



Líneas de actuación y mejora para la construcción de la “Escuela del éxito” en la educación primaria.

(22 Medidas para su desarrollo)

**Servicio de Coordinación y Desarrollo
Normativo.**

**Dirección General de Coordinación y Política
Educativa**



Introducción.

1ª. Parte: La educación primaria: la fantasía de la calma.

2ª. Parte: Desde dónde actuamos: las intenciones y los referentes

3.ª Parte. Las 22 Medidas para el desarrollo de la Escuela del éxito en la educación primaria.



PARA LA CREATIVIDAD: SEGURIDAD/ AVENTURA

EL HOMBRE ESTÁ PARTIDO POR NATURALEZA EN DOS VERTIENTES: HACIA LA SEGURIDAD Y HACIA LA AVENTURA. POR UN LADO ESTÁ LA BÚSQUEDA DE COBIJO, POR OTRO, LA ACEPTACIÓN Y EL GUSTO POR EL RIESGO, DE TODAS FORMAS DE RIESGO, LO MISMO EL DE EQUIVOCARSE Y SER EQUIVOCADO, QUE EL DE DESCUBRIR Y SER DESCUBIERTO... POR CADA UNA DE ESTAS ACTITUDES HAY QUE PAGAR UN PRECIO. ES INDUDABLE QUE EL PRECIO DE LA CREATIVIDAD ES MAYOR, PUES ES PRECISO CONSAGRAR EN ELLA TODAS LAS CAPACIDADES DEL SER, MIENTRAS QUE EL PRECIO DE LA SEGURIDAD ES EL PRECIO RELATIVAMENTE MÓDICO DE LA DISCIPLINA.

FAURE Y OTROS. APRENDER A SER (1978)



Introducción.

Tiene la educación primaria la responsabilidad de proporcionar a todos los niños y niñas una educación que permita afianzar su desarrollo personal y su propio bienestar, adquirir las habilidades culturales básicas relativas a la expresión y comprensión oral, a la lectura, a la escritura y al cálculo, y desarrollar las habilidades sociales, los hábitos de trabajo y estudio, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad.

Esta finalidad, recogida del proyecto de Ley Orgánica de Educación, no es diferente a las ya establecidas por Leyes anteriores, en cuanto a la definición de campos de conocimiento y competencia, aunque existan diferencias profundas en el modelo de educación.

Tiene, por tanto, la educación primaria, la responsabilidad de promover en todos los ciudadanos y las ciudadanas, los niños y las niñas, de 6 a 12 o 13 años, el desarrollo de ese conjunto multifuncional y transferible de conocimientos, destrezas y actitudes necesarias para la realización y el desarrollo personal, inclusión y empleo, que la Unión Europea llama competencias básicas o claves.

Esta responsabilidad no es exclusiva de la educación primaria ni tiene un carácter estático por lo que se hace imprescindible, contemplar el desarrollo de esas competencias básicas en un proceso más amplio que se inicia con la educación infantil, tiene un primer punto de llegada al finalizar la educación obligatoria, y se continúa a lo largo de la vida. Todo ello, sin olvidar que hoy los procesos educativos no se limitan a la escuela.

En el sistema educativo, en contraste con la educación secundaria, la educación primaria se percibe como periodo de calma en el cual los procesos educativos transcurren de forma adecuada, pues el alumnado, poco conflictivo, aprende sin problemas salvo aquellos y aquellas que, por su naturaleza o por el “determinismo” sociocultural, son “distintos”.

Compartimos con Baudelot y Establet (1975)¹ que es “en el seno de la escuela primaria donde tienen lugar las divisiones” que sirven de sedimento al posterior desarrollo de los unos o unas y de los otros y las otras.

En el curso 2004-2005, la Comunidad de Castilla-La Mancha ha llevado a cabo la evaluación diagnóstica de las competencias básicas lingüísticas y matemáticas de 18.793 alumnos y alumnas de 3º de educación primaria en los 725 centros educativos y la evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje en 289 centros públicos y privados de Castilla-La Mancha.

¹ La Escuela Capitalista en Francia.



Las conclusiones de citado estudio, convergentes con los resultados escolares que curso tras curso escolar vienen produciéndose, nos ayuda a conocer que existe un número relevante de alumnado, en torno al 30%, que tienen limitado su desarrollo personal, social y laboral por el fracaso escolar y que otro porcentaje importante, al menos otro 30%, el desarrollo de sus capacidades se queda en aprendizajes superficiales y rutinas, desde el primer ciclo de la educación primaria. Y este porcentaje va aumentando a medida que el sistema educativo multiplica sus barreras académicas.

Además, nos informa que esta problemática no mejora con la aplicación de las llamadas medidas de atención a la diversidad y que tiene un carácter claramente discriminatorio con aquellos y aquellas que residen en zonas rurales, asisten a centros incompletos o presentan dificultades asociadas a cualquier tipo de causa.

No estaríamos preocupados si formáramos parte del nutrido grupo de partidarios de una educación selectiva y diferenciada, pero formamos parte de ese otro amplio grupo de personas que pensamos en “la Escuela del éxito” para todos y todas. Un éxito que asociamos al desarrollo de todas las capacidades en un contexto de igualdad y de respeto por la diversidad.

Desde el análisis de los resultados obtenidos en la evaluación externa de los centros escolares y desde la ambición por construir la “Escuela del éxito”, proponemos **22 MEDIDAS** que van dirigidas a modificar aspectos estructurales que desde nuestro punto de vista están en la raíz del fracaso de la escuela y, sin cuya modificación, es imposible avanzar.

No se trata, por tanto, de simplificar el problema y considerar que en la incorporación de nuevos recursos está la respuesta. Pensamos que ya son suficientes los que existen y que la mejora no pasa por contentar a todos aquellos y aquellas que aspiran a tener en su aula un número cada vez más reducido y homogéneo de alumnos y alumnas.

No pretendemos apuntalar, con mayor o menor eficacia, aspectos parciales referidos a cuestiones periféricas al sistema educativo, sino que buscamos desde nuestra limitada creatividad, aprovechar las posibilidades que puede ofrecer la LOE para introducir un conjunto de cambios estructurales que permitan hacer cada vez más real la utopía de la “Escuela del éxito”.

Es nuestra intención, por tanto, idear los medios necesarios para que el 100% del alumnado desarrolle, en esta etapa, al máximo sus capacidades y acceda a la educación secundaria con las competencias necesarias para garantizar su éxito.

Tal y como se ha dicho, el éxito de estas medidas está íntimamente asociado a la adopción de cambios estructurales significativos que afectan al conjunto de las actuaciones que el sistema educativo desarrolla. Incluimos, por tanto, el currículo, la dotación y adscripción del profesorado, la organización y la



autonomía de los centros, la participación de la comunidad educativa, y el apoyo de la propia administración educativa.

Abriamos esta introduciendo citando un clásico de los estudios de mejora del sistema educativo, “Aprender a ser” y recuperamos el mismo texto para decir, además de aceptar nuestros límites, pues nos sentimos medianamente satisfechos con el mero ejercicio teórico, que compartimos que *“los caminos de la invención y del descubrimiento pasan también por la disciplina libremente consentida, por la imitación de los modelos escogidos y, aun más, por la confrontación de modelos contradictorios”*.

Toledo, 21 de septiembre de 2005



1ª Parte

La educación primaria: la fantasía de la calma



1ª EL PROBLEMA.

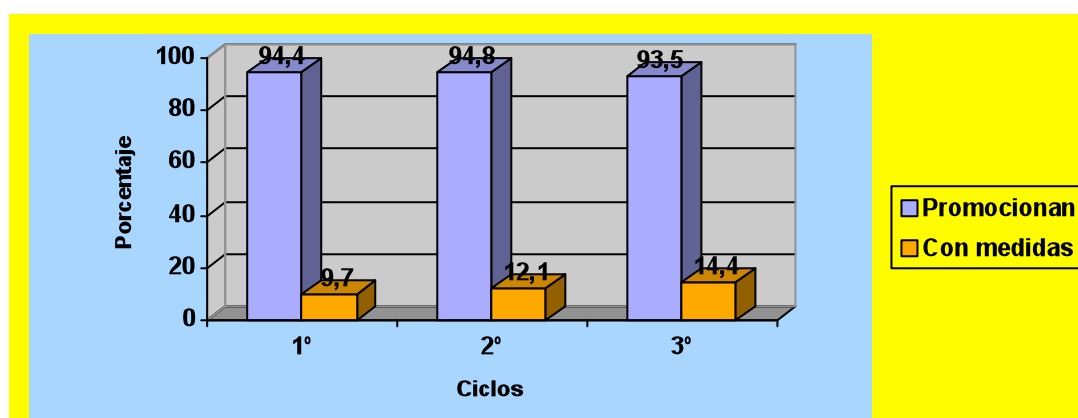
“ME GUSTA MUCHO LO QUE HAS ESCRITO...PERO FÍJATE BIEN, VAMOS A REVISARLO PARA PODER MEJORARLO ENTRE LOS DOS. VAMOS A PONER TU NOMBRE CON MAYÚSCULA, SEGUIMOS ...” UN DIÁLOGO EN UNA ESCUELA

“ESCRIBE 10 VECES QUE HACER SE PONE CON H: HACER, HACER, HACER, HACER, HACER, HACER, HACER, HACER, HACER, HACER, HACER”. UNA ACTIVIDAD HABITUAL DE REFUERZO Y MEJORA DE LA ORTOGRAFÍA.

1.1 Los resultados escolares como un indicador de la problemática.

Utilizar los resultados escolares como único indicador del funcionamiento del sistema educativo es una forma simplista y, por tanto, insatisfactoria de conocer un problema pero, dicho esto, no se puede obviar que es un dato relevante y, sobre todo, que tiene un valor personal y social añadido.

Gráfico N° 1. Resultados obtenidos por el alumnado de educación primaria en el curso 2003-2004



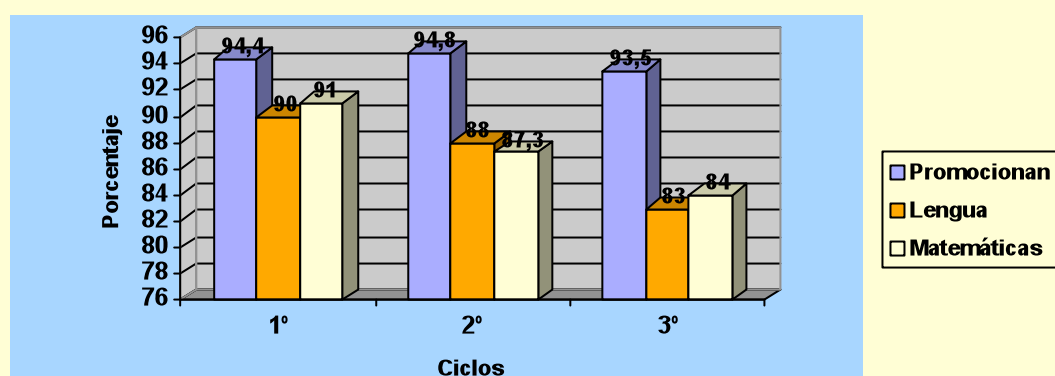
De acuerdo con los datos obtenidos en la tabla cerca del 95% del alumnado promociona en el primer y segundo ciclo, como media regional, y un 93,5% promociona a la educación secundaria. Estos resultados son bastante estables y reflejan una tendencia que viene siendo habitual curso tras curso.

También se observa que un porcentaje que alcanza el 14,4% en el 3er ciclo lo hace con medidas ordinarias y específicas de atención a la diversidad. Ese



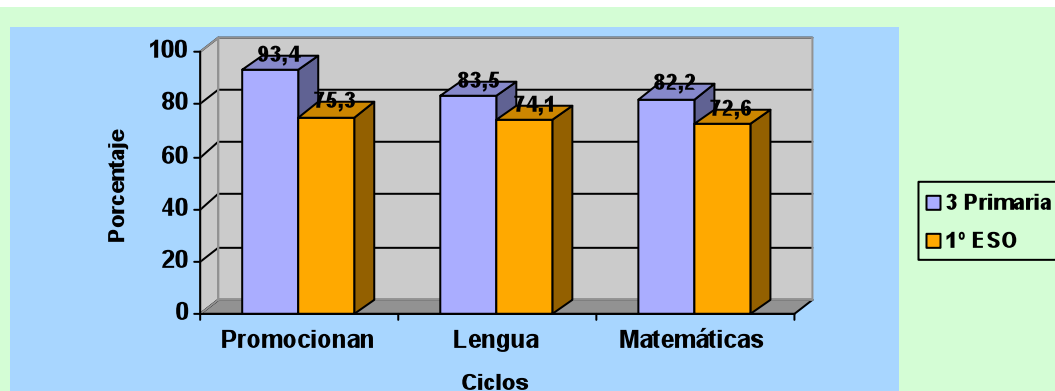
porcentaje va creciendo de forma progresiva, pues pasa del 9,7% en el primer ciclo al 12,1% en el segundo y al 14,4% en el tercero.

Gráfico N° 2. Comparación de los resultados obtenidos en las áreas instrumentales con el alumnado que promociona



Es, igualmente relevante, resaltar que el porcentaje de alumnado que promociona, en todos los ciclos, es superior al que progresa adecuadamente en las dos áreas instrumentales.

Gráfico N° 3. Comparación de los resultados obtenidos en el tercer ciclo de primaria con los obtenidos por el alumnado de 1º de educación secundaria obligatoria



La comparación de los resultados obtenidos por el alumnado que en el curso 2002-2003 estaba en el tercer ciclo, con los resultados obtenidos por esa misma población en primero de la ESO, se observa un descenso de los porcentajes de éxito.



De los resultados de este análisis podemos deducir que dentro de los altos porcentajes de éxito que obtiene el alumnado de educación primaria, se observa que:

- La existencia de un número de alumnos y alumnas que promocionan con refuerzo: en torno al 10% al concluir el primer ciclo y del 14,4% al concluir la primaria (en este porcentaje se incluye un 6% aproximadamente que presenta necesidades específicas).
- La existencia de un porcentaje superior de alumnado, de importancia creciente que necesita mejorar, a juicio del profesorado, en Lengua (un 10% al inicio y un 17% al final) y en Matemáticas (un 9% al inicio y un 16% al final)
- La respuesta a las necesidades, tal y como estas se desarrollan, es mayor en el 3er ciclo que en el segundo, y en ambos que el primero, por lo que los recursos de apoyo deben acentuar su acción en los niveles menos preventivos.
- La estabilidad en los resultados de evaluación, además de la salud del sistema, pone de manifiesto la existencia de pautas de comportamiento semejantes y estables en el profesorado.
- Las quejas del profesorado de educación secundaria sobre el nivel “escolar” de los alumnos y alumnas procedentes de primaria se confirma de forma inmediata con los resultados obtenidos (el 56,1% aprueba todas las áreas, frente al 75,3% que promociona). El número de alumnos y alumnas que, a juicio del profesorado, no alcanza el nivel en Lengua y en Matemáticas alcanza el 25%.

¿Qué está sucediendo?. Salvo que aceptemos, que existe una involución de las especies que afecta a un colectivo de personas o que éstas requieren de un sistema educativo diferente para no fracasar, parece evidente que el sistema ofrece cada vez mayor dificultad al alumnado.

En este sentido, podemos aventurar, como posibles causas explicativas del fenómeno, el hecho de que el nivel de competencia de base no sea el adecuado, lo que desmiente los resultados optimistas de la evaluación del profesorado de primaria² o, que la respuesta que gradualmente obtiene el alumnado, a medida que transcurre su itinerario educativo, cada vez se aleja más de sus necesidades.

Si descartamos la involución como absurda, tenemos que pensar que ambas causas son complementarias, lo que nos hace apostar por la necesidad de

² Es probable que los resultados de la evaluación no siempre sean un fiel reflejo del nivel de competencia del alumnado



invertir la dinámica de prioridades del sistema educativo. En este sentido, para garantizar el éxito, sin dejar de ofrecer a cada parte lo que le corresponde, debe prestar una mayor atención a la educación infantil y al primer ciclo de educación primaria que al segundo y así sucesivamente.

¿Cómo debe ser esa atención?. Las medidas y la organización de la respuesta, no pueden ser neutrales, pues responde al modelo de persona y de sociedad que se tiene. Una opción es reconocer, desde el inicio, la necesidad de poner en marcha dos sistemas diferentes y hacerlo, en un mismo centro o en centros diferentes, y la otra, es hacer los cambios necesarios para evitar que los dos subsistemas funcionen. En esta última dirección van nuestras medidas.

1.2 La evaluación de las competencias: ¿Es competente el alumnado de Castilla-la Mancha?

El profundo análisis de los datos obtenidos en la evaluación diagnóstica por el conjunto del alumnado de 3º de primaria, puede ayudar, además de las mejoras que se realizan centro a centro, al propio sistema educativo a tomar las decisiones mas adecuadas, una vez que se tiene una radiografía, necesariamente limitada, de los niveles de competencia obtenidos en contraste con los resultados escolares habituales.

Sin pretender agotar todas las posibilidades que el estudio de los datos ofrece ni reproducir el contenido del Informe del estudio, se extraen como relevantes los siguientes aspectos:

- El nivel del “alumno medio” es aceptable y ofrece mejor respuesta en las habilidades lingüísticas que en las habilidades matemáticas.
- El 48% del alumnado tiene un buen nivel de competencia, el 38% medio y el 14% bajo o muy bajo. Este último porcentaje, aunque son poblaciones diferentes, se acerca mucho al porcentaje de alumnado que promociona en el tercer ciclo con refuerzo (14,4%) y superior al que se identifica en el primer ciclo (en torno al 10%).
- En los resultados se observan diferencias asociadas al lugar de residencia, la tipología y la titularidad de los centros. El alumnado residente en localidades pequeñas, escolarizados en los CRA y los centros incompletos, y en los centros de titularidad pública, obtienen puntuaciones más limitadas.
- Igualmente, se constata que los modelos establecidos de coordinación entre infantil y primaria y con las familias, tienen una escasa incidencia en los resultados, salvo en aquellos que obtienen las puntuaciones más altas.
- Así mismo, que las medidas ordinarias y extraordinarias no se traducen en una mejora de las competencias, salvo en un porcentaje limitado de la



población: el 8% de los que reciben refuerzo, el 4,5% de los que tienen una adaptación curricular individual y el 5,3% de los que repiten el primer ciclo demuestran un nivel de competencia alto o muy alto.

- Los resultados obtenidos en las distintas competencias evaluadas no son homogéneos y no siempre se corresponden con la relevancia que se da a determinados aspectos de los procesos de enseñanza y aprendizaje:
 - El aceptable resultado obtenido en la lectura expresiva y el dominio del sistema numérico es coherente con la importancia que tienen en el proceso de enseñanza. Lo mismo sucede, en este caso por debajo, con los resultados obtenidos en la competencia geométrica.
 - Los resultados obtenidos en la estimación y uso de la medida y la resolución de problemas (práctica guiada) está por encima del valor que se le da en el aula.
 - El limitado desarrollo de las actividades intencionales de enseñanza de la expresión y comprensión oral, contrasta con los buenos resultados obtenidos, sobre todo, en la segunda competencia.
 - El peso específico de la comprensión lectora y de las operaciones en la enseñanza, contrasta, igualmente a la baja, con los resultados obtenidos.
- Y por último, parece necesario en la mayor parte de las competencias, profundizar en el logro de los niveles 4 y 5, que requieren el dominio y la autonomía en el uso de las habilidades de organización de la información, análisis e interpretación y presentación.

Ayuda, por tanto, el estudio, desde el contraste con los resultados escolares, a profundizar en el conocimiento de aquellos aspectos que están conseguidos y de aquellos otros a los que hay que prestar mayor atención, y sobre todo, a conocer en dónde, a pesar de sus esfuerzos, el sistema educativo está fracasando en su intento de equidad.

Preocupa la situación de la escuela rural y de la escuela pública, pues más allá de determinismos sociales, existen factores del propio sistema educativo que pueden estar incidiendo de forma importante.

1.3 Los resultados de la evaluación externa de los centros: fortalezas y debilidades de los centros.

La evaluación externa se completa con la valoración en los centros de cuatro dimensiones, relacionadas con los procesos de enseñanza y aprendizaje: la programación didáctica, la práctica del aula, la evaluación del alumnado y del proceso de enseñanza. Un análisis de los resultados recogidos en el Informe elaborado por la Inspección de Educación, nos dice que existe un significativo



contraste entre los niveles de desarrollo y cumplimiento de los objetivos, contenidos y criterios de evaluación establecidos por la normativa y la práctica del aula. En este sentido, se recogen distintos aspectos que nos han de llevar a la reflexión:

- El predominio de la oferta editorial como fuente de programación.
- El uso de secuencias de enseñanza y aprendizaje homogéneas en las que el texto y el propio profesorado son la fuente directa de información, limitando la búsqueda por parte del alumnado y las estrategias cooperativas.
- La prioridad que el profesorado hace de la lectura contrasta con el escaso peso que se da al lenguaje oral, la composición escrita y la resolución de problemas.
- Los resultados en la lectura comprensiva y en los automatismos de cálculo ponen de manifiesto la necesidad de revisar los modelos de enseñanza.
- La posibilidad de flexibilizar agrupamientos, tiempos y espacios queda reducida por los criterios estables de organización del centro y por la propuesta homogénea en el desarrollo de las clases.
- La valoración positiva que de los modelos de refuerzo, y de la coordinación e implicación, salvo en lo relativo a la evaluación, de las familias contrasta con el éxito de estas medidas.
- El limitado uso de los recursos del Aula Althia o de la biblioteca.
- La evaluación del alumnado sigue los preceptos legales en cuanto su aplicación pero es mejorable en cuanto a técnicas y a implicación del propio alumnado.
- La ausencia de la autoevaluación en la práctica profesional.

El carácter homogenizador de los procesos de enseñanza que desarrolla la mayoría del profesorado, contrasta con la necesidad de una respuesta individualizada que demanda el alumnado y que exige el propio sistema educativo para conseguir los niveles de calidad que pretende.

En síntesis

Mil cuatrocientos treinta y siete alumnos y alumnas de Castilla-La Mancha no promocionaron a la educación secundaria, a los que hay que unir otros 2.987 que lo hacen con medidas de refuerzo. Sin olvidar que 3.564 en Lengua y 3.843 en Matemáticas necesitan mejorar, a juicio del profesorado, su competencia en los aprendizajes escolares.



Sabemos, además, que este número se incrementa de forma inmediata en el 1er curso de la ESO, y conocemos que, como contraste³, 2.031 alumnos y alumnas han demostrado un nivel de competencia bajo o muy bajo en la evaluación diagnóstica, y que otros 5.658 no alcanzan los niveles de calidad que contemplaba la prueba.

Conocemos también que nuestro profesorado necesita apoyo y cambios relevantes para ofrecer alternativas al libro de texto, para evaluar su propia práctica y revisar las prioridades de su programación.

¿Puede dar respuesta la educación primaria desde las estructuras actuales a este alumnado?, ¿Sumamos el número de alumnos y lo dividimos por 25 y el resultado lo convertimos en nuevos cupos de profesorado para seguir garantizando la respuesta homogénea?, ¿Damos por válido el porcentaje de fracaso como pérdida necesaria y nos consolamos pensando que es muy inferior al de éxito? ¿Analizamos la primaria de forma estática olvidando su influencia en la siguiente etapa y en la propia vida?

Sin renunciar al derecho a dramatizar queremos hacer hincapié en los efectos que el fracaso tiene para aquel alumno o alumna que lo sufre, en el maestro o maestra que los comparte y en el propio sistema educativo cuando aspira, al menos lo escribe, a dar respuesta de calidad a cada “persona” que educa.

Y nos preocupa especialmente, cómo en espacios tan queridos como la escuela rural, los elementos favorecedores como la ratio reducida quedan desdibujados por la inestabilidad del profesorado y por el uso de programaciones didácticas “tipo” poco adaptadas a la realidad del alumnado y poco útiles para contribuir a enriquecer sus necesidades.

Decía Joan Doménech Francesch en un artículo publicado en Cuadernos de Pedagogía⁴ en el que analizaba los cambios previstos por la LOE, que la etapa primaria ha sido la gran olvidada de las reformas y que es necesario abordar cambios profundos para mejorar su respuesta.

Entre las cuestiones que este autor citaba como problemáticas: el retroceso en la participación del alumnado con la pérdida de dos cursos; la organización de la diversidad en vez de su atención; la necesidad de mejorar la coordinación con infantil e implantar, no existe, la coordinación con secundaria; el desconcierto sobre lo que es lo básico en el currículo, salvo lectura, escritura y cálculo; las especialidades como causa de la desaparición

³ Sobre 22.132 alumnos y alumnas los resultados totales y 14.679 los resultados en las competencias

⁴ “Los cambios en la educación primaria”. Julio y Agosto de 2005. Nº 348.



de proyectos interdisciplinarios y globalizados; la ausencia de metodologías cooperativas y de proyectos propios mientras prima la oferta editorial y las TIC no han calado.

No distan mucho sus comentarios de las conclusiones obtenidas en la evaluación externa, lo que demuestra que los males o virtudes, según se mire y la intención que se tenga, no son exclusivos de nuestro sistema educativo.

También es verdad que los “males” de la educación primaria no son diferentes a los de otras etapas, pero también lo es que algunos de ellos inciden de manera más grave en ella.

En este sentido, estamos hablando de un **currículo** cada vez más fragmentado, con múltiples saberes independientes y poco relevantes que se enseña desde la secuencia lineal única establecida por la editorial y financiada por el propio sistema educativo desde el programa de gratuidad de materiales.

Conocemos que en los centros se imparten estos saberes en espacios y tiempos cada vez más cerrados, que hacen difícil que la prioridad de enseñar a aprender y a convivir de nuestros discursos sea posible.

Sustentamos esta estructura con una **dotación de plantillas** por especialidades que obliga al profesor que la ejerce a trabajar con cerca de 150 alumnos y al alumnado a aprender en tres horas a la semana, si es de Inglés o de Educación Física, o en una, si es de música.

Demonizamos al diferente, gastamos en recursos que nunca son suficientes y reforzamos la **respuesta excluyente**, justificando con recursos la ausencia de una formación inicial y permanente suficiente para que el profesorado sea competente para atender a la heterogeneidad en el mismo grupo de clase.

Defendemos la **autonomía de los centros**, pero aceptamos gustosos cualquier demanda que nos hace reducir sus límites con normas menores, instrucciones y circulares para que no exista ningún punto de duda, aunque sabemos que su eficacia y aplicación termina justo cuando ha concluido, si se produce, la lectura.

Vendemos la convivencia y la resolución de conflictos mientras negamos al alumnado, especialmente en primaria, la oportunidad de **participar** en la toma de decisiones de las cuestiones relevantes de su centro y de su vida.

Somos apóstoles de la **coordinación** mientras reducimos la jornada para contentar la presión sindical, que a su vez tiene que justificar su papel reivindicando menos tiempo de trabajo y más salario.

Por último, la comunidad educativa y la apertura al entorno aparecen como espacios virtuales que sirven para fundamentar las actuaciones sin que nunca se alcance a saber en qué consiste.



Convertir a los centros que imparten educación primaria en “Escuelas de éxito” es el reto que queremos que aborde nuestra Comunidad Autónoma.



2ª Parte

¿Desde dónde actuamos?

El Proyecto Educativo de Castilla-La Mancha como referente.



LA DETECCIÓN Y VIGILANCIA ESPECIAL DE QUE ES OBJETO QUIEN ES SEÑALADO COMO DIFERENTE NO NIEGA, SINO QUE REPRODUCE, LOS MECANISMOS DE SEGREGACIÓN Y DISCRIMINACIÓN DE LOS QUE SE PRETENDE PROTEGERLO. (DELGADO RUIZ, 2003)

2ª LAS INTENCIONES

Una vez establecida la necesidad de dar relevancia a la etapa de educación primaria en la adopción de medidas estructurales para democratizar el éxito de todos y para asegurar que el conjunto del alumnado consolida una competencia suficiente, es necesario posicionarse y adoptar una postura clara y definitiva.

Esta posición no puede ser otra que buscar la coherencia con los principios que definen el Proyecto Educativo de Castilla-La Mancha:

1. El desarrollo personal y la mejora de la calidad de vida de todos los ciudadanos y todas las ciudadanas, a través de una educación capaz de dar respuesta a su diversidad personal, social, cultural, geográfica y de salud, y compensar las desigualdades.
2. El derecho universal a la educación, en condiciones de igualdad, de toda la población en edad escolar con una oferta suficiente y de calidad en los centros de enseñanza sostenidos con fondos públicos.
3. La respuesta a las necesidades y retos que el presente y el futuro plantean al alumnado, con un currículo que garantice la construcción del saber mediante el aprendizaje y la formación en competencias básicas en todas las áreas y materias, con especial relevancia para la comunicación en otras lenguas y el uso eficaz de las tecnologías de la información y la comunicación.
4. La educación en valores para abordar, desde un comportamiento moral, las relaciones con uno mismo, con los demás y con el entorno, para acrecentar los valores de la convivencia, de la calidad de vida personal y ambiental, y para saber resolver de forma positiva los conflictos de índole diversa.
5. La educación intercultural y democrática basada en el conocimiento, comprensión y respeto de las diversas culturas, y en la solidaridad y la cohesión social.
6. La autonomía pedagógica, organizativa y económica de los centros desde el compromiso con su práctica, a través del desarrollo de los proyectos educativos de centro y de los procesos de evaluación interna y externa.
7. El reconocimiento de la participación democrática de la comunidad educativa en el gobierno y la gestión de los centros, y a los Ayuntamientos en



la identificación, análisis y toma de decisiones educativas en su ámbito correspondiente.

8. El compromiso con el desarrollo de la competencia profesional del profesorado mediante el estímulo de los procesos de coordinación e intercambio, autoevaluación, formación, innovación e investigación.

9. La consideración del alumnado y el centro docente como referentes en la intervención de todos los recursos para la supervisión y el asesoramiento con los que cuenta el servicio educativo.

Estos principios educativos son convergentes con los planteamientos de una educación inclusiva, para la que todos los alumnos y las alumnas, sin distinción, son aceptados y tienen el mismo derecho a una educación de calidad; la diversidad se acepta como un valor; el aula es un lugar de diálogo e intercambio de significados con un currículo transformador y una metodología que enseña a convivir conviviendo y a participar, participando; el profesorado es un profesional transformador que evalúa su propia práctica; la educación como tarea compartida con las familias y los agentes sociales; y la creación de amplias redes de colaboración, ayuda y apoyo mutuo.

Así mismo, lo son con las líneas básicas que desde el Informe Delors, viene recogiendo el Consejo de Europa: mejorar la educación y formación de los profesores; desarrollar las competencias claves para la sociedad del conocimiento (mejorar el aprendizaje de los idiomas y garantizar el acceso a las TIC); aprovechar al máximo los recursos; establecer un entorno de aprendizaje abierto; hacer el aprendizaje más atractivo; promover la ciudadanía activa, la igualdad de oportunidades y la cohesión social; y reforzar los lazos con el mundo del trabajo, de la investigación y la sociedad en general.



3ª Parte.

Las 22 MEDIDAS para poner en marcha la Escuela de éxito en la educación primaria



PARA QUE EL SUEÑO DE LA IGUALDAD NO SIGA SIENDO UN SUEÑO, OS PROPONEMOS TRES REFORMAS: I. NO HACER REPETIDORES; II. A LOS QUE PARECEN TONTOS DARLES CLASE A PLENO TIEMPO; III. A LOS VAGOS BASTA CON DARLES UNA FINALIDAD. CARTA A UNA MAESTRA. ESCUELA BARBIANA, 1982.

3ª LAS MEDIDAS

Finalidad

Llegados a este punto, recordamos los planteamientos ya recogidos en la introducción y que no son otros que proponer los cambios estructurales necesarios y adoptar las medidas más adecuadas para permitir que la educación primaria se desarrolle en “Escuelas de éxito”.

Estas **22 MEDIDAS** se concretan en los cuatro ámbitos relevantes del sistema educativo, que no son otros que:

La ordenación, selección y práctica del currículo.

Las estrategias de atención a la diversidad.

La organización de los centros y la participación.

La colaboración de la escuela con el entorno. y el compromiso de la propia Administración.

Experiencia previa

La experiencia que tiene nuestra Comunidad en la puesta en marcha de iniciativas de calidad, el Plan de Mejora de la educación secundaria, nos debe enseñar a considerar que todos aquellos cambios que no afectan a lo básico o que dejan el compromiso, el esfuerzo, exclusivamente en la propia Administración, acaban por diluirse y no llegan de forma clara y directa provocando, a corto plazo, la insatisfacción de todos y nuevas demandas de aquellos y aquellas que se benefician de forma directa de los recursos utilizados, el profesorado.



Esto no es óbice para que las **22 MEDIDAS**, no puede ser de otra manera cuando hablamos de cambios estructurales, se formulen como compromisos (exigencias para) de la propia Administración educativa.

3.1 La ordenación y selección del currículo y la puesta en marcha de aquellas medidas que favorecen su desarrollo en la práctica.

La definición y formulación de los objetivos; la selección de los contenidos; su organización en ámbitos o áreas; la distribución de su enseñanza en el tiempo; la concreción de su enseñanza y aprendizaje en un horario; o la elección y definición de los responsables de impartir la enseñanza son decisiones que toma o que delega la sociedad en la Administración educativa y que pueden adoptar distintas formulas.

1ª. MEDIDA. ENSEÑAR LO IMPORTANTE

Existe suficiente información teórica sobre la necesidad de priorizar dentro de los currículos las llamadas competencias básicas o claves. Los estudios teóricos, nuestra propia experiencia de trabajo con CCAA como Cataluña y los propios planteamientos de la Unión Europea están en esta línea.

Lo importante o lo clave, para este organismo, son aquellos conocimientos, destrezas y actitudes que la persona va a necesitar para su realización personal, inclusión social y laboral. Estas competencias, que sirven de base al aprendizaje a lo largo de la vida, y se consolidan a lo largo de la etapa obligatoria.

La comunicación en lengua materna y en lengua extranjera, la competencia matemáticas y competencias básicas en ciencia y tecnología; la competencia digital; el aprender a aprender; las competencias interpersonales y cívicas; el espíritu emprendedor; y la expresión cultural, son los campos en los que se desarrollan.

Las conclusiones de la evaluación diagnóstica realizada sobre dos de los campos citados demuestran que nuestro alumnado tiene dificultades de comprensión oral y escrita cuando se le pide que diferencie la idea principal de las secundarias o que interprete el contenido de un texto; cuando tiene que expresarse por escrito; cuando ha de responder de forma rápida y eficaz a las operaciones que se le presenta o cuando se le pide que aplique un procedimiento de resolución de problemas.

Parece evidente que el alumno y la alumna de educación primaria debe dominar su cuerpo, actuar con autonomía, saber escuchar, hablar, leer, escribir, manejar la numeración natural, sumar, restar, multiplicar, dividir, utilizar los elementos básicos del sistema decimal para medir y conocer los elementos geométricos básicos. Todo ello para poder dar respuesta a las



demandas y problemas que el día a día le crea y para poder construir y enriquecer su conocimiento a partir de estos aprendizajes.

Junto a estos procedimientos generales, debe adquirir hábitos y técnicas de trabajo, y aprender, actuando, la convivencia, el respeto y la solidaridad con todos y todas y la práctica democrática.

Establecer estos contenidos como prioritarios es responsabilidad de la Administración educativa, evitando currículos cargados de contenidos independientes, y de los propios centros en el desarrollo de su autonomía pedagógica.

Pero no basta con priorizar unos contenidos si estos se siguen abordando de forma fragmentaria y diferenciada desde distintas áreas.

2ª MEDIDA: ORGANIZAR EL CURRÍCULO EN TORNO A TRES ÁMBITOS.

No basta con identificar las competencias básicas, comunes a todas las áreas actuales, si no se supera la actual fragmentación que el currículo oficial presenta. La distribución de los contenidos en seis áreas, sin contar religión, de cuya docencia se encarga, al menos, cuatro maestros o maestras, multiplica y dispersa las situaciones de enseñanza y aprendizaje.

Este modelo, consolida la oferta editorial e impide la puesta en práctica de proyectos globalizadores dirigidos a potenciar el desarrollo coherente de las citadas competencias básicas tanto de procedimientos como de valores.

Además, limita el tiempo para aprender y para enseñar y obliga al alumnado a adaptarse a múltiples situaciones. Esta situación es especialmente problemática para el alumnado del primer ciclo, que viene desde un currículo globalizado, y que tiene que adaptarse desde el primer día a una situación marcadamente diferenciada y académica.

Como alternativa, se propone la distribución del currículo en tres grandes ámbitos:

- Un **ámbito de carácter vehicular e instrumental** que integraría las actuales áreas de Lengua, Matemáticas e Idiomas e incorporaría las TIC. La lengua materna y extranjera serían las áreas vehiculares e instrumentales utilizando formatos tradicionales e informáticos de expresión. Y las Matemáticas se convertirían en una herramienta más de expresión e interpretación de la realidad. En este ámbito, las habilidades lingüísticas se trabajarían de forma integrada facilitando la puesta en marcha de modelos bilingües. Este ámbito ocuparía prácticamente el 100% del horario escolar como vehículo y, al menos, el 70% por ciento del tiempo específico.



- Un **ámbito de experiencia**, en el que se ofrecería al alumnado la información necesaria para que pudiera conocer el mundo en el que vive. Este ámbito no tendría un tiempo horario específico o diferenciado porque sus significados serían en contenido del resto de los ámbitos.
- Y por último, **un ámbito de expresión artística y deportiva**, para completar el aprendizaje del resto de códigos expresivos como punto de partida a su integración vehicular e instrumental. La dedicación horaria sería del 30%.

En este contexto globalizado es fácil incorporar Planes estratégicos promovidos por la Consejería como el Plan de Lectura o el Plan para el desarrollo de una cultura plurilingüe, o promover iniciativas del propio Proyecto Educativo.

Esta estructura curricular que facilita el aprendizaje integrado de las competencias básicas sólo es posible llevarla a la práctica si se ponen en marcha criterios diferentes de dotación de las plantillas.

3ª MEDIDA. DOTAR A TODOS LOS CICLOS DE PROFESORADO COMPETENTE EN EL CONTENIDO DE LAS DISTINTAS ESPECIALIDADES.

El modelo actual de plantilla incorpora un maestro generalista como tutor de cada uno de los grupos que configuran el centro, y un número determinado de especialistas en Música, E. Física e Idioma en función de los grupos existentes. A este modelo se suman los llamados recursos de apoyo.

La concepción del especialista, entendido como un experto en la materia que en un tiempo limitado pasa por cada uno de los grupos, ha demostrado su fracaso tanto para el alumno como para el propio profesor. En este modelo, el profesor especialista completa al máximo su horario, en el caso de inglés, con múltiples grupos, forma parte de un equipo de ciclo o de todos, y multiplica sus prestaciones a cambio de permitir que el profesorado generalista disponga de un tiempo para otros menesteres (refuerzo, biblioteca, etc.) y el equipo directivo desarrolle sus funciones.

Nuestra propuesta pasa por sustituir el actual modelo de uno o dos especialistas por centro, por la dotación en todos los ciclos de maestros competentes en la especialidad que además ejerzan la tutoría. A esto hay que unir que en todos los ciclos existiría un profesor más para garantizar el desarrollo normalizado de medidas de atención a la diversidad, para poner en marcha proyectos bilingües o cualquier otra iniciativa.

	Generalistas		Especialistas				
Centro de dos líneas	Infantil	Primaria	Idioma	E. Física	Música	Pt/ AI	Total
Modelo actual	7	12	2	2	1	2	26



	Generalistas		Especialistas				
Propuesta	7	5	5	5			22
Centro de una línea							
Modelo actual	3	6	1	1	1	1	13
Propuesta	4	3	3	3			13

El modelo propuesto lejos de ser más costoso reduce el número de recursos, sin renunciar, por ello, a la enseñanza de los contenidos de las llamadas especialidades por los especialistas.

Este modelo facilita la enseñanza de las actuales especialidades al reducir el número de grupos por cada uno de ellos y aumentar el tiempo de respuesta; elimina la itinerancia de los CRA o de los centros incompletos; mejora los niveles de coordinación; rentabiliza recursos y, sobre todo, recupera el horario a pleno tiempo del profesorado y garantiza que las prestaciones de éste, se pongan al servicio del modelo normalizado de atención a la diversidad.

Éste modelo modifica el actual sistema de dotación de las plantillas y el estatus de los especialistas, ampliando la necesidad de los mismos.

Partiendo de esta plantilla base se pueden establecer otras posibilidades de dotación, relacionadas con proyectos singulares, definidos por los propios centros.

Estas tres medidas son relevantes por sí mismas pero pierden fuerza si no se adoptan otras iniciativas que modifiquen las actuales relaciones y estrategias de enseñanza que se dan en las aulas.

4ª MEDIDA. RECONducir los programas de gratuidad de materiales y althia para ponerlos al servicio de una Enseñanza organizada en secuencias, un aprendizaje cooperativo y comunicativo y una evaluación que permita aprender del error.

Sucede con bastante o mucha frecuencia que el profesor dedica más tiempo a demostrar lo que sabe que a orientar y guiar a sus alumnos. Decía Imbernón (2002) que en los centros hay pocos profesores y muchos sabios. Esta afirmación, dirigida fundamentalmente al profesorado de educación secundaria, puede extenderse al de primaria sin riesgo de equivocarnos.

Al protagonismo del profesor se suma, en lugar preferente tal y como confirma la evaluación externa de los centros, el “libro de texto gratuito”. A pesar del esfuerzo legislativo por evitar simplificar los materiales curriculares y reducirlos al libro de texto, la realidad, una vez más, se nos muestra cuanto menos esquiva.

Los procesos de enseñanza y aprendizaje que se dan en las aulas vienen predeterminados por la secuencia única y uniforme que ofrece la oferta editorial.



En nuestras aulas de primaria, primero se explica o se dicta; después el alumno, de manera individual y en el cuaderno, resuelve las actividades al uso propuestas por el Doctor Santillana, el Sr de Edebe o el caballero Anaya, por citar alguno de los ilustres; y por último el profesor termina con su corrección más o menos diferida.

La línea de financiación de materiales elaborados por el profesorado no ha dado el resultado esperado y, hoy por hoy, la estrella de nuestras aulas es el libro de texto gratuito cuya integridad debe de ser protegida para que pueda seguir siendo usado hasta su reposición.

Aunque no sería sensato decir que la ausencia de actividades diferenciadas y el Programa de Gratuidad son la causa del escaso uso de las metodologías de investigación y cooperativas.

Con las medidas 1ª, 2ª y 3ª que provocan una reducción al menos del 50%, la supremacía del libro de texto por materia queda claramente cuestionada, pero no pretendemos recuperar la Enciclopedia Álvarez como fuente de saber, ni renunciar a que los materiales sean gratuitos.

Se trata de adoptar una serie de decisiones, parecidas a las que se llevan a cabo en el primer ciclo, que pasan por:

- Limitar el módulo económico dirigido al libro de texto a cambio de ampliar la dotación de otros recursos de consulta, incluyendo los materiales informáticos para dotar las Bibliotecas de Aula y la Biblioteca
- Propiciar el uso colectivo de los materiales y el desarrollo de proyectos cooperativos de trabajo que exigen su consulta.
- Asociar los presupuestos del programa de gratuidad y los del programa Althia y dirigirlos hacia la dotación de ordenadores portátiles al alumno.

Estas decisiones, por sí solas no modifican comportamientos, pero ayudan a organizar, dentro del ejercicio de la autonomía, la enseñanza y el aprendizaje mediante secuencias que incluyan actividades de presentación, de consulta, de síntesis, de evaluación, de ampliación, recuperación, repaso y generalización. Y permiten organizar la evaluación para que pueda aprender del error, a través del uso de formulas de autoevaluación y de evaluación compartida, que eviten la comparación con los otros y la reflexión sobre los resultados obtenidos en función del esfuerzo realizado.

No basta con diversificar los materiales si no se adoptan otras medidas dirigidas a flexibilizar el uso del tiempo y el espacio y la configuración de los grupos.



5ª MEDIDA. ROMPER CON LA ESTRUCTURA RÍGIDA DE LOS HORARIOS DE LOS ESPACIOS Y DE LOS AGRUPAMIENTOS Y PERMITIR LA DOTACIÓN PROPIA DEL EQUIPAMIENTO.

Cada vez es más frecuente ver horarios en los que la distribución de las siete áreas del currículo se realiza en sesiones de 45 o 50 minutos. Este modelo, junto al uso del mismo tipo de agrupamiento, sea cual sea la secuencia de enseñanza y el tipo de actividad que realicemos, y la distribución del espacio en mesas separadas individualmente o agrupadas de forma permanente, es otra de las grandes limitaciones de las aulas de primaria.

La medida nº 1 permite una mayor flexibilidad en los horarios pues facilita que el profesor y el alumno tengan más tiempo para dialogar, para consultar la biblioteca de aula, para realizar actividades creativas, de ampliación etc.

El modelo de distribución en Zonas en el que se organiza el espacio del Aula en el Proyecto Roma (Escuelas inclusivas) puede ser una fórmula alternativa a la situación actual. Las zonas establecidas son: Zona de pensar (desarrollo cognitivo y metacognitivo); Zona de Comunicarse (lenguajes y sistemas de comunicación); Zona de Amor (afectividad y mundo de los valores); y Zona de movimiento (autonomía física, personal, social y moral).

Sea esta estructura u otra, por Talleres o por Rincones como en educación infantil, exigen una distribución del tiempo y del espacio diferente y una mayor flexibilización en la distribución de los grupos.

La dotación oficial de los equipamientos debe permitir que el centro pueda tener iniciativa propia en función de su proyecto, lo que supone aceptar que la mesa y la silla individual no es el único modelo posible.

De nada sirve que estas medidas sean el resultado de una iniciativa individual del profesor más moderno o de un grupo de profesores que está aislado en el centro.

6ª MEDIDA. ESTABLECER UN HORARIO DE TRABAJO QUE HAGA POSIBLE LA COORDINACIÓN ENTRE EL PROFESORADO.

El actual horario del profesorado de primaria reduce el tiempo de coordinación a cuatro horas a la semana, de las que una está reservada a la tutoría con la familias.

No parece fácil que con tres horas pueda funcionar un modelo distinto al individual. En ese modelo el centro se asemeja a un edificio de oficinas donde cada uno tiene su espacio independiente. Esta situación se hace especialmente problemática cuando a la jornada continua del alumnado, se adhiere el profesorado.



Pensamos que el uso de metodologías cooperativas también es un buen procedimiento para el profesorado que está obligado a elaborar y revisar las programaciones. Y no cerramos el intercambio con profesionales de otros centros.

El centro debe planificar su propia organización, garantizando que todas las acciones se cumplen con una dedicación suficiente en horarios viables. Fórmulas como la de agrupar dos horas, cuando el número de personas que intervienen es numeroso, permite que la coordinación se lleve a cabo.

Es relevante pero no suficiente con establecer una coordinación interna.

7ª MEDIDA. CREAR ESPACIOS DE COORDINACIÓN ENTRE PRIMARIA Y SECUNDARIA Y MEJORAR LA COORDINACIÓN CON EDUCACIÓN INFANTIL

La ausencia de una adscripción de los centros de primaria a los de secundaria, salvo en aquellas localidades en las que existe un único centro, es una limitación importante que se acentúa cuando no se establecen las áreas de escolarización de forma apropiada.

En este modelo, salvo en los centros concertados, el alumnado se ve obligado a transitar por su itinerario, adaptándose a las peculiaridades de cada centro y de cada profesor.

El Plan de Orientación de Zona es una buena medida para establecer un intercambio, al menos en cuestiones de escolarización de alumnos y de conocimiento de la oferta, pero sería imprescindible establecer dos espacios más de intercambio, en los niveles de tutoría y de Departamentos didácticos de las áreas instrumentales, abriendo la posibilidad a proyectos compartidos, al uso de espacios, recursos y servicios complementarios.

Todas estas mediadas facilitan una atención a la diversidad natural sin aceptar que la desigualdad, sea cual sea su origen, determine los procesos de enseñanza y aprendizaje.

3.2 Las estrategias de atención a la diversidad.

8ª MEDIDA. LLEVAR A LA PRÁCTICA CON TODOS LOS ALUMNOS Y ALUMNAS PROGRAMAS INDIVIDUALIZADOS DE TRABAJO, EN CONTEXTOS HETEROGÉNEOS Y FLEXIBLES Y MEDIANTE EL USO DE ESTRATEGIAS COOPERATIVAS DE APRENDIZAJE

Organizado el currículo en ámbitos, priorizadas las competencias básicas, dotadas todos los ciclos con un maestro más, establecido el uso de materiales diversos, flexibilizados los tiempos, espacios y agrupamientos y aseguradas



las coordinaciones, sólo nos resta traducir en planes individualizados de trabajo, las actuaciones con todos y cada uno de nuestros alumnos y alumnas. Estamos apostando un modelo universal de respuesta que exige:

- La formulación adaptada de los objetivos a la particularidad de todos y cada uno de los alumnos (desde los discapacitados a los superdotados pasando por los que tienen necesidades educativas de apoyo específico y los teóricamente normales).
- La distribución y temporalización de las unidades didácticas o de las unidades de trabajo en tiempo más amplios (quincena, semana, mes...)
- Los agrupamientos heterogéneos como base.
- La flexibilización del tiempo y del espacio.
- El uso de metodologías cooperativas.
- El fin de la repetición y los repetidores.
- La integración de los llamados programas de acompañamiento escolar.

En este contexto, asociado a la estructura del currículo en ámbitos y a la priorización del currículo por competencias básicas, caben todos y a todos se les da una respuesta adaptada.

Y en este contexto también cabe el uso de formas de agrupamiento intermedias, como los “Grupos de Aprendizaje” en 1º de primaria para asegurar un proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura y la numeración, adaptado al ritmo de todos los alumnos que asegure, desde la base, que consiguen terminar el curso escolar con el dominio del código escrito y numérico y sin necesidades correctivas o de apoyo, salvo en aquellos casos que requieran un tiempo más amplio para su aprendizaje. Y cabe también el uso de formas de agrupamiento intermedios, la práctica de los contratos de éxito, etc.

Con este modelo, carece de sentido la práctica oficial de la repetición y la organización estable de refuerzos y medidas de apoyo ordinario, y sólo mantiene su peso aquellas que tienen un carácter extraordinario y que se ponen en marcha, sin olvidar los objetivos actitudinales y la integración social, cuando las primeras no garantizan el éxito escolar.

Esta medida se complementa con la posibilidad que ofrece la existencia de un maestro más por grupo en el desarrollo de fórmulas de tutoría alternativas.



9ª MEDIDA. ESTABLECER MODELOS ALTERNATIVOS A LA TUTORÍA DE GRUPOS COMO APOYO A LOS PLANES INDIVIDUALIZADOS.

Esta medida, complementaria de la anterior, con la presencia de un tiempo relevante de convivencia con el alumnado, las medidas 2ª y 3ª lo propician, y la incorporación de un tiempo curricular semanal de tutoría, posibilita que exista un apoyo más directo a todo aquel alumnado (y a sus familias), que sea cual sea la causa, necesitan un proceso educativo más guiado.

No parece necesario escribir formas y modos de llevarla a la práctica, pero esta posibilidad ofrece a todo el profesorado la oportunidad de ejercer la tutoría y facilita el compromiso de los padres.

Esta medida se complementa también con la de asegurar en la adscripción la continuidad de tutor o tutora.

10ª MEDIDA. ASEGURAR LA ESTABILIDAD DEL PROFESORADO, SOBRE TODO EN EL PRIMER CICLO.

Cómo ya establecíamos en la medida 8ª, el primer ciclo y especialmente primero, tienen un valor fundamental, pues siempre es preferible prevenir que corregir.

Es, por tanto, necesario, salvo en aquellos casos en los que no se continúe en el centro, dotar de mayor estabilidad a la tutoría asegurando su continuidad en el ciclo y que los “buenos maestros y maestras” centren su actuación en el primer ciclo, estableciendo, en su caso, mecanismos de rotación periódicos entre el profesorado que limiten la rutina.

Cada tutor o tutora se constituye como el referente que tiene el alumno y la familia en el centro, y como una figura fundamental de coordinación en la puesta en práctica, desarrollo y evaluación de proyectos singulares.

11ª MEDIDA. FAVORECER LA PUESTA EN MARCHA DE PROYECTOS EDUCATIVOS SINGULARES QUE DESARROLLEN MODELOS PLURILINGÜES E INTERCULTURALES, COMUNIDADES DE APRENDIZAJES Y ESTRATEGIAS ACELERADAS.

Parece claramente agotado el modelo “compensador” tradicional, consistente en dotar de un recurso poco específico de apoyo a todos los centros que cuenten (cataloguen) con un número determinado de inmigrantes o de personas con desventaja social, para que les dedique una enseñanza más adaptada que les permita progresar al margen del resto y llegar a ocupar el lugar que les corresponde en la sociedad. En él, se habla de medidas de compensación externa que nunca llegan a concretarse.



No parece adecuado que sea la dificultad del sistema la que establezca la discapacidad del sujeto y, en este sentido, es más coherente abordar la situación de los inmigrantes desde la perspectiva del plurilingüismo y interculturalidad que desde la discapacidad cultural, y las situaciones individuales de éstos y otros alumnos con actuaciones ya recogidas en las medidas 8ª y 9ª.

La alternativa se encuentra en la puesta en marcha de proyectos singulares con una triple dirección: plurilingüismo, escuelas aceleradas y comunidades de aprendizaje. En todos los casos y con la adopción de las medias 1ª, 2ª y 3ª estamos redefiniendo la actual dinámica de dotación y organización de recursos de atención a la diversidad.

Para facilitar el desarrollo de estas medidas, además de la formación y el asesoramiento, es necesario establecer nuevas formas de relación en los centros.

3.3 La organización de los centros y la participación

12ª MEDIDA. ESTABLECER (AUTORIZAR) UNA ORGANIZACIÓN PROPIA Y COHERENTE DE CENTRO QUE HAGA POSIBLE LAS ANTERIORES Y POSTERIORES MEDIDAS

En el modelo actual, la organización de los centros está condicionada por la falta de tiempo de todos y por la preocupación gerencialista-normativa de aquellos que son responsables de liderar un proyecto.

La autonomía queda limitada al mínimo con las normas cerradas e interpretaciones simplificadoras, la saturación de ofertas de programas externos de carácter coyuntural o la gestión burocrática, lo que impide que se cree y solidifique la “personalidad” de cada centro, con proyectos que se conviertan en estructura, constantes y sólidos. Importancia del compromiso – motivación de los equipos directivos y resto de las plantillas para desarrollar la identidad de cada escuela y el compromiso de éstas con su entorno.

La apuesta por la autonomía de centros es un elemento irrenunciable para alcanzar la “Escuela del éxito” y pasa por la elaboración de normas abiertas, que respeten la mayor independencia de organización y propicien una menor dependencia externa en la toma de decisiones.

Los centros de educación primaria han sido dotados de recursos de asesoramiento interno que pueden ayudar a mejorar la elaboración, el desarrollo y la evaluación de estas medidas.



13ª MEDIDA. DESARROLLAR LAS POSIBILIDADES DE ASESORAMIENTO DE LOS RECIEN CREADOS EQUIPO DE ORIENTACIÓN Y APOYO

La creación de las unidades de orientación y la configuración de los equipos de orientación y apoyo ha supuesto un cambio cualitativo importante en el modelo de asesoramiento que venían recibiendo los centros de primaria.

Pero puede que no baste con la creación en la norma y la presencia del recurso para que el modelo de asesoramiento pase de la intervención con los “otros” a la intervención con “todos”.

Nosotros aspiramos a dar un paso más que nos permita acercarnos a otros modelos más inclusivos, los Grupo de apoyo entre docentes, que utilizan estrategias comunicativas de intercambio y formatos colaborativos de asesoramiento.

Este equipo ya tiene un papel relevante en el ámbito curricular, pero debe ampliar su campo de asesoramiento y promover iniciativas de participación y compromiso del alumnado en el centro.

14ª MEDIDA. ASEGURAR LA PRÁCTICA DE LA DEMOCRACIA Y LA PARTICIPACIÓN EN EL “GOBIERNO” DEL CENTRO DEL ALUMNADO DE PRIMARIA

La “salida” del alumnado del actual primer ciclo de la ESO ha supuesto un retroceso en la participación del alumnado. Trasladamos, erróneamente, a la escuela los parámetros de la sociedad civil que nos exigen una cierta edad para participar. ¿Participar para qué?. La respuesta es clara: nunca es tarde para aprender las prácticas de la sociedad democrática. No tengamos miedo, el alumnado no demandará nada, ni podremos demandarle, que no se ajuste a los parámetros que establece su desarrollo personal. Pero estamos renunciando a educarle en la autonomía, en la responsabilidad y en el aprendizaje práctico de los valores. ¿Podemos esperar?.

Pensamos que la participación del alumnado con responsabilidad debe darse desde el principio con las estrategias que en cada centro se determinen, pero aprovechando cualquier oportunidad para que ejerzan. En la práctica habitual se utiliza al alumnado como recadero de oficios de clase en clase o de materiales, y estas acciones participativas se pueden generalizar a otras tareas asociadas a la Biblioteca de Aula y centro (el Plan de Lectura así lo establece), Aula Althia...

A esta responsabilidad, deber, hay que facilitar la práctica de los derechos a través de la participación y control de las normas de convivencia y la



incorporación del alumnado al Consejo Escolar del centro o incorporado como medida de innovación los “Consejos de Niños”.⁵

Esta participación, fuera del aula, tiene que estar asociada a las medidas de cambio metodológico que se recogen en el primero de los ámbitos (medida 4ª) y que hacen posible la participación del alumnado en la definición de los objetivos de enseñanza, en la selección de los contenidos y en la evaluación de sus propios aprendizajes.

No resulta difícil intuir que los maestros, a pesar de su formación pedagógica inicial, requieren actualizar su formación para abrir sus buenas prácticas a otros modelos.

15ª MEDIDA. GARANTIZAR A TODOS LOS CENTROS LA FORMACIÓN EN EL CENTRO Y LA INNOVACIÓN Y A LOS MAESTROS Y MAESTRAS EL DESARROLLO DE UN ITINERARIO DE PERFECCIONAMIENTO PROFESIONAL Y PERSONAL.

La formación de formadores y de profesores es una de las preocupaciones principales del Consejo de Europa y uno de los objetivos básicos por desarrollar en el horizonte del 2.010.

Dentro de este apartado hay dos temas de interés que no vamos a abordar por que no son de nuestra competencia, uno es la formación inicial y otro el sistema de acceso.

Nosotros compartimos la necesidad de revisar y reforzar el currículo de la formación inicial de los maestros y maestras para dotarlos de las “competencias básicas” de enseñar⁶(hay comisiones de expertos universitarios, que al hilo de los acuerdos de Bolonia, ya están trabajando en esta dirección) y abogamos por la conveniencia de incorporar en los procesos selectivos, junto al dominio de la especialidad, la demostración de la competencia en la tutoría, la respuesta a la diversidad en marcos heterogéneos, etc.

Nuestro foco de atención son las actuaciones en formación permanente y en innovación. Ambas, las concebimos como un único proceso que la Administración debe de facilitar.

En el campo de la formación permanente, dos viejas aspiraciones: la formación en centros y el itinerario formativo profesional, y en el campo de la innovación, los distintos proyectos que desde la Administración se ofertan. En

⁵ La lectura de Tonucci puede sernos de utilidad.

⁶ Perrenoud. Diez competencias para enseñar. Graó, 2004. Además deberían ser competentes en el dominio de un idioma y en el manejo de las TIC



ambos campos, el profesorado tiene amplia experiencia y un largo listado de certificaciones que utiliza como mérito en las distintas convocatorias que realiza.

Tenemos, por tanto, la experiencia y únicamente nos resta reorientar esta formación para dirigirla en la dirección que nos marcan el resto de las medidas. El problema real de falta de tiempo, en el caso de la formación en centros, tal y como queda recogido en la 6ª medida, debe ser resuelto desde planteamientos de autonomía, tal y como recoge la 12ª medida. Se trata de que todos los centros incorporen la formación a su PGA y que todos los profesionales se formen a través de un itinerario que integre esta formación y las iniciativas propias. Estas acciones no descartan la colaboración con otros compañeros y compañeras y con otros centros.

Un profesorado formado adquiere un compromiso profesional y ético con el alumnado y una actitud favorable al valor de la educación como herramienta de crecimiento de la sociedad y sirve de modelo al resto de la comunidad educativa.

16ª MEDIDA. AYUDAR A LAS MADRES Y LOS PADRES A COLABORAR Y A PARTICIPAR.

Tienen los centros, en la actualidad, una relación tibia con las familias y uno de los resultados que se extraen de la evaluación diagnóstica es que la incidencia del modelo actual en los resultados es bastante escasa.

Estamos ante un modelo que podemos llamar “formal-superficial” de relación con las familias: se les convoca para informarles, existe disponibilidad para recibirlos y se les comunica cada trimestre los resultados de sus hijos en términos ambiguos (PA o NM con los signos correspondientes para matizar).

Los padres y, sobre todo, las madres responden con mayor o menor interés según su disponibilidad de tiempo, edad, experiencia previa (cuando tienen niños pequeños intervienen más) o interés. La escuela espera su llegada y se queja tanto de su presión como de su ausencia.

La Escuela del éxito cuenta con un planteamiento diferente pues sabe que la colaboración de las familias es imprescindible y que la misma, no se da por supuesta con carácter previo.

Además, cuenta con recursos de calidad para poderlo llevar el modelo a la práctica (medidas 9ª y 13ª) y pone en marcha un conjunto de técnicas que lo hacen posible: las entrevistas periódicas organizadas de forma sistemática con todos y cada uno de los padres, las escuelas y talleres de madres y padres o las tertulias con padres son, entre otras, prácticas que se deben incorporar.



Y con ellas, la disponibilidad para que la participación en el gobierno del centro y la colaboración en el desarrollo del asociacionismo activo son imprescindibles.

La participación, implicación y corresponsabilidad de las familias en la educación de sus hijos y con el centro, sólo se hace posible cuando la escuela es una institución viva que funciona a pleno tiempo.

3.4 La colaboración de la escuela con el entorno. y el compromiso de la propia Administración.

17ª MEDIDA. ABRIR LA ESCUELA A PLENO TIEMPO.

No faltan las ideas ni proyectos en este campo: programa de apertura y uso social de los centros, programa de actividades extracurriculares, la escuela como comunidad de aprendizaje o la ciudad como espacio educativo.

La biblioteca, el aula Althia, las instalaciones deportivas, las clases, el salón de actos, si lo hubiera, y cuantos recursos tiene el centro, no pueden estar inmovilizados cuando el horario lectivo termina, pues deben ser puestos al servicio del alumnado y del resto de la comunidad todos los días y los fines de semana.

Defiende el Consejo de Europa que cada vez la enseñanza debe de ser más atractiva, y parece demostrado que cuando el centro se abre a la comunidad se modifica la actitud de las familias y de la sociedad en general y se establece un espacio de comunicación favorable al aumento del éxito.

Las actividades extracurriculares ofrecen una oportunidad única de aprender en un entorno atractivo y un laboratorio de participación y convivencia para el alumnado (medida 14ª), las familias (medida 16ª), el profesorado (medida 15ª) y la sociedad en general (medida 18º).

La actuación de los centros no puede quedar reducida a facilitar las llaves de ese templo del saber que es la escuela, porque con estas iniciativas se gana el prestigio y con él, la apreciación de su propia utilidad.

Una escuela abierta y con oferta educativa para su entorno necesita establecer una relación estable con los distintos colaboradores sociales.



18ª MEDIDA. ESTABLECER REDES DE COLABORACIÓN ESTABLES.

Muchas son las iniciativas y muchos los recursos disponibles en las distintas Instituciones, para que cada uno de ellos actúe de forma independiente, aunque sus intenciones sean las mismas.

Las actuaciones de todos deben formar parte de un mismo plan cuyo desarrollo puede ser diversificado según a quien vaya dirigido. La escuela debe contemplar un tiempo específico para desarrollar esta tarea y puede ser necesaria la incorporación de los profesionales del trabajo social para desarrollar esta labor.

La práctica de un modelo de currículo y de organización diferente exige reorientar la práctica de la Inspección Educativa.

19ª MEDIDA. REDEFINIR EL PAPEL DE LA INSPECCIÓN DE EDUCACIÓN EN LOS CENTROS.

Los resultados de la evaluación externa ponen de manifiesto que el profesorado no incluye entre sus rutinas la evaluación de su propia práctica. Ya se ha descrito de forma suficiente (4ª medida) que la fuente fundamental de diseño son los libros de texto gratuitos.

La Consejería de Educación y Ciencia tiene publicada una orden de evaluación de centros en las que se da un papel relevante a la dimensión del proceso de enseñanza y aprendizaje. ¿Cuál ha de ser el papel de la Inspección de Educación? ¿Comprobar si se aplica o no e identificar en qué situación está cada centro?.

No es suficiente con el ejercicio de la observación externa para que los centros modifiquen sus propias prácticas, sino que es necesario un nivel más profundo de actuación. Para que este ejercicio pueda ser real, es necesario reducir o eliminar las tareas de gerencia de plantillas e incrementar la presencia en los centros y las relaciones con el conjunto del profesorado, desde estrategias que permitan profundizar en la autonomía y huir de la dependencia.

Pero no se puede exigir responsabilidad ni autonomía sin contar con los medios económicos necesarios y los servicios complementarios suficientes para dar una respuesta.

20ª MEDIDA. DOTAR A LOS CENTROS DE PRESUPUESTOS Y DE SERVICIOS COMPLEMENTARIOS DE ACUERDO CON SUS NECESIDADES.

La práctica de la autonomía, medida 12ª, además de normas flexibles requiere de medios suficientes para que los proyectos a desarrollar por el centro



puedan llevarse a la práctica. Corresponde a la Administración educativa la responsabilidad de dotar de esos recursos y de comprobar si los resultados responden a lo previsto.

También debe de ser un compromiso de la Administración educativa, permitir que los centros den una respuesta posible y en colaboración con otras instituciones y entidades (medida 18ª) a las necesidades sociales de su entorno, para facilitar el acceso a la educación de todos y todas. En este sentido, la red de servicios complementarios debe estar organizada de forma flexible y orientada a facilitar el ejercicio del derecho la educación.

El compromiso de financiación y de servicios complementarios es especialmente relevante en el área rural.

21ª MEDIDA. LA NECESIDAD DE DAR UN TRATAMIENTO DIFERENTE A LA ESCUELA RURAL NOS MUESTRA QUE LOS CENTROS SON DISTINTOS Y LAS RESPUESTAS HAN DE SERLO IGUALMENTE, CONTEXTUALIZADAS Y REALISTAS.

La lectura de los resultados obtenidos en las pruebas de evaluación diagnóstica nos dice que la población que reside en las localidades más pequeñas y la que está escolarizada en los CRA y en los centros incompletos, tiene un nivel más limitado en las competencias evaluadas.

Hay factores asociados a la falta de continuidad, el desarraigo o la itinerancia del profesorado, la aplicación de modelos de enseñanza diferenciados nivel a nivel y el libro de texto único, entre otros de tipo socioeconómico y cultural, limitan el efecto positivo que pueden tener otras particularidades (la ratio reducida, la cercanía de las familias...).

La creación de los Centros de Recursos y Asesoramiento a la Escuela Rurales es una medida ya adoptada, que permite un apoyo continuado y la formación adecuada al profesorado y a la comunidad educativa en su conjunto de estas zonas (medidas 13ª, 15ª y 16ª).

Todas las medidas ya descritas, más algunas otras que son necesarias (sistema para incentivar la permanencia en el centro del profesorado, supresión de la itinerancia, modelos de centro integrado, planes de actuación conjuntos de los distintos servicios institucionales), pueden quedar diluidas si no se parte de aceptar que la escuela rural tiene una identidad propia y distinta a la del resto de los centros.

Todas las medidas, en todos los centros, deben tener estar referidas al centro y tener como objetivo asegurar el éxito de todos en condiciones de igualdad.



22ª MEDIDA. INTEGRAR TODAS LAS ACCIONES EN EL MARCO GLOBAL DEL PEC.

Por ultimo, las distintas medidas tendrán un efecto limitado si se entienden como partes aisladas y no se produce un análisis y una reelaboración en todos y cada uno de los centros en el que participe el conjunto de la comunidad.

Este análisis termina con la revisión del Proyecto Educativo y la incorporación en la Programación General Anual de cada curso escolar de los objetivos y actuaciones necesarias, para que desde estrategias de investigación en la acción se analice el programa puesto en marcha, el proceso de desarrollo, los resultados y el impacto del mismo.

SER UTÓPICO NO ES SER SOLO IDEALISTA O POCO PRÁCTICO, SINO MÁS BIEN ACOMETER LA DENUNCIA Y LA ANUNCIACIÓN...(PAULO FREIRE, 1997)