puede servir como fórmula pero debe ser revisado, tanto en contenidos como en duración. El “practicum” debe tener un peso fundamental.

Para hacer frente a estos problemas surge una propuesta con dos variantes: Diseño de una licenciatura específica para acceso a la docencia. La primera variante consistiría en una especialización para este cometido en el segundo ciclo. La segunda variante consistiría en la definición de un itinerario específico para acceso a la docencia en cada licenciatura; este quedaría definido dentro de un marco de optatividad.

La formación inicial en idiomas debe contemplar un período de inmersión lingüística, cultural y social en el país de origen. Se estima en un año la duración de este período.

Se manifiesta finalmente la necesidad de revisión constante de contenidos en cualquier plan de estudios, en una búsqueda constante de su adecuación a las demandas sociales; en este momento la formación inicial debe responder a la sociedad de la información en que nos movemos: contenidos curriculares, especialidades, metodologías que incluyan la integración de las nuevas tecnologías, ...

- b) Indicar algunas ideas sobre la combinación de la formación inicial teórica y práctica del futuro educador.

Es necesario vincular teoría y práctica y por lo tanto es bueno hacerlo desde el principio y mantenerlo a lo largo de toda la vida profesional. Por otra parte ésta no es una cuestión exclusiva del mundo de la enseñanza y debe darse en todos los sectores y ámbitos.

Se propone la regulación de los Institutos de Formación del Profesorado o entidades similares, en los que los futuros profesores realicen, simultáneamente con sus estudios académicos, estudios relativos a ordenación del sistema educativo, organización de centros, sistema de relaciones,...

Otra forma de vinculación de ambos aspectos lo constituyen los períodos de prácticas que ya forman parte de los planes de formación inicial, si bien se consideran insuficientes para una formación práctica consistente. En la Educación Secundaria se vuelve a insistir en la necesidad de revisar el Curso de Aptitud Pedagógica.

Siempre se ha considerado beneficiosa para la formación inicial teórico-práctica de los docentes la presencia de profesionales de la enseñanza de los diferentes niveles en las Escuelas Universitarias y en las Facultades Universitarias pero las fórmulas utilizadas tampoco han resultado satisfactorias. Quizá sea este un campo en el que merezca la pena seguir investigando. Una fórmula propuesta consistiría en la incorporación, en un porcentaje determinado, de docentes que hubieran promocionado profesionalmente desde niveles educativos anteriores a la universidad.

El año de funcionariado en prácticas, tras haber superado el concurso-oposición, es un intento más de vincular teoría y práctica, pero esta fórmula, tal como se desarrolla en la actualidad responde más a un procedimiento administrativo que a un planteamiento pedagógico.

2. Formación permanente

- a) Función de las administraciones: orientar y dirigir los procesos de formación con pautas bien definidas y homogéneas o facilitar las iniciativas plurales que puedan originarse desde diversos colectivos, con carácter voluntario, de educadores. Sería conveniente argumentar la respuesta a esta pregunta.

Las administraciones deben responder a ambas cuestiones: orientar y dirigir los procesos con pautas homogéneas y facilitar las iniciativas plurales.

Muchos opinan que la iniciativa institucional debería desempeñar un papel subsidiario no competitivo con las iniciativas de base. Pero éstas

puede que surjan con más fuerza en determinados momentos históricos, asociadas a otro tipo de inquietudes sociales y culturales.

En nuestro país, en el momento actual, se ha vinculado la formación permanente a factores retributivos y ha derivado hacia una fórmula semiobligatoria (LOPEGCE) que ha desvirtuado la formación permanente.

Desde un punto de vista laboral puede tener sentido la obligatoriedad de la formación permanente del profesorado, pero en ese caso debe realizarse dentro del horario lectivo y con cargo al presupuesto de las administraciones educativas.

- b) Entidades que deben participar y colaborar en la formación permanente de los educadores (Si se considera oportuno, ordénense por su importancia en esa función).

La responsabilidad última corresponde a las administraciones educativas. Son ellas las responsables de la definición del modelo, de la planificación institucional, de la promoción de iniciativas, de la coordinación y evaluación de la formación permanente.

El modelo de los Centros de Profesores, Centros de Formación del Profesorado e Innovación Educativa en Castilla y León, debe ser revisado si no queremos quedarnos con una formación permanente única y exclusiva al servicio de los intereses de la administración educativa.

Deben implicarse en ella las universidades, en un intento de dar continuidad y sentido práctico a los planes de formación inicial.

Los movimientos de renovación pedagógica desempeñan un papel fundamental en el despertar de las conciencias a la formación permanente y en la canalización de las iniciativas de base.

También existen sociedades de profesores cuya labor en el campo de la didáctica es digna de elogio y debe ser apoyada institucionalmente con los recursos adecuados.

La formación impartida por las organizaciones sindicales se devalúa cuando se anteponen otros objetivos a los estrictamente formativos.

La patronal privada también reivindica su derecho a fomentar una formación permanente financiada con fondos públicos para su profesorado.

Otras iniciativas de formación y de investigación pueden ser positivas en el campo de la educación: fundaciones, empresas editoriales,...

Conclusión importante: *la formación del profesorado debe girar en torno al centro educativo*: es allí donde cobra sentido la detección de necesidades, la definición de las estrategias y el desarrollo de una formación que mejore las competencias profesionales personales, en una

dinámica de grupo que rompa el aislamiento del profesorado y potencie el trabajo en equipo.

Se considera necesaria la continuidad y potenciación de medidas que apoyan la formación del profesorado como las licencias por estudios, las ayudas para cursos de idiomas en el extranjero, asistencias a cursos, seminarios, congresos, ...

Se pide la implantación del año sabático.

- c) Aspectos que deben ser potenciados en la formación permanente del profesorado para atender las nuevas necesidades detectadas en la educación del siglo XXI.

De manera genérica deben contemplarse los aspectos científicos, didácticos y metodológicos, dado que constituyen el cuerpo fundamental de la formación continua de todas las áreas y de todos los tiempos.

Debe potenciarse la innovación educativa, la investigación y el perfeccionamiento, como tres lados de un triángulo equilátero cuyo equilibrio debe mantenerse para que el triángulo siga siendo equilátero.

Debe favorecerse la interdisciplinariedad y la internivelaridad como ejes cartesianos de la formación de equipos cohesionados de profesores.

Los aspectos científicos, didácticos y metodológicos deben quedar determinados por el desarrollo y la evolución de la ciencia. También deben contemplarse los cambios sociales y la aparición de nuevas necesidades.

En este siglo XXI resultará absolutamente necesario contemplar el fenómeno de la globalización para evitar los riesgos que comporta y potenciar los valores de la comunicación y de la información en una sociedad multicultural sometida a un desarrollo tecnológico vertiginoso.

RELACIÓN DE ASISTENTES AL SEMINARIO

RELACIÓN DE ASISTENTES AL SEMINARIO

CONSEJO ESCOLAR DE CASTILLA Y LEÓN

PRESIDENTE: D. José María Hernández Díaz

SECRETARIO: D. Fernando Sánchez-Pascuala Neira

SECRETARIO SUPLENTE: D. Santiago Esteban Frades

TÉCNICO: D. Alberto Nieto Pino

CONSEJEROS DEL CONSEJO ESCOLAR DE CASTILLA Y LEÓN

Asistente	Organización
D. Miguel Grande Rodríguez	STES
D. José Antonio García Alegre	STES
D. F ^o Jesús López Iglesias	FETE-UGT
D. ^a Alicia López Pérez	FETE-UGT
D. Miguel Fuertes González	CSI-CSIF
D. Fabián Hoyos Guinaldo	CSI-CSIF
D. ^a Carmen Vázquez Muriel	CSI-CSIF
D. ^a Carmen Gómez-Galarza L. de G.	FSIE
D. ^a Lucita Colinas Molezuelas	FSIE
D. Carlos Pampliega Santamaría	USO
D. ^a Isabel Arribas Arribas	CONFAPACAL
D. Jesús Murias Granell	CONFAPACAL
D. ^a M. ^a Dolores Berruguete Villares	CONFAPACAL
D. Juan Peláez Sánchez	CONFACALE
D. José Miguel Carlos Debesa Gil	CONFACALE
D. Enrique Pérez Herranz	CONFAPACYL

II Seminario del Consejo Escolar de Castilla y León

Asistente	Organización
D. Antonio Román Calleja	FARCALE
D. Miguel A. Gutiérrez Getino	FADAE
D. ^a Cristina Rodríguez Escudero	FADAE
D. Felipe Fernández González	FERE
D. Antonio Garnacho del Valle	FERE
D. Antonio Blasco Estevez	UGT
D. Fernando González Ferreras	ADMON EDUCATIVA
D. Valentín Fernández Fernández	FR. Municipios y Provincias
D. Bienvenido García Martín	P. R. Prestigio
D. Severino Lafuente Poza	P. R. Prestigio
D. ^a M. ^a Teresa García Plaza	P. R. Prestigio
D. ^a Rosario Rico Sancho	P. R. Prestigio
D. Jesús Ojeda Guerrero	P. R. Prestigio

PONENTES

D. Francesc Imbernón Muñoz	Catedrático de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Barcelona.
D. Eladio Ruiz González	Centro “La Salle-Managua”. Palencia.
D. Maximino Cartón Cadenas	Movimiento Cooperativo de Escuela Popular de Castilla y León. Técnicas Freinet. León.
D. Guillermo Castán Lanaspá	I.E.S. “Fray Luis de León” Salamanca.
D. Jesús Miguel Zamora Martín	Centro “La Salle-Managua”. Palencia.
D. Pablo Ignacio Alonso Espenosa	Colegio Público “Generación del 27”. Villablino (León).
D. Pablo María Araújo	Centro “La Salle-Managua”. Palencia.
D. Rubén Rugilde Yepes	I.E.S. “Fray Luis de León” Salamanca.
D. ^a Ana Luisa Durán Fraguas	Colegio Público “Generación del 27”. Villablino (León)

D. ^a M. ^a Jesús de la Calle Velasco	Profesora de Didáctica y Organización Escolar. Facultad de Educación. Universidad de Valladolid.
D. ^a Josefa Díaz Villaverde	Movimiento Cooperativo de Escuela Popular de Castilla y León. Técnicas Freinet. León

ASISTENTES POR PARTE DE LAS DIRECCIONES PROVINCIALES

Ávila

D. César. A Martín Montero	Inspector de Educación
D. Ángel Guisández Martín	A.T.D. del Área de Atención a la Diversidad
D. ^a Montserrat Sánchez García	A.T.D. del Área de Programas Educativos

Burgos

D. Juan Carlos Rodríguez Santillana	Director Provincial
D. Enrique de la Torre Alonso	Jefe de Área de Programas Educativos

León

D. Santiago de Viu Martínez De Bedoya	Director Provincial
D. ^a Josefina Álvarez Calderón	Jefe del Área de Programas Educativos

Palencia

D. Juan Ignacio Santamaría Luengo	Inspector de Educación
D. Quiliano Puertas Maté	Inspector de Educación
D. Carlos Morchón Collado	Asesor de Adultos del Área de Programas Educativos

Salamanca

D. Juan Manuel Hernández Marcos	Inspector de Educación
D. Francisco Miguel García Rodríguez	Asesor del Área de Programas Educativos

Segovia

D. Florencio Robledo Martín	Director Provincial
D. Antonio Escudero Díaz	Inspector de Educación
D. Ángel Sánchez	Asesor del Área de Programas Educativos

II Seminario del Consejo Escolar de Castilla y León

Soria

D. Ángel de Miguel Casas	Inspector de Educación
D. David Gil de Gómez Herrero	Inspector de Educación
D. Amancio García Calvo	Asesor de Formación del Profesorado e Innovación Educativa
D. Juan Carlos Pérez	A.T.D. de Formación del Profesorado y Alumnos

Valladolid

D. ^a Esperanza Vázquez Boyero	Directora Provincial
D. Isaac Losada Ferrero	Inspector Jefe
D. ^a Carmen Romero Urueña	A.T.D. del Área de Atención a la Diversidad

Zamora

D. Pedro Martín Lago	Director Provincial
D. Fernando Ruiz Chillón	Inspector Jefe
D. Pedro Ángel Vicente Remesal	Jefe de Área de Programas Educativos

ASISTENTES POR PARTE DE LA CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CULTURA

D. GENERAL DE PLANIFICACIÓN Y ORDENACIÓN EDUCATIVA

D. Ángel Hernández Morín	Técnico Asesor del Servicio de Educación Infantil y Primaria
D. ^a María Dolores Posadas López	Jefe de Sección de Planificación y Organización de Centros de ESO del Servicio de Educación Secundaria y EE. RR.EE.
D. ^a María José Burgueño Cristeto	Jefe de Sección de Relaciones con AMPAS del Servicio de Centros Privados, AMPAS y Servicios Complementarios.

D. GENERAL DE UNIVERSIDADES E INVESTIGACIÓN

D. Cristino González Velasco	Jefe de Sección de Programas de Perfeccionamiento Docente del Servicio de Enseñanza Universitaria.
D. Fernando Gutiérrez Toledo	Jefe de Sección del Servicio de Enseñanza Universitaria.
D. Mauro Fernández Merino	Sección de Ordenación y Coordinación Universitaria del Servicio de Enseñanza Universitaria.

D. GENERAL DE RECURSOS HUMANOS

D. ^a Gloria Tejedor Pérez	Jefe de Sección de Profesorado Infantil, Primaria y Especial nº 1 del Servicio de Profesorado de Educación Pública Infantil, Primaria y Especial.
--------------------------------------	---

INVITADOS

D. Pedro Justel Carracedo	Director del Área Funcional de la Alta Inspección de Educación de Castilla y León
---------------------------	---