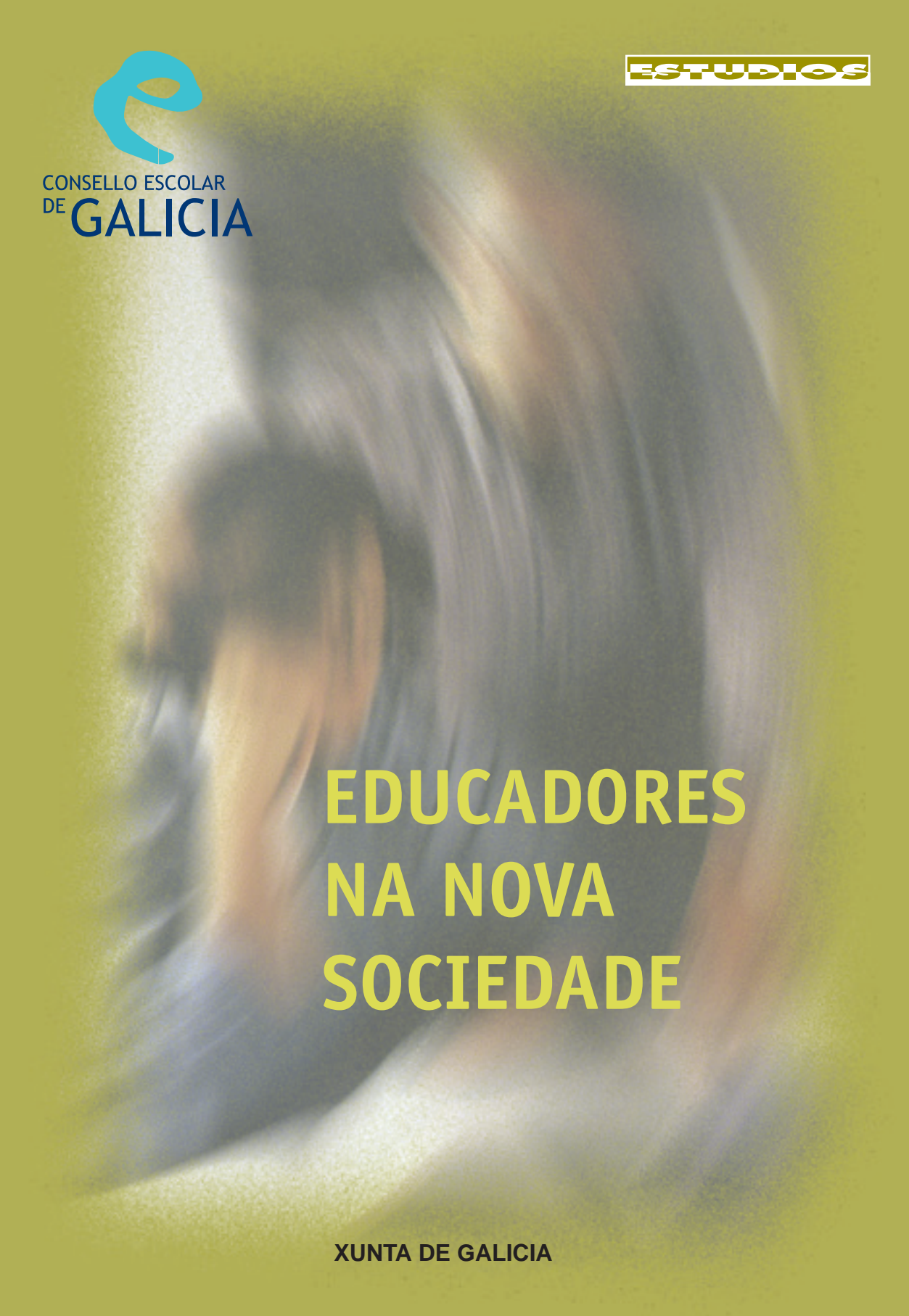




CONSELLO ESCOLAR
DE **GALICIA**

ESTUDIOS



EDUCADORES NA NOVA SOCIEDADE

XUNTA DE GALICIA



EDUCADORES NA NOVA SOCIEDADE

Ángel González Fernández
José Alejo Losada Aldrey
Agustín Requejo Osorio
(Coordinadores)

Consello Escolar de Galicia

ISBN: 84-453-3438-7

Depósito Legal: C - 2422 - 2002

Imprime: GRAFINOVA, S.A.

ÍNDICE

<i>Presentación</i>	<u>5</u>
I. ESTUDIOS	<u>9</u>
O profesorado do futuro <i>Jaume Carbonell Sebarroja</i>	<u>11</u>
Os educadores na sociedade do século XXI. A súa formación inicial e continua. <i>Lourdes Montero Mesa</i>	<u>27</u>
Os educadores e a sociedade. A necesidade dun novo acordo. <i>Xosé Armas Castro e Javier Cortizo Nieto</i>	<u>47</u>
Tarefas e funcións: a acción tutorial. <i>Manuel Armas Castro</i>	<u>63</u>
II. PERSPECTIVAS	<u>93</u>
Intervencións na mesa redonda sobre “Os educadores na sociedade do século XXI”	
- Armindo Francisco Mera, representante do profesorado (FSIE)	<u>95</u>
- Jesús Otero Calvo, representante do profesorado (FETE-UGT)	<u>101</u>
- Pablo Naya Seoane, representante do profesorado (CIG)	<u>105</u>
- Xosé Ramos Rodríguez, representante de MRP	<u>111</u>
- Inés Vega Núñez, representante de APA (CONFAPA)	<u>119</u>
III. ENCONTROS	<u>125</u>
Mesa primeira: Escola e sociedade. Expectativas mutuas	<u>127</u>
Mesa segunda: A acción tutorial: tarefas e funcións	<u>132</u>
Mesa terceira: A formación dos educadores	<u>136</u>
Conclusións dos XIII Encontros de Consellos Escolares de Comunidades Autónomas e do Estado. Asturias, 2002.	<u>143</u>

PRESENTACIÓN

Esta nova publicación pertence á colección Estudos, unha das que o Consello Escolar de Galicia mantén abertas e na que se dan a coñece-las preocupacións, reflexións e debates que se desenvolven no interior do consello sobre os problemas máis urxentes da vida escolar.

Nesta ocasión, o asunto no que se entra é a plurifacial problemática dos educadores na nova sociedade. Resulta innecesario salienta-la súa importancia e transcendencia. Os educadores están na base da dinámica escolar e, por isto, non pode haber proxecto ningún de mellora cualitativa desa dinámica que non teña en conta a problemática dese sector da comunidade educativa e que non intente suscita-la súa participación entusiasta.

Á vista destes feitos, resulta de grande interese constatar que os educadores entran, unha vez máis, dentro das preocupacións do Consello Escolar. Como queira que este órgano ten unha configuración moi plural, acontece tamén que na análise da problemática dos educadores, que neste libro se presenta, conflúen os puntos de vista de profesionais de moi diferentes ámbitos: profesores especialistas dos niveis universitario e non universitario, membros dos equipos de orientación escolar, profesores dos centros de formación e recursos, persoal das diferentes centrais sindicais que operan no mundo da educación, representantes das asociacións de pais e nais, etc.

A ampla variedade de puntos de vista á que nos referimos contribúe, sen dúbida, a unha análise moi completa e detallada da problemática dos educadores, abordada tanto nas súas implicacións sociolóxicas como nas relativas á función docente, orientadora e titorial, sen desentenderse tampouco dos aspectos formativos do propio profesorado, tanto no que respecta á formación inicial como á continuada.

Todas estas reflexións afloraron na xornada que o Consello Escolar de Galicia lle dedicou á problemática dos educadores e que tivo lugar en Sanxenxo o pasado mes de febreiro, patrocinada polo concello da dita localidade. Destas

xornadas saíron os elementos básicos do documento que o Consello Escolar de Galicia presentou nos XIII Encontros de Consellos Escolares de Comunidades Autónomas e do Estado, realizados no mes de maio en Asturias. Xustamente, na última parte da publicación que presentamos aparecen as conclusións das diferentes mesas de traballo, así como as conclusións que sobre os problemas dos educadores se formularon a modo de síntese dos ditos encontros.

Celso Currás Fernández
Presidente do Consello Escolar de Galicia

*B*aixo o epígrafe de ESTUDIOS publicamos aquí o texto do relatorio pronunciada polo director da Revista “Cuadernos de pedagogía”, D. Jaume Carbonell, dentro da xornada dedicada ó tema de “Os educadores na sociedade do século XXI”, celebrada polo Consello Escolar de Galicia en Sanxenxo en febreiro de 2002. Inclúense igualmente os traballos asinados por Dna. Lourdes Montero, D. Xosé Armas e D. Javier Cortizo, así como de D. Manuel Armas, en torno a diversos aspectos da problemática dos educadores; trátase de traballos que o Consello Escolar de Galicia encargou con vistas á referida xornada, na que os seus autores participaron.

O PROFESORADO DO FUTURO

Jaume Carbonell Sebarroja
Director de *Cuadernos de Pedagogía*

Unha aclaración previa: aínda que me refira ó profesorado, moitas das cuestións aquí consideradas son tamén extensibles a outras figuras ou profesións educativas. Ademais, é de xustiza recoñecer que moitas das contribucións históricas que incidiron na renovación escolar e do profesorado se fraguaron na periferia do sistema educativo, na chamada educación non formal.

Dez modelos ou dez atributos do profesorado ideal.

Para a súa caracterización, tratamos de visualizar cáles son as tendencias de futuro; de facer un exercicio de prospectiva; de proxecta-los nosos desexos que, obviamente, non sempre encaixan coa realidade; de mestura-lo que nos parece obxectivo porque dispoñemos de datos e evidencias coa nosa subxectividade. Aínda que, probablemente, falemos máis do que sería (dos nosos pequenos ou grandes soños e utopías) que do que vai producirse (algo, por outra parte, cada vez máis difícil de pensar, pois o futuro preséntase, a miúdo, con máis néboa que claros, e cun alto grao de imprevisibilidade e incerteza (vexamos tan só, nos 10-15 últimos anos, a cantidade de fenómenos, de todo imprevisibles, que se produciron).

Pero non só hai que proxecta-la mirada cara a diante, senón tamén cara a atrás, pois a memoria é unha gran fonte de sabedoría e dispón dun gran potencial de futuro; sempre estamos reelaborando, reorganizando, reinventando a partir do xa coñecido. Por iso, a lectura dos nosos clásicos da educación é unha excelente vía de coñecemento para transitar do pasado ó futuro, porque son referentes universais que deixan marcas imborrables, como estrelas que brillan no noso firmamento pedagóxico. A súa lectura provócanos novas preguntas e respostas e axúdanos a repensar, continuamente, os fins da educación, o sentido da escola e a función do Maxisterio.

¿Acaso pode dicirse, por pór só algúns exemplos, que *O meu credo pedagóxico* de J. Dewey; *As invariantes pedagóxicas* de C. Freinet; *A pedagogía do oprimido* de P. Freire; *A Escola de Barbiana* de L. Milani; *A instrucción pública* de Condorcet; ou *A pedagogía da esencia e da existencia* de B. Sucho-dolski, non teñen tantas sementes de futuro como de pasado?

En efecto, trátase de textos de rabiosa vixencia e actualidade.

Por iso, na definición e caracterización deses modelos, tópicos e atributos ideais inspirámonos tanto na tradición como na posmodernidade, na memoria como no futuro. Sen máis preámbulos, imos presentalos de modo sintético, conscientes de que todos e cada un deles requirirían un tratamento máis amplo, sistemático e profundo.

Cada un dos dez atributos ou compoñentes do profesorado actual vén precedido pola referencia dalgunha persoa ou colectivo de especial relevancia no punto que nos ocupa. E, ó final de cada apartado, inclúese algunha proposta para o debate, ben sexa en forma de controversia ou de mero interrogante.

1. O profesorado que coñece a infancia e a xuventude (recorremos ó termo 'mestre' para referirmonos ós dous xéneros e a tódolos niveis e ámbitos da educación formal e non formal).

- Montessori. "A observación científica da infancia" (en *Pedagogía científica*); e *O descubrimento da infancia*.

- Piaget. Porque tanto nos acompañou neses 30 últimos anos para entender cómo se constrúe a intelixencia ou o desenvolvemento moral da infancia; e porque, non o esquezamos, é un dos pioneiros do constructivismo.

É curioso pero, ás veces, estamos tan pendentos das reformas e contrarreformas, tan centrados no currículo e tan absorbidos pola dinámica e a xestión cotiá do centro e da aula, que nos esquecemos do esencial: do neno, adolescente ou mozo, dese suxeito que durante cinco ou seis horas se transforma en alumno; e este non sempre se comporta da mesma maneira na institución escolar que fóra dela.

De aí a importancia de coñecelo neste dobre contexto. Hai que observar, atentamente, a súa presenza na aula, a súa evolución, os seus avances e retrocesos, o porqué dos seus éxitos e fracasos; explorando de qué modo se

pode desenvolver, respectando a súa autonomía e diversidade, todo o seu potencial cognitivo, afectivo, sensorial e social; en definitiva, o crecemento pleno das súas posibilidades. Neste sentido, é moi importante o papel da escoita na comunicación, pois como afirma Merieü: “O creto que se lle dá a un discurso está intimamente unido á capacidade de quen fala para entender a aquel a quen fala”.

Pero hai que coñecelo tamén no seu contexto familiar e social. Saber das conductas infantís, dos seus intereses e das súas paixóns nos tempos de ocio; das súas identidades emerxentes; das súas linguaxes, rituais e mitos; das subculturas infantís e xuvenís... De todo iso, co obxecto de filtralo e relacionalo, na medida do posible, coa cultura escolar. Si, trátase de todo isto tan afastado, de partir dos intereses e das motivacións do alumno, das súas ideas e dos seus coñecementos previos.

Dous apuntamentos para un debate de futuro:

a) A estreita colaboración coa familia para intercambiar información, avanzar xuntos no coñecemento conxunto e poder establecer pautas comúns na intervención educativa.

b) O uso intensivo de instrumentos de observación. Un deles é o diario escolar, unha eficaz ferramenta que nos permite a observación, a análise e a comprensión do que ocorre na aula e noutros escenarios de socialización.

2. O mestre culto e con experiencia de vida

- E. Lledó. Un filósofo-humanista, hoxe tamén académico, cunha longa traxectoria de compromiso e reflexión arredor da cultura e da educación e que di aquilo tan bonito de que “ensinar é unha forma de gaña-la vida pero, sobre todo, é unha forma de gaña-la vida dos outros”.

- J. Aldecoa. Esa persoa tan culta e educada, onde converxen a memoria e a súa herdanza republicana tan ben narrada en *Historia dunha mestra*. A súa paixón actual pola ensinanza recolleuse recentemente no libro *Memoria dun colexio. 'Estilo', unha experiencia de educación en liberdade sobre a base da liberdade*, centro do cal é fundadora e directora.

O mestre formaría parte das elites culturais, que non sociais, da sociedade. Culta é a persoa que é capaz de recrearse na cultura universal, na cultura clásica; hai manifestacións incuestionables diso a arte románica, Mo-

zart, Cervantes, García Márquez ou Buñuel, pero hai outras máis discutidas e discutibles. ¿Por que, quen e a partir de que criterios se define o canon da 'alta cultura' clásica ou universal? Habermas explica moi detidamente a idea de que o universal non se da a priori, e de que ninguén o deteña, senón que é necesario construílo partindo da confrontación e da interargumentación: "A cultura que unha sociedade considera valiosa nun momento dado é produto dunha loita pola autoridade cultural". Esta, polo tanto, vaise recompoñendo.

Culto é o mestre aberto a outras producións e rexistros culturais contemporáneos e populares (música; cine, teatro e televisión; prensa; costumes...); aquel que é capaz de poñerse en contacto cunha gran pluralidade de saberes e conectalos con outras experiencias sociais, políticas e culturais e, por suposto, co coñecemento escolar. O mestre culto é o que se interesa polas culturas alternativas, eses espacios de resistencia e cultura contrahegemónica, que transmiten coñecementos e valores alleos ó modelo de desenvolvemento económico e social actual.

O mestre culto é aquel que entende a cultura, non como unha identidade esencialista e inmutable, senón como un concepto dinámico e cambiante a teor dos tempos e dos contextos socioculturais e en sociedades cada vez máis multiculturais, debido á crecente inmigración extracomunitaria. Para iso, hai que estar preparado para afronta-las incertezas. E. Morin explícaa moi ben en *Os sete saberes necesarios para a educación do futuro*, un dos seus últimos textos: "Habería que ensinar principios de estratexia que permitan facer fronte ós riscos, ó inesperado e ó incerto, e modifica-la súa evolución en virtude da información adquirida no camiño. É necesario aprender a navegar nun océano de incertezas a través de arquipélagos de certeza".

O mestre culto é o que busca sempre razóns para comprender mellor, porque as cousas son como son; o que ten a curiosidade aberta a canto sucede ó seu arredor; o que explora diversas hipóteses fronte a un problema; e, sobre todo, o que goza cos libros.

Tres apuntamentos para un debate de futuro:

a) A discusión entre a formación cultural e profesional do Maxisterio está desfasada. Ós mestres (de Infantil e Primaria) fálталles máis cultura xeral; por iso, reclámase a licenciatura para eses estudos e, para o profesorado de Secundaria, máis formación psicopedagóxica e social.

b) O nivel cultural medio da poboación vai en aumento, aínda que non o fai na mesma proporción o do Maxisterio. A distancia cultural entre ambos vaise reducindo. Por iso, a consideración social do Maxisterio é só unha das razóns descendeu.

c) ¿Que respostas se dan nas sociedades nas que cada vez estarán máis presentes na convivencia cotiá catro identidades culturais; como pode ser, a galega, a española, a europea e a doutros colectivos inmigrantes extracomunitarios?

3. O mestre cunha formación e visión global

- E. Morin, un dos autores máis lúcidos do pensamento complexo e da interdependencia entre os diversos saberes, afirma: “A supremacía dun coñecemento fragmentario, segundo as disciplinas, a miúdo impide realiza-lo vínculo entre as partes e as totalidades e debe dar paso a un modo de coñecemento capaz de aprende-los obxectivos dentro dos seus contextos, a súa complexidade e os seus conxuntos”.

- Como homenaxe ó mestre ou mestra rural, que sempre tivo unha capacidade natural para globaliza-los saberes, acercarse ás familias e vivi-lo contorno.

A educación integral da infancia, así como a comprensión global do proceso da ensinanza e da aprendizaxe, requiren modelos formativos que propicien unha cultura pedagóxica global e relevante, que se alimente doutros saberes humanísticos e científicos, e que refugue as miradas estreitas da especialización prematura e dos minifundios disciplinares. Neste sentido, sería saudable contrarresta-las últimas tendencias, falsamente renovadoras, que se aprecian na formación inicial do profesorado, onde prima a preparación de especialistas de segundo rango, por encima da capacitación docente interdisciplinar cunha visión ampla e comprensiva da infancia, da escola e da sociedade.

A crecente e, ás veces, excesiva e perversa especialización por prematura, no eido que nos ocupa, claro fai que, progresivamente, saibamos máis de campos de coñecemento cada vez máis reducidos (logopedia, educación especial, matemáticas...) e menos de campos do saber, relativamente amplos (educación, pedagogía, escola...). A especialización forma parte do discurso da fragmentación, da incapacidade de vincular, de interrelacionar, de integrar. En educación, demostrouse ata a saciedade, que os alumnos aprenden

de maneira sincrética e global e non por pedaciños e partículas; a estruturación do coñecemento por materias fíxose por razóns pragmáticas de orde escolar pero nunca epistemolóxicas.

Apuntamento para un debate de futuro

A confrontación e disxuntiva entre a continuidade da férrea organización disciplinar (moi arraigada e aínda máis trala reforma, pois nunca se venderon tantos libros de texto) e a experimentación de distintas iniciativas de interdisciplinariedade, globalización e integración do coñecemento (centros de interese, problemas relevantes, proxectos de traballo, investigación do medio...), tamén en auxe crecente entre os círculos innovadores.

4. O mestre reflexivo e innovador

- J. Dewey. É un dos grandes filósofos e teóricos da educación democrática. Entende que a educación parte da experiencia e é unha continua reconstrución desta, e concibe a escola como un espacio de reflexión para pensa-la experiencia social.

- C. Freinet. Un mestre que inventou un conxunto de técnicas ó servizo dunha escola popular, aberta ó medio, cooperativa e cun gran protagonismo do neno.

A acumulación de experiencia non é suficiente para xerar coñecemento formativo ¡cantos profesores levan unha morea de anos na ensinanza e distan tanto de logralo!; ¡aprenderon tan pouco da práctica!; porque seguen amarrados ós mesmos esquemas, ós mesmos métodos, ás mesmas actitudes. O importante é cómo se vive a experiencia e cómo se somete á autocrítica, á análise, á interrogación, ó contraste e á mirada do outro; todo isto, co fin de lograr unha comprensión máis profunda da nosa práctica pedagóxica.

O profesorado innovador sabe crear contornos e comunidades de aprendizaxe e provoca-la curiosidade polo coñecemento mediante o diálogo, a aprendizaxe colaborativa e a investigación. O profesorado innovador está aberto ó risco, á aventura, á dúbida, a mirarse no espello do outro, a asumir-lo conflito. Si, porque a innovación e o cambio na escola son conflictivos e están cruzados por un mar de tensións e contradicións. Pero o conflito é extraordinariamente productivo porque dá vida á innovación e fai que emerxan as diverxencias; que se afonde e avance nas dificultades e posibilidades;

e que se eviten tamén os consensos falsos e prematuros que non conducen a nada e que nos educan en e polo conflito, mediante o diálogo e o recoñecemento do outro. Por iso non se trata de evitalo, senón de afrontalo colectiva e democraticamente.

Hai múltiples imaxes sobre o mestre innovador. Stenhouse refírese a el como a persoa que é capaz de transforma-lo proceso de instrucción na aventura da educación. Elliot obséquianos coa imaxe do mestre que se constitúe en aprendiz xunto ós seus alumnos, e defíneo como un intelectual crítico, como investigador, como axente que é capaz de reflexionar en e desde a acción; de provoca-lo aprender a ensinar.

En calquera caso, a innovación progresista hainas meramente tecnolóxicas e tecnográficas, que son simples adaptacións ou modernizacións do mesmo e que en nada alteran o “statu quo” supón unha aposta decidida polo cambio e a transformación da escola en tódalas súas dimensións: contidos do currículo, organización dos tempos e espazos, democratización, cultura do profesorado, Proxecto educativo, relación coa comunidade...

A innovación pon o acento no público e na crítica do coñecemento escolar. Proxéctase na utopía e concíbese como un proceso e non como un produto, onde non hai lugar para as medicións cuantitativas e os seus resultados visualízanse a medio e a longo prazo.

Tres apuntamentos para un debate de futuro:

a) Comparemos, ó termo da súa escolaridade, itinerarios de alumnos que pasaron por centros máis tradicionais ou máis innovadores. ¿Aprécianse diferencias? Non coñezo estudos ó respecto, pero si teño algúns datos (obtidos, por exemplo, das celebracións de aniversarios de escola onde se recollen voces de ex-alumnos) que me fan lembrar que si se aprecian, claramente, as diferencias entre un e outro modelo escolar.

b) As innovacións necesitan que se consoliden e institucionalicen e este é un gran reto de futuro, xa que na actualidade son moitas as que inician a súa andadura e moitas, as que quedan na metade de camiño ou aparcadas na cuneta.

c) Os camiños da innovación, como os do Señor, son infinitos, pero, probablemente, non todos contribúen de igual modo ó desenvolvemento in-

tegral da infancia e da xuventude. Nos próximos anos, será conveniente activa-los mecanismos de seguimento, avaliación e estudos comparativos entre todas elas.

5. O mestre como subministrador de fontes de información e orientador do coñecemento

- M. Castells, ese magnífico sociólogo e investigador que nos deixou unha obra magna e documentadísima nos tres volumes de *A era da información*, imprescindible para entender iso da rede, as NTIC, as identidades locais e globais, os factores que provocan as reestructuracións económicas e sociais, e moitas máis cousas.

- O bibliotecario-documentalista, esa figura ausente dos centros escolares e que, nesta era da información, se fai máis que imprescindible.

O gran valor de uso e de cambio, para expresalo en termos marxistas da sociedade actual é o control da información. De aí a importancia para as multinacionais e para os poderes tácticos de comprar e controla-la información. En educación, o gran reto é transforma-la información en coñecemento; isto quere dicir: sabela codificar, seleccionala separando o gran da palla, o esencial do secundario; organízala, contextualízala, relacionala no espazo e no tempo e dentro dos nosos esquemas mentais; e interpreta-la. Noutras palabras, trátase de darlle sentido e significación. Dispor de estratexias sólidas para realizar estes procesos vai ser cada día máis complexo e de maior transcendencia, na medida en que a información e o coñecemento se incrementan día a día de forma acelerada, se distribúen de forma máis veloz e se renovan con maior celeridade.

Hai moita literatura e un amplo abano de posicións ó respecto, que andan e se moven en distintas direccións. Desde quen di que a gran canle de información cambiará as nosas mentes ata quen, no polo oposto, sostén que o exceso de información xera desinformación. En calquera caso, é evidente que as Novas Tecnoloxías da Información e da Comunicación (NTIC) van cambia-las nosas vidas en realidade xa as está cambiando, así como a maneira en que o coñecemento se produce, se difunde e se almacena. Aínda que a grande incógnita é predicir cál vai se-lo ritmo e a magnitude do cambio na institución escolar, onde os avances son sempre máis lentos e conservadores que noutros ámbitos.

Non obstante, o que si é certo é que, a integración e o dominio das NTIC existen unha relación máis interactiva entre o profesorado e o alumnado, para poder intercambiar e compartir de maneira máis fluída e permanente o acceso, a selección, a asociación e a crítica do coñecemento. Por iso, cada vez é máis caduco o modelo do profesor que explica e o do alumno que escoita. Imponse un modelo absolutamente distinto, onde o docente oriente, guíe e acompañe polo gran caudal de fontes de información na súa conversión en coñecemento.

En internet, folga dicilo, hai abundante información e de calidade (tamén abonda o lixo) pero tamén a hai noutros contornos: bibliotecas, museos, natureza, e dentro de calquera vila e cidade. O profesor é o mediador entre a escola e a vida, e entre as informacións adquisicións e os coñecementos que o neno realiza en ámbolos contextos. Dende esta perspectiva, a función do educador é máis necesaria que nunca. Tamén o da escola, pero cun cometido distinto, o de converte-lo centro de recursos múltiples no eixe orientador da acción docente e no núcleo vertebrador do currículo.

Quizais, tamén gracias ás NTIC, chegue o día no que os nosos escolares leven toda a información metida nos bolsos, en catro disquetes, e abandonen estas mochilas tan cargadas que lles deixan as costas eivadas para toda a súa vida. A súa saúde agradecerállelo.

Tres apuntamentos para un debate de futuro:

a) Hai que pensa-los edificios escolares de maneira radicalmente distinta para que as aulas se convertan en talleres multimedia e as bibliotecas en grandes centros de documentación de uso intensivo e flexible, que subministren materiais e orientacións, tanto ó profesorado como ó alumnado.

b) Os centros estanse enchendo de ordenadores, aínda que hai moitas carencias. Pero no futuro, a cuestión máis preocupante non vai se-la dotación material, senón o uso educativo e creativo que se faga destes artefactos, das NTIC. Só fai falta ve-la pobreza actual ó respecto. ¡Que pouco se aproveitan as súas posibilidades! Por iso, precísase formación, moita formación. Non só dominio da linguaxe para a navegación, senón cadernos de bitácora que nos indiquen a ónde navegar e a calidade da travesía.

c) As NTIC non só crean barreiras sociais senón tamén xeracionais. A media de idade do profesorado é moi alta 46-47 anos; ah, en Francia, que son

máis serios con isto das estatísticas, din que no ano 2010 se vai xubila-lo 40 % do profesorado. Moitos profesores de certa idade que están na súa segunda longa xuventude, quero dicir que renunciaron xa ó uso das NTIC e os nenos e adolescentes están cada vez máis *enganchados* a elas. Isto crea unha fractura nos modos de saber e de aprender. Faltan mestres máis novos e claustros máis plurais; habería que darlles máis entrada a aqueles e activarlas prexubilacións de xornada ou media xornada ou outros destinos (asesoramento, formación permanente, bibliotecarios-centros de documentación, análise-selección-preparación de materiais curriculares, seguimento e avaliación...).

6. Un bo mestre é apaixonado, comunica afectividade e namora

– Bernard, o mestre de *O primeiro home*, de A. Camus. Aquel mestre que con tanta paixón desenvolvía o seu labor e espertaba nos seus alumnos a fame de descubrir.

– Don Gregorio de *A lingua das bolboretas*, do dúo Rivas-Cuerda. Pola súa comunicación afectuosa co alumnado e pola súa pertenza a unha xeración de educadores de sensibilidade, humanismo e autoridade moral contaxiosas, que o franquismo extirpou violentamente.

Permitide que lea un fragmento dun destes contos de Manuel Rivas que inspiraron o mencionado filme:

“... Os momentos máis fascinantes da escola eran cando o mestre falaba dos bichos... Tal era o meu interese que me convertín no subministrador de bichos de Don Gregorio e el acolleume como o mellor discípulo. Había sábados e festivos que pasaba pola miña casa e iamos xuntos de excursión...

Ó regreso cantabamos polos camiños como dous vellos compañeiros. Os luns, na escola, o mestre dicía: “E agora, imos falar dos bichos de Pardal”.

É obvio que estamos falando do compromiso coa paixón e a curiosidade polas cousas. Greene dío con esta nitidez: “Cando se fai unha elección non se trata tanto de escolle-lo correcto, senón que o importante é a enerxía, a conciencia, a paixón polo que un escolle”.

Woods insiste en que “a docencia é unha cuestión de comunicación e de conexión... Comporta moita diversión e moito entusiasmo... A aprendizaxe é unha experiencia emocional”. Edúcase a través do amor e da confianza. E non

hai que esquecer que o coñecemento, para que adquira potencia, debe levar certa carga de emotividade. Todos sabemos que se educa máis polo que se é que polo que se pretende ensinar. ¿Acaso non é isto o que lembramos daquel bo mestre ou mestra que tivemos?

Nos últimos tempos, nos países de vangarda e nos distintos foros educativos internacionais, está medrando moito o interese pola educación afectiva e emocional. Basta con citar cinco exemplos como botón de mostra:

- O desenvolvemento da teoría das intelixencias múltiples de Garner.
- O éxito de vendas, un dos grandes *best sellers* de ensaio, que supuxeron os libros de Goleman sobre *La intelixencia emocional*.
- O impacto que tivo o Informe Delors, coa súa definición dos catro piares básicos da educación: aprender a coñecer, a facer, a ser, e a convivir.
- A progresiva incorporación do contido afectivo en distintos plans de formación, en materiais curriculares, coleccións pedagóxicas...
- A cristalización do feminismo da diferenza, que pon a énfase na relación educativa, nos sentimentos, no partir dun.

7. O mestre autónomo, con autoridade e poder

- P. Freire, o grande educador brasileiro que tanto fixo para que os poderosos referíase, claro, a outro concepto de poder fosen os educandos e os educadores, a quen lle gustaba repetir aquela frase de que “hai que converter-las dificultades en posibilidades educativas”.

- A. Hargreaves, educador e teórico canadense que nos seus libros, algúns traducidos ó castelán, parte sempre da premisa de que o profesorado pode adquirir un alto grao de autonomía e poder se traballa cooperativamente e se crea as condicións subxectivas nivel de conciencia e compromiso para isto.

Di P. Meirieu que “se o educador non quixera exercer poder, máis lle valería, ó fin e ó cabo, cambiar de profesión”. E, sen embargo, moitos docentes non o exercen; quizais porque non son conscientes de que poden ser poderosos ignoran o verdadeiro poder dese poder; ou porque se empeñan en ver só os condicionantes da Administración, que lles restrinxen a súa autonomía sen darse conta tamén das posibilidades de exercela; ou porque se instalan na

comodidade funcional; ou no lamento e a queixa permanente non na crítica que a nada conducen; ou recorren á coartada do malestar docente unha actitude cada vez máis reaccionaria para oporse a calquera tipo de cambio, reforma ou innovación.

É certo que o profesorado perde a súa autonomía na medida en que o currículo é máis prescriptivo; a burocracia coloniza os centros; os expertos dictan o que deben face-los docentes; a especialización substitúe a concepción global; os presupostos son misérrimos; ou exércese a docencia en condicións moi difíciles e precarias.

Pero, con ser isto verdade e aínda poderíamos engadir outros condicionantes, tamén o é que o profesorado, sobre todo cando traballa en equipo, pode conquistar moitas parcelas de poder e autonomía tanto na aula como no centro na elaboración e aplicación do Proxecto educativo, nas relacións, na selección e organización dos contidos, nas formas de ensinar e aprender,... e un longo etcétera. Pero para iso, hai que aparca-lo pesimismo e busca-la esperanza do cambio en nós mesmos e na comunidade.

Ademais, a satisfacción de ver medrar a unhas persoas, de celebra-los seus pequenos e grandes avances, de saberse escultores de persoas, de transmitir coñecementos e valores e de sentirse recompensado e ata querido; todo isto, non ten prezo. O lamentable é que nos medios de comunicación, na sociedade e ata no propio colectivo, só se proxecta a imaxe negativa da profesión os seus problemas e conflitos e, moi raramente, os seus avances e innovacións.

Tres apuntamentos para un debate de futuro:

a) Se os mestres son os primeiros que non se valoran, ¿como queren ser valorados pola sociedade? Hai que empezar por reforza-la autoestima. Parece que, ultimamente, algo se move ó respecto.

b) Hai que construír un novo concepto da vocación baseada nesta autonomía-autoridade-poder.

c) Propoñer formas concretas de revaloriza-la tarefa docente, con máis oportunidades e posibilidades formativas e de promoción ó longo de toda a súa vida. Refírome, en concreto, ó controvertido asunto da carreira docente, lamentablemente, apartado dende hai demasiado tempo.

8. O mestre que se renova de modo permanente

- R. Stenhouse. Un dos grandes teóricos do currículo integrado e da investigación na acción, que non concibe ningún Proxecto curricular sen o correspondente acompañamento dunha formación paralela do profesorado e dun proceso de investigación.

A formación laboral, ó longo de toda a vida, vai converterse nunha das características máis emblemáticas deste século. Por idénticas razóns, a formación permanente do profesorado vaine ser do eido docente. A formación, como os alimentos e os produtos farmacéuticos, teñen data de caducidade. Quen deixa de aprender nesta profesión está condenado ó ostracismo, a quedar fóra do sistema educativo do século XXI.

A formación permanente, como sinala Stenhouse, non pode pensarse á marxe da innovación pedagóxica e dos cambios institucionais ou do currículo. O desafío da formación permanente, nas próximas décadas, vai se-lo de lograr unha vertebración destes catro eixes: mellora da práctica educativa, formación permanente, investigación e avaliación. Para isto, requírese unha maior vinculación da universidade cos centros escolares e cos organismos e mecanismos de avaliación. Porque ata agora, sabemos moi pouco do éxito ou do fracaso das ofertas e modalidades formativas. ¿Ata que punto contribuíron a cambia-la vida nos centros, a dinámica das aulas e as actitudes e a cultura docente? Para dar resposta a estes interrogantes baseámonos en meras especulacións, aproximacións e intuicións.

Existe un certo acordo en que a mellor formación permanente é aquela que parte das necesidades do centro e que se realiza no mesmo centro coa implicación de todo o Claustro; ou, a menor escala, a que se centra nun ciclo, área, departamento ou proxecto de innovación específica. Os argumentos a favor diso foron sobradamente debatidos. Agora ben, non é conveniente centrarse unicamente na formación no centro por dúas razóns: en primeiro lugar, porque para vence-lo perigo dun excesivo illamento e rutina faise necesario tomar contacto con outros centros e con outros profesores (creación de redes docentes de intercambio e colaboración, das que falaremos no punto 10, no último); e, en segundo lugar, porque o traballo en equipo toma forza e rigor a partir da autoformación de tódalas persoas, de individualidades críticas, reflexivas e lectoras. De aí, a importancia da autoformación paralela

que se obtén visitando outros centros, viaxando, lendo e comentando libros esa é unha grande actividade que convén recuperar.

Dous apuntamentos para un debate de futuro:

a) Se estamos de acordo en que a formación permanente é un dereito pero tamén un deber, haberá que compaxinar dalgunha forma o carácter voluntario e obrigatorio desta. ¿Como se articula iso?

b) Para o desenvolvemento da formación permanente requírese un tempo colectivo durante o horario docente e un tempo individual igualmente liberado. Este pode consistir nunha cota de horas de formación que negocian os colectivos docentes coa Administración, tal como fan algúns sindicatos e traballadores de empresas europeas. Iso require unha maior dotación de docentes.

9. O mestre socialmente comprometido

- L. Milani, aquel cura italiano creador da Escola de Barbiana que tanto loitou contra a selección e o fracaso escolar e a favor do acceso ó ensino dos sectores máis desfavorecidos e que, coa súa obra, demostrou sobradamente que a ensinanza comprensiva si é posible.

- Daniel, o mestre de *Hoxe empeza todo* de Tavernier, unha película de visión e debate obrigado, ese poema pedagóxico tan duro e tenro á vez onde o mestre se dedica a incha-los globos desinchados dos nenos que veñen sen comer, tristes e maltratados por familias en paro e desestructuradas. ¡Por iso sempre será necesaria a escola, para lles dar acollemento social e cultural ós máis pobres!

O mestre non pode ensinar un texto sen entende-lo contexto. E non pode eludí-la natureza política da educación que, por máis que trate de ampararse nunha enganosa neutralidade, sempre está contaxiada de ideoloxía, de valores, de modos de entende-lo mundo. Non hai pensamento sen ideoloxía, nin prácticas pedagóxicas que non supoñan decisións políticas. Claro está que non falamos da pequena política lixada de barro a causa da corrupción, o sectarismo, a retórica baleira de contido ou da meramente electoralista; non, estamos a falar da política en maiúscula, escrita en letras de ouro, que trata de fomenta-lo cumprimento máis escrupuloso dos dereitos humanos, o desenvolvemento sostible, o respecto á diferenza e o logro da igualdade.

Neste sentido, o mestre sensible e comprometido coas distintas causas xustas e liberadoras é un axente de transformación social. O compromiso social e ético enche de contido o profesionalismo docente e faino máis poderoso. Un compromiso que se forxa na libre confrontación de ideas; na discusión e na colaboración coa familia e outros axentes educativos; e na dinamización cultural e social da comunidade. Non hai que esquecer, como dicía Dewey, que a escola é como unha sociedade en miniatura onde se leva a cabo a aprendizaxe da democracia e o acceso a unha cidadanía libre, crítica e responsable. É evidente que desde a escola non se cambia a sociedade, pero tamén o é que aquela contribúe a reforza-la sociedade civil e a afonda-la democracia.

10. O mestre cooperativo que forma parte dunha rede

- Os MRP, eses colectivos pedagóxicos de base que, aínda que non pasen polo seu mellor momento, non cesan no seu traballo pola dignificación pedagóxica e social da escola pública.

- Porto Alegre, símbolo das persoas e movementos que poñen o seu empeño nunha distribución máis xusta e equitativa da terra, da riqueza e do capital, que fomentan a solidariedade coas causas dos desfavorecidos e que impulsan procesos de participación popular para fortalece-la democracia, que cren que outro mundo é posible e xa empezan a construílo.

A cooperación é unha palabra que invita á esperanza nunha escola diferente, nun futuro mellor. Nesta cooperación, cada vez toma un maior protagonismo o escenario virtual. Pero sempre debe combinarse co escenario presencial, pois o contacto coa pel, cos xestos, coas miradas e coas palabras serán sempre insubstituíbles.

O futuro enxérgase como un vasto territorio cheo de redes. Redes para intercambiar experiencias, para aprender das boas prácticas e das que fracasan. Redes para dar a coñecer propostas e materiais. Redes para construír novos proxectos educativos e curriculares. Redes para coñecer mellor a escola e para decatarse de que o cambio si é posible. Redes para tecer solidariedades.

Redes, en definitiva, e agora si que termino, para globaliza-las innovacións educativas; para globaliza-la democracia participativa e para globalizar unha escola socialmente máis xusta, pedagoxicamente máis atractiva e culturalmente máis rica.

Os educadores na sociedade do século XXI: A súa formación inicial e continua

Lourdes Montero
Universidade de Santiago de Compostela

“Sempre pensei que unha das cousas máis excitantes que pode facer unha persoa é aprender; e unha das máis satisfactorias e desafiantes que alguén pode elixir é ensinar... E sempre crin que aprender é tan esencial como respirar” (Darling- Hammond, 2001: 10).

Introducción

Sen pretensións de exhaustividade, as consideracións que seguen son froito dun detido exame das características e das condicións da formación permanente do profesorado inicial e continua no noso contexto. Están extraídas, tanto da análise de fontes diversas (informes, investigacións, publicacións...) como da miña propia experiencia investigadora neste campo. O seu propósito básico é servir dalgunha axuda ó Consello Escolar de Galicia, como parte dos seus traballos de estudio e deliberación sobre “Os educadores na sociedade do século XXI”, temática á que estarán dedicadas as XIII Xornadas dos Consellos Escolares das Comunidades Autónomas e do Estado.

Seguindo as pautas suxeridas polo Consello Escolar, estructurei este breve informe en dous partes, ambas en forma de proposicións.

- A primeira realizará unha especie de diagnóstico da situación da formación permanente do profesorado (inicial e continua).
- A segunda conterà aquelas suxestións e propostas de acción derivadas das demandas, retos, contradicións, problemas e necesidades trazadas na primeira.

No marco de condicións, propiciado polas últimas reformas educativas, a formación inicial e continua do profesorado en Galicia seguiu camiños diferentes: escasos cambios na formación inicial fronte a cambios notorios na formación en exercicio. A formación do profesorado postúlase sempre como pedra angular para que o sistema educativo alcance os retos de calidade considerados por unha determinada reforma. Sen embargo, é insuficiente para conseguir un profesorado motivado, satisfeito das súas condicións laborais, disposto a asumir as continuas demandas de cambio e intensificación do seu papel. De aí, a pertinencia e a necesidade de estudar a formación do profesorado no marco máis amplo da súa profesionalización.

Novas realidades sociais e educativas supoñen sempre novos retos para o profesorado e a formación. A formación é unha ferramenta imprescindible para afrontar os retos que en cada momento histórico se lle presentan ó profesorado; sen embargo, é cuestionable a crenza con respecto á súa omnipotencia para facer fronte a todas as demandas sociais dirixidas ó profesorado. Cabe preguntarse se nos últimos anos non estivemos nunha atmosfera de exceso de expectativas con respecto á formación do profesorado que impediu examinar, con claridade, as súas posibilidades e límites desembocando, no presente, en insatisfacción respecto dos seus logros e nunha certa atonía con respecto ás súas direccións de futuro.

A evidencia da crise na que se atopa a formación do profesorado e a profesión docente na actualidade, esixe un esforzo de atención á complexidade que a caracteriza, en lugar de caer na tentación de lle atribuír todos os males ó profesorado. Hai moitas razóns para o fracaso do noso sistema educativo no que respecta ó propósito de proporcionar unha educación de calidade para todos, alumnos e mestres. Estas razóns son complexas e non deben simplificarse en ningún sentido. Non son, sen embargo, algo insuperable.

1. Percepción da situación. Algunhas consideracións

1.1. Profesionalización do profesorado

Na medida en que a formación é o factor básico para cualificar o profesorado en canto á súa profesionalidade, resulta imprescindible chamar a atención cara a algunhas das peculiaridades mantidas pola profesión docente.

Tradicionalmente, a socioloxía das profesións cuestionou a consideración dos profesores como profesionais, na medida en que este concepto se entende noutros campos. Entre os aspectos máis controvertidos deste debate figura o relativo á persistente ausencia dun tronco común de coñecemento e habilidades para tódolos profesores.

Como puxeron de manifesto algúns investigadores, a profesión docente continúa parecéndose ó que era hai moitos anos. A pesar do aumento conseguible nos coñecementos acerca da ensinanza, moitos profesores seguen sen ter un acceso a eles. E malia que contamos con profesorado cunha excelente preparación, é necesario recorda-la continuidade de circunstancias tales como:

- a) O profesorado non comparte coñecementos e compromisos éticos comúns debido a unha formación desigual e, nalgún caso, inexistente.
- b) Ausencia de estándares de formación compartidos.
- c) Socialización profesional débil e desigual.
- d) Escasa participación do profesorado nas decisións educativas.
- e) Definición burocrática das probas para acceder ó exercicio público da profesión.
- f) Aumento continuo da regulación administrativa da profesión, sen avais suficientes de estar apoiados en normas e coñecementos profesionais.

É evidente a importancia da formación inicial e continua do profesorado para ter persoal docente de calidade. Sen embargo, non podemos darlle as costas á evidencia de que non é suficiente con mellora-la formación, se permanecen invariables as condicións experienciais e situacionais nas que se desenvolve a docencia para conseguir calidade no sistema educativo. O repuntamento de situacións cualificadas como *malestar docente*, esixen considerar outros aspectos amén de, obviamente, a calidade da propia formación (Esteve, 1999; Montero, 2001).

Ó operar no seo dun sistema que esixe a obrigatoriedade da educación de nenos e adolescentes para atende-las necesidades económicas, políticas e sociais da sociedade, a profesión docente recibe golpes máis fortes ca outras ocupacións. Como amosan algúns estudos, o desconcerto do profesorado prodúcese como consecuencia da extensión cuantitativa da escolaridade, un dos cambios históricos máis decisivos para os sistemas educativos occiden-

tais nestes últimos trinta anos. Un proceso que trouxo cambios cualitativos importantes no sistema educativo, que demandan con urxencia a redefinición dunha escola pública, democrática e que defenda o dereito para tódolos seus cidadáns (Esteve, 1999; Stoll y Fink, 1999; Darling-Hammond, 2001).

Como puxeron magnificamente de manifesto os estudos realizados no marco do *paradigma persoal*, profesores e profesoras son homes e mulleres que viven a súa actividade profesional con niveis de compromiso e satisfacción diferentes; homes e mulleres correntes a quen se lles pide desempeñar un traballo extraordinario; inmersos en sociedades cambiantes, en procesos de reformas constantes, con escasa implicación nas súas decisións, alleos a elas, receptores, con frecuencia, de demandas enfrontadas... (véxase, Imberón, 2001; Marcelo, 2001; Montero, 1999a).

Os datos existentes coinciden en situar a profesores e profesoras atrapados nunha aparente rúa cega para as demandas cruzadas de pais, alumnos e Administración. Os estudos realizados e as opinións vertidas en diferentes medios non apoian, precisamente, a existencia dun bo clima entre familias e profesorado, máis ben o contrario.

É necesario sinalar tamén as repercusións que, para a tarefa docente, está a ter a progresiva incorporación doutros profesionais nos centros educativos, ben de forma estable, ben mediante propostas de colaboración con aqueles existentes no ámbito comunitario ou local, que trae consigo un aumento da complexidade da función docente, esixencias maiores de coordinación e traballo en equipo, en ocasións insuficientemente valoradas, na súa tradución en tempos, necesidades de formación e incentivos.

1.2. A formación inicial

Resulta obvio afirma-la necesidade de clarificar qué perfil profesional está orientando as actuacións da formación permanente. As decisións con respecto a isto son inescusables á hora de definir un plan de estudos no ámbito da formación inicial; son menos visibles na formación en exercicio. Hai que deixar claro que, nun e noutro ámbito, a actuación profesional está orientada sempre por un determinado modelo e a súa definición non é un asunto banal.

As políticas de profesionalización e formación do profesorado para o século XXI son dependentes do tipo de escolas que pretendemos. A resposta

ó interrogante *¿que entendemos por escolas de calidade e que profesorado necesitaremos para o seu desenvolvemento?* pode ser ilustrada na cita seguinte:

“As escolas que imaxinamos son lugares excitantes: onde more o pensamento e a reflexión, comprometedores e comprometidos. Lugares onde as cousas cobren significados. Que se parezan a talleres, estudos, galerías, teatros, laboratorios, salas de prensa, espacios de investigación. O seu espírito animará a indagación compartida. Os estudantes desas escolas sentiranse estimulados para asumir riscos e pensar de maneira independente. Comprometeranse a iniciar proxectos e a avalialas súas ideas e resultados, desenvolvendo un respecto disciplinado cara ó seu propio traballo e ó dos demais. Os seus profesores funcionarán máis como adestradores, mentores, conselleiros e guías que como transmisores de información e gardiáns do saber. Establecerán niveis altos de aprendizaxe e apoios conseguíntes para alcanzalos, armando pontes entre as metas do currículo como retos e as necesidades particulares de cada estudante, cos seus talentos e estilos de aprendizaxe. O seu crecemento e aprendizaxe é continuo, pois ensinan en escolas onde cada cal se sente contento de ser estudante ou profesor, onde queren estar, pois ambos poden ensinar e aprender ó tempo”. (Darling- Hammond, 2001: 14).

Neste marco, o perfil dos docentes do século XXI terá que estar definido polas demandas sociais que se lle realizan hoxe ó profesorado, pero tamén pola propia comprensión das súas tarefas e os coñecementos para posibilitalas, por parte de profesores e profesoras. Un profesorado inmerso no seo dunha sociedade do coñecemento e da aprendizaxe, capaz de funcionar máis como *adestradores conselleiros, mentores* que como transmisores de coñecementos; profesionais capaces de razoar e de xustificalo que ensinan, preparados para traballar con outros, capacitados para aprender da súa práctica e construír coñecemento.

Un perfil de *difícil acceso* se temos en conta:

- a) A crecente desconsideración, marxinación e innecesariedade da formación inicial na preparación de futuros profesionais.

- b) A persistente ausencia de interrelación da formación inicial coa formación continua.
- c) O mantemento dun *status quo* da formación inicial do profesorado de Infantil, Primaria e Secundaria desigual e insatisfactorio.
- d) A ausencia dunha vontade política decidida na definición do modelo de formación inicial do profesorado de Secundaria.

E malia que, durante os últimos anos, se produciu un proceso de integración, nalgúns casos e de conversión noutros, dos centros de formación inicial do profesorado de Infantil e Primaria en facultades, resulta difícil identificar cáles están sendo as repercusións (se se produce algunha) destes procesos na mellora da formación inicial do profesorado de Infantil e Primaria.

Os futuros profesores de Infantil, Primaria e Secundaria continúan a seguir procesos selectivos e formativos moi diferentes en duración, peso e importancia dos distintos ámbitos curriculares, institucións, formadores, recursos e oportunidades de profesionalización. En consecuencia, as súas posibilidades de adquisición e desenvolvemento de capacidades profesionais son tamén diferentes e desiguais. Persiste un modelo semiprofesionalizado e academicamente empobrecido para os profesores de Infantil e Primaria, e un modelo academicista insuficientemente dotado da bagaxe profesional adecuada, para os profesores de Secundaria. Neste momento histórico carecemos de razóns para mante-la desigualdade na formación do profesorado de Infantil, Primaria e Secundaria, a excepción da tradición, as dificultades económicas ou os problemas corporativos (Fernández Cruz e Moral, 1998; Jato e Rial, 1997; Montero, 1998, Montero y Vez, 1990; Vez e Montero, 1997).

Sen ánimo de exhaustividade, poden considerarse como *puntos escuros* da formación inicial do profesorado de Infantil e Primaria os seguintes:

1. A ausencia de selectividade para o acceso ós estudos de mestre e a insuficiencia da duración destes.
2. A escasa coordinación entre os departamentos universitarios e no seo destes.
3. A contradicción de preparar futuros mestres para actuar, globalizadamente, desde actuacións curriculares fragmentadas, para a colaboración desde o individualismo.

4. Descoñecemento con respecto a se se está realizando unha función de profesionalización ante a ausencia de seguimento dos alumnos xa graduados.
5. Unha ratio elevada o que, supostamente, dificulta a orientación aplicada das diferentes disciplinas.
6. A formación dos formadores do profesorado, en ocasións, excesivamente afastados do mundo real e para o cal están preparando os seus alumnos.
7. As escasas expectativas de incorporación ó mundo profesional dos futuros mestres e mestras, con repercusións no grao de interese destes alumnos por profesionalizar máis a súa formación.
8. A relación entre teoría e práctica, entre centros de formación universitarios e centros escolares, ou entre titores e supervisores, ou entre profesores universitarios das materias de *contido* e as materias *profesionais*. (Véxase, Fuentes e González Sanmamed, 1997; Marcelo, 1998; Montero, 1998; Taboada e Ferradás, 1997; Zabalza, 1998).

Neste contexto, cabe mencionala frustración de expectativas de emprego profesional producida polas convocatorias de cursos de especialización, promovidos pola Administración educativa, para habilitalo profesorado en exercicio nas novas especialidades xurdidas da Loxse. As expectativas de crecemento do emprego, producidas pola consideración da etapa 0-3 en Educación Infantil e polas novas especialidades en Primaria, vense frustradas ante o descenso demográfico e a convocatoria dos cursos de especialización. O porvir dos futuros mestres é o de licenciarse (en Pedagogía e Psicopedagogía, principalmente), o que podería facernos pensar se non se está perseguindo, implicitamente, ese alongamento da formación inicial tantas veces demandado, *pola porta de atrás*.

Así as cousas, existen sobradas razóns para cuestionalo actual deseño da titulación de mestre e, especialmente, o papel desempeñado pola actual *especialización de Primaria*.

O principal punto escuro da formación inicial do profesorado de Secundaria é, sen paliativos, o mantemento do *status quo* previo á Loxse. Salvadas as excepcións sempre existentes, é un dato evidente a absoluta insatisfacción acerca da continuidade dunha situación que, se ben concita a total una-

nimidade respecto da súa inadecuación, non parece conseguilo apoio suficiente para a súa remoción. Non se entende esta continuidade ante demandas tan fortes como a da concorrencia de profesores de Primaria e Secundaria para atende-la ESO.

1.3. A formación continua

A formación do profesorado en exercicio ten, sen dúbida, un enorme desenvolvemento, durante os últimos anos, propiciado pola necesidade de manter-la competencia profesional dun gran número de profesores ante os retos trazados polos cambios sociais, económicos e culturais.

Os anos noventa supuxeron a consolidación dun estado de cousas, outrora descoñecido, caracterizado por:

- a) A concorrencia de institucións e axencias no repartimento da formación.
- b) O aumento de persoas dedicadas profesionalmente á planificación, desenvolvemento e avaliación de accións formativas, con frecuencia, cunha formación acelerada como asesores e formadores.
- c) O crecemento da maquinaria da formación (aumento de recursos materiais, persoais, institucionais...).
- d) O liderado da Administración educativa e a súa consecuencia de regulamentación da formación.
- e) A complexidade do *aparato* destinado á formación, coa conseguin-te aparición de desaxustes e problemas novos na coordinación.
- f) A demanda de avaliación do conseguido, ó que se deixou de atender, e as direccións que se adoptarán no futuro.

A obvia vinculación da formación ás reformas educativas, trae consigo o risco de considerala exclusivamente ligada a elas, de maneira tal que, se estas non se producen, a formación do profesorado en exercicio a penas merecería algunha atención. E, aínda que non hai reformas sen repercusión nos profesores que, finalmente, acabarán por ser sempre os principais protagonistas da evolución destas, é evidente que esta atribución supón complexas revisións e reconstrucións dunha práctica profesional, con frecuencia ignorada.

As reformas educativas adoitan partir, na súa retórica do recoñecemento, da enorme importancia dos profesores no éxito dos cambios que propugnan. Esta evidencia conduce a utiliza-la formación como un mecanismo de seducción e a magnificar e mitifica-las súas posibilidades de influencia no desenvolvemento profesional do profesorado e na mellora da práctica, funcionando coa crenza de que *a máis formación mellores profesores*, esquecendo as dimensións sociais e persoais do cambio.

Moitos intentos previos de reforma foron sistematicamente mutilados por serias carencias na formación continuada do profesorado nas súas capacidades pedagóxicas, nas ideas e competencias complexas que esixe un modelo de ensinanza centrado na aprendizaxe. Por desgracia, as reformas non adoitan ir acompañadas de políticas que reforcen a persecución da aprendizaxe rica e estimulante, nin doutros cambios asociados como os que concernen ós materiais e recursos curriculares, ó financiamento, ou a políticas de avaliación e organización escolar...

O conxunto das consideracións anteriores leva a concluír que é necesario amplia-la comprensión da formación como algo máis ca un conxunto de medidas adoptadas con ocasión dunha reforma, e analiza-los efectos da formación no desenvolvemento profesional do profesorado e na mellora da práctica como o indicador máis fiable da súa eficacia. (Véxase Montero, 1999b; Escudero, 1998; Vez e Montero, 1997).

Déronse pasos decididos na planificación da formación. Primeiro foi a elaboración dun plan marco a comezos dos noventa; despois, a progresiva consolidación da pauta de publicación dos plans anuais, que inclúen a oferta realizada polos servicios centrais e a dos centros de formación e recursos. Nestes momentos, a ausencia de formulación dun plan marco, xunto á escasa visibilidade e xustificación das razóns que levan a realizar unha ou outra oferta de formación, constitúen aspectos que merecen algunha consideración. (Véxase, Currás, 1997; Montero, 1996, 1998; Montero, Fernández Vázquez e Tilve, en prensa).

A planificación da formación xustifícase na necesidade de atención ás necesidades de formación de profesores, ós centros e ó sistema educativo, combinando, para facelo, dous tipos de principios: *o principio de centralización e o de descentralización*.

- Por unha parte, recoñece-lo protagonismo do profesorado nas decisións sobre a súa formación, significa atende-las necesidades de formación provenientes dos propios profesionais.
- Por outra, os cambios sociais traen consigo novas demandas para os profesores, que poden ou non ser sentidas por eles como necesidades, o que non significa deixalas sen atender.

Sen entrar na necesaria interacción entre ámbolos tipos de demandas, o discurso da formación do profesorado é, prioritariamente, o discurso de atención ás necesidades do sistema educativo interpretadas pola Administración. Un discurso que parece obvia-la complexidade dos procesos de indagación e interpretación das necesidades de formación e a formulación de plans de acción derivados destes. Coherentemente, os modelos de formación subxacentes están cada vez máis centrados na innovación, na introducción de cambios externamente promovidos e menos en modelos de formación centrada na escola, a pesar das declaracións explícitas e das actuacións nesa liña.

A remodelación das estruturas da formación permanente, a partir de 1999, trouxo consigo a da rede de centros de formación, mediante a integración como extensións da rede de centros de recursos, ampliando así as posibilidades de atención a centros e a profesores. Aínda que é pronto para aventurar valoracións, sería interesante indaga-la traxectoria de cada un deles, a partir da súa configuración como tales, mediante o cruzamento de perspectivas da Administración educativa, dos propios centros de formación e dos usuarios da formación. Sería interesante tamén, indagar se se produciron avances no nivel da coordinación da rede, tanto internamente, como con outras institucións de formación.

A creación de institucións específicas e de profesionais para a formación do profesorado en exercicio é un fenómeno relativamente recente. Na escasa tradición da profesionalización da figura do formador e asesor, materializada sobre o terreo, existen dúbidas respecto do interese e dos beneficios que comportaría atender debidamente este reto, en función do esforzo que supón emprender unha aventura de curto éxito e, sen dúbida, deseñada de antemán para a provisionalidade, en ausencia dunha carreira docente (Escudero, 1998; Montero, 1996; 1998; Montero e Vez, 1990; Vaillant e Marcelo, 2001).

Neste contexto, persisten algúns problemas no ámbito dos asesores galegos:

- a) As expectativas continuas de ampliación do seu papel, sen un apoio formativo consistente para desenvolvelo eficazmente.
- b) O predominio dun modelo burocrático de asesor, ligado preferentemente á xestión da formación.
- c) A constatación da diversidade de bagaxes formativas e de *biografías* de asesor/a que, se ben non teñen por qué dificulta-lo desenvolvemento das funcións atribuídas, si pode converterse nun obstáculo para o desenvolvemento destas.
- d) A insatisfacción dos propios asesores sobre o seu traballo e sobre as súas condicións (tempo, exceso de centralización, executores de plans...).
- e) A dúbida con respecto ó recoñecemento polo profesorado da súa función.

As actuacións da formación teñen a súa cara máis visible na multiplicidade de modalidades formativas, a priori, potencialmente idóneas para o seu desenvolvemento. O problema reside en identificar tanto a especificidade formativa de cada unha das variantes existentes na actualidade, como a interrelación entre elas; por exemplo, constituíndo itinerarios de formación. Está pendente un estudio sobre o seu seguimento e avaliación que facilite comprende-las razóns do predominio dunhas sobre outras, máis alá de criterios relacionados coa facilidade do seu control ou dos incentivos económicos da formación. Resulta prioritario tamén, identifica-la presenza ou non de contidos relevantes, na dirección dos beneficios que producen no desenvolvemento profesional e na mellora da práctica. Un estudio destas características rematarase, proximamente, no Departamento de Didáctica e Organización Escolar da Universidade de Santiago de Compostela.

Durante estes últimos anos, asistimos a un cambio de enfoque da formación: desde os profesores individuais ós profesores como membros dun grupo profesional que funciona nunha institución determinada e que se coñece como “formación centrada na escola” ou “formación en centros”. Sen que dispoñamos aínda de suficientes datos que nos permitan escudriñar, na experiencia desenvolvida, qué sucede na práctica con esta modalidade de

formación. Si parece estarse producindo o paradoxo de que, mentres se intensifica, a xuízo dalgúns observadores, a orientación da formación centrada na innovación, asemade, avógase pola formación en centros baixo o suposto de favorece-la súa autonomía na planificación da formación que necesitan.

Produciuse un exceso de expectativas acerca da contribución da formación ó desenvolvemento profesional do profesorado e á mellora dos centros. Máis formación non significa, invariablemente, mellores profesionais xa que seguir unha formación non significa formarse. A formación permanente do profesorado esixe a articulación estreita dos seus dous compoñentes: as mediacións e os suxeitos. Con frecuencia, téndese a reduci-la formación do profesorado ás mediacións (as actividades, os formadores, os espazos, os tempos, os medios...). Mentres persista o escaso seguimento e avaliación da formación nas prácticas profesionais, os argumentos dispoñibles serán, predominantemente, cuantitativos: *¿cantos profesores seguiron que tipo de modalidades de formación, a que nivel, área pertencen, en que contexto se instalan...?*

A formación permanente do profesorado en exercicio está dirixida á continua profesionalización dos profesores, pero deste aserto non pode deducirse que tódalas accións da formación se transformen en desenvolvemento profesional, se proxecten na mellora da actividade da ensinanza, dos centros e dos alumnos, meta final da formación do profesorado. Non hai, pois, unha correspondencia unívoca entre as medidas da formación e a proxección destas no desenvolvemento profesional dos profesores e profesoras e na mellora das súas prácticas.

É notoria a ausencia de seguimento e avaliación das accións e efectos das actuacións da formación, sen dúbida, unha tarefa complexa e difícil pero imprescindible para a elaboración de coñecemento sobre ela. E, malia que existen algúns estudos globais que proporcionan unha certa aproximación ó tema, (vexase, por exemplo, Villar, 1999), a avaliación da formación do profesorado segue a ser unha materia claramente pendente na nosa comunidade.

Máis alá das oportunidades de colaboración puntual, non deixa de resultar paradóxica a escasa relación das estruturas da formación continua do profesorado de Infantil, Primaria e Secundaria coas universidades galegas e,

máis en concreto, cos centros dedicados nelas á formación inicial do profesorado. As oportunidades de colaboración son múltiples e todas elas suporían beneficios para as diferentes institucións e usuarios na dirección dunha ensinanza de calidade. Merecería unha análise detida indagar cáles son as razóns para o afastamento institucional entre elas.

Finalmente, resulta sorprendente comproba-lo poderoso influxo da formación noutros ámbitos e a súa depreciación actual no mundo do profesorado, onde parece diminuí-lo interese e, nin sequera, a retórica do seu valor parece pervivir. Cabe preguntarse se estamos atravesando unha etapa de desconfianza no poder da formación para a mellora, ou se quizá ese poder é tan escaso que, pasados os fogos de artificio da reforma quedan os rescaldos dos problemas que non son abordables só pola formación.

Este conxunto de aspectos problemáticos permiten aventura-la idea de estar pasando dunha etapa caracterizada por un certo *optimismo formativo*, a outra de *pesimismo formativo*, na que se advirte máis ben un certo cansazo e frustración polos *logros obtidos*. Se os oitenta representaron a euforia e a confianza na formación do profesorado, ó finaliza-los noventa emerxeron claros síntomas de crise. A constatación da complexidade do fenómeno; o escaso rendemento extraído á canle de experiencia acumulada; a impresión de insatisfacción dos distintos usuarios; o escaso entusiasmo de gran parte do profesorado (a pesar das motivacións extrínsecas existentes), constitúen indicadores da necesidade de repensa-la formación permanente do profesorado no século XXI (Montero, 1999b).

Cabe esperar que a resposta á complexidade sexa a simplificación de repregar velas (por exemplo, insistir máis nas vantaxes de esquemas de pensamento e acción tradicionais; coloca-la énfase en habilidades observables, marxina-las institucións de formación, despraza-las expectativas no reclamo procedente da incorporación das TIC ós centros educativos...), unha posición relativamente fácil de xustificar en situacións de crises económicas. Se a saída remata por ser esa, estarase desperdiciando unha magnífica oportunidade de aprender da experiencia, de interpreta-la situación como unha chamada de atención á necesaria reconsideración das direccións adoptadas ata o momento, asumindo cadaquén as cotas de responsabilidade que lle correspondan, en función da posición e do papel desempeñado no terreo da formación.

2. Suxestións e propostas de acción para a mellora

En boa lóxica, neste apartado deberían figurar aquelas suxestións derivadas das consideracións incluídas no apartado precedente. Sen embargo, é necesario advertir que non se producirá unha correspondencia unívoca entre ambos, entre outras razóns porque as suxestións de mellora forman parte do bosquejo realizado en cada caso. En consecuencia, as suxestións aquí incluídas deben entenderse en relación coas xa realizadas.

2.1. Respecto da profesionalización docente

É imprescindible recoñecer a formación do profesorado como factor decisivo na súa profesionalización. Formación e profesionalización non son compartimentos estancos polo que é necesario ter en conta as mutuas influencias. Cuestións tales como os axustes, actualmente existentes, entre as formacións e os postos de traballo, as condicións de tempo e os recursos para a formación, o ambiente de traballo existente nun centro, as culturas de relación entre os seus profesionais... ocasionan uns ou outros resultados formativos.

Repensa-la profesión docente e, nese marco, saír da atonía na que está afondada a formación, poderían ser algunhas das saídas urxentes. Dificilmente pode o profesorado facer fronte ás crecentes expectativas de ampliación intensificación das súas tarefas profesionais cun título académico; precisa, ademais, doutras moitas capacidades, se se pretende que se enfrente con éxito ás demandas de intensificación do seu papel.

O aumento de expectativas sobre o profesorado e, simultaneamente, unha certa alarma social ante unha situación de desgaste, desmoralización, apatía, cansazo, etc., reclaman un maior protagonismo e liderado do profesorado e tamén unha maior implicación da Administración educativa, das familias e da sociedade en xeral, co fin de proporcionar-las apoios e recursos necesarios para saír desta crise.

Non viría mal unha inxección de enerxía que alimentase a necesidade dun maior compromiso social da profesión docente cos postulados da cidadanía e o dereito de todos a aprender. Pero tampouco virían mal unhas doses de maior confianza nas capacidades do profesorado, xunto a unha política educativa de identificación de problemas, compromisos nas solucións e respon-

sabilidade de tódolos implicados. Así, é urxente traballar por un maior recoñecemento e dignificación social para a tarefa docente, o que repercutirá na autoestima do profesorado e nunha maior motivación para o exercicio das súas funcións. A iso cabe engadir ¿e, por que non? o desenvolvemento nos medios de comunicación de *campás* que contribúan a revaloriza-la *imprescindible función educativa do profesorado*.

A Administración educativa debería prestar maior atención ós aspectos estruturais e organizativos que contribúen á estabilidade do equipo docente, xunto á reconsideración das tendencias no tamaño dos centros.

É preciso prestar atención á mellora das relacións entre o profesorado e as familias a través, tanto da busca dos espazos e tempos de encontro entre uns e outras para coordina-las actuacións educativas respectivas, como da realización de actividades de formación conxuntas. Simultaneamente, debe fortalecerse a imaxe social do profesorado e facer fronte á súa crítica e desvalorización polas propias familias. O dereito de nenos e adolescentes a aprender debe se-lo obxectivo prioritario duns e doutras.

Xeralmente, a entrada de novos profesores nun centro, sexan estes novos ou non, non adoita merece-la atención e o respecto que os profesionais merecen. É preciso deseñar plans de acollida que faciliten a integración de profesores e profesoras en comunidades de aprendizaxe agradables.

Quizais temos un profesorado mellor preparado ca nunca en canto a graos de cualificación se refire, pero dá a impresión de que non temos un profesorado motivado, satisfeito coas súas condicións de traballo, axustado ós seus perfís profesionais. Existe a dúbida acerca de se a formación está capacitando o profesorado para atender adecuadamente as situacións educativas ás que se enfronta, as demandas que proveñen da sociedade, pero tamén se dubida das características concretas que hoxe teñen os nosos centros de Infantil, Primaria e Secundaria.

2.2. Respecto da formación inicial do profesorado

O deseño actual da formación inicial corresponde ó pasado. Redeseña-la formación inicial, desde unha perspectiva global, que contemple a preparación do profesorado de Infantil, Primaria e Secundaria, sería preferible a un continuo pór parches á formación, mediante medidas de alongamento da for-

mación inicial de Infantil e Primaria, a licenciatura e os continuos retrocesos producidos no deseño do CCP de Secundaria. Unha maneira de actuar que dá a razón a quen menospreza o papel da formación inicial. Neste contexto, podería saírse máis coherentemente ó paso das necesidades de formación provocadas pola etapa da ESO.

Neste contexto, a Administración educativa debería preocuparse por remove-los obstáculos que impiden o desenvolvemento do Curso de Cualificación Pedagóxica para a formación profesional do profesorado de Secundaria, prevista no artigo 24.2 da Loxse, mediante convenios coas universidades.

Sería pertinente un estudo da formación inicial do profesorado de Infantil, Primaria e Secundaria a través das valoracións feitas polos alumnos graduados nestes graos e da análise das ocupacións desempeñadas por estes.

2.3. Respecto da formación continua do profesorado

É necesario dar pasos dirixidos a atender debidamente a diversidade e a heteroxeneidade do profesorado. É necesario tamén deseñar un sistema de apoio firme ó profesorado e examinar se os incentivos actuais están funcionando, máis ben, como disuasivos do valor da formación. A meta debería ser a valoración da formación polos profesores como compoñente ineludible do seu desenvolvemento profesional, da súa condición de suxeitos activos desta, na perspectiva dunha aprendizaxe da función docente ó longo da vida.

Sería desexable realizar unha avaliación ampla, seria e rigorosa, que nos permita saber ónde estamos, qué melloras produciron os esforzos económicos, persoais, institucionais realizados ata aquí e examina-los efectos da formación no desenvolvemento profesional do profesorado e na mellora das súas prácticas. Non debería esquecerse que a meta final é a incidencia na mellora da aprendizaxe dos alumnos.

Neste contexto de interese pola avaliación para a mellora da formación, habería tamén que situa-la necesidade dun cambio de actitudes, por parte do profesorado, con respecto ó valor da avaliación como un proceso encamiñado ó seu desenvolvemento persoal e profesional. A probabilidade deste cambio dependerá da credibilidade deste na dirección sinalada.

Por outra parte, cabe rescatar do esquecemento a ineludible necesidade de tempo para a formación no marco dun posto de traballo.

Simultaneamente, faise preciso potencia-las capacidades de investigación de profesores, asesores e formadores sobre a súa acción e posibilitar espacios e tempos para o desenvolvemento deste tipo de tarefas, máis alá de limita-la investigación á descrición de experiencias. Á vez, facilitar que as decisións sobre a ensinanza e a formación non se tomen de costas á investigación educativa e, particularmente, á investigación no ámbito da formación e do desenvolvemento profesional do profesorado.

Paradoxalmente, a política educativa desenvolvería decisións e apoios desde arriba, para propiciar reformas desde abaixo, de xeito que os centros vaian máis alá das retóricas e regulamentacións ó uso. En opinión dalgúns investigadores, as cuestións ligadas ás novas formas de avaliar a estudantes e profesores, as políticas educativas sobre o profesorado, os apoios necesarios para a aprendizaxe escolar e os novos enfoques en materia de financiamento e organización da escola, son en conxunto aspectos da política escolar que foron ignorados con frecuencia polos estados, máis ofuscados en controla-las escolas e, especialmente, ó profesorado ca en favorece-las súas capacidades para coñecer e aprender acerca da ensinanza e da aprendizaxe. Os novos modelos de reforma deben busca-la mobilización de comunidades de aprendizaxe, baseadas en comunidades de discurso democrático.

As circunstancias actuais do acceso ó exercicio público da docencia por parte do profesorado de Secundaria contemplan un período de prácticas. Este período podería ser aproveitado como unha ocasión formativa extraordinaria, a través do deseño de programas de mentorado, que deberían ser contemplados tamén para o profesorado de Infantil e Primaria.

Sería preciso prestarlle unha maior atención ó profesorado que desempeña a súa tarefa na etapa da ESO, en función das especiais características que concorren nel: profesores de Primaria e Secundaria, con formacións diferentes, pertencentes a corpos distintos, con procesos de socialización profesional tamén diferentes..., que deben coordina-los seus esforzos na dirección de atende-lo dereito de aprender dos alumnos de 12 a 16 anos. As diferencias existentes entre ámbolos tipos de profesores non deberían converterse nunha oportunidade para incrementa-la *balcanización* entre profesores, senón nunha ocasión para atopar motivos incesantes de desenvolvemento profesional mediante, por exemplo, a potenciación dunha cultura de colaboración e *mosaico móbil*, contando cos recursos e apoios necesarios.

É necesario atender los procesos de concurrencia doutros profesionais nos centros educativos, examinando as repercusións destes na tarefa docente, e reconece-las necesidades de dispor de tempos e espacios para as actividades de coordinación e traballo en equipo, ocasións para aprender de e con outros profesionais. Non é suficiente con introducir novos profesionais que apoien os esforzos do profesorado por unha maior calidade da ensinanza; é preciso prestar atención ós procesos formativos que esta introducción pode estimular.

A continua ausencia de relación entre a formación inicial e a continua, entre o traballo que se realiza nos centros de formación universitarios e o que se realiza nos centros educativos, entre uns formadores e outros, merece unha especial atención dirixida a estimular e a propicia-las ocasións de encontro como oportunidades, tanto para o desenvolvemento profesional duns e outros formadores como para mellora-la preparación dos futuros profesores e profesoras.

Resulta imprescindible repensa-la profesión docente e a formación do profesorado, investir niso as enerxías e recursos indispensables para supera-la actual situación de crise. Debería realizarse un debate aberto e rigoroso entre os diferentes sectores (Administración educativa, profesorado, formadores, asesores, universidades, centros de formación, sindicatos...), para realizar un diagnóstico preciso das necesidades e prioridades, diseña-las accións formativas pertinentes e establece-las mecanismos de seguimento adecuados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Currás, C. (1997). In *Service Teacher Education*.

Darling-Hamond, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Madrid: Ariel.

Escudero, J. M. (1998). "Formación permanente del profesorado: unas notas sobre nuestro pasado, presente y futuro", en A. Rodríguez Marcos; E. Sanz e M^a. V. Sotomayor (Coords.) *La formación de los maestros en la Unión Europea*. Madrid: Narcea, 203-227.

- Esteve, J. M. (1999). "El paradigma personal. Influjo del trabajo profesional en la personalidad del educador", en V. Ferreres e F. Imbernón (Eds.), *Formación y actualización para la función pedagógica*. Madrid: Síntesis, 131-165.
- Fernández Cruz, M. e Moral, C. (Eds.) (1998). *Formación y desarrollo profesional de los profesores de Educación Secundaria en el marco curricular de la reforma. Los retos profesionales de una nueva etapa*. Granada: FORCE.
- Fuentes, E. e González Sanmamed, M. (1997). "Teacher Education for Primary School". En J. M. Vez, e L. Montero (1997). *Current Changes and Challenges in European Teacher Education: Galicia*. Osnabrück: Compare-TE Network, 64-73.
- Imbernón, F. (2001). "La profesión docente ante los desafíos del presente y del futuro", en C. Marcelo (Ed.). *La función docente*. Madrid: Síntesis, 27-45.
- Marcelo, C. (1998). "Modelos de colaboración entre la universidad y las escuelas en la formación inicial del profesorado", en A. Rodríguez Marcos; E. Sanz e M^a. V. Sotomayor (Coords.). *La formación de los maestros en la Unión Europea*. Madrid: Narcea, 241-250.
- Marcelo, C. (2001). "La función docente: nuevas demandas en tiempos de cambio", en C. Marcelo (Ed.). *La función docente*. Madrid: Síntesis, 9-26.
- Montero, L. (1996). "La formación permanente del profesorado en la Comunidad Autónoma de Galicia", en L. M. Villar (Coord.). *La formación permanente del profesorado en el nuevo sistema educativo de España*. Barcelona: Oikos-Tau, 149-182.
- Montero, L. (1998). "Formación inicial y permanente de los maestros y maestras en Galicia". En A. Rodríguez Marcos; E. Sanz e M^a. V. Sotomayor (Coords.) *La formación de los maestros en la Unión Europea*. Madrid: Narcea, 292-312.
- Montero, L. (1999a). "Características y funciones del profesorado en una sociedad dinámica". En V. Ferreres e F. Imbernón (Eds.). *Formación y actualización para la función pedagógica*. Madrid: Síntesis, 97-129.
- Montero, L. (1999b). "Formación y desarrollo profesional: cruce de miradas". *XXI Revista de Educación*. 1, 15-31.
- Montero, L. (2001). *La construcción del conocimiento profesional docente*. Homo Sapiens: Rosario (Arxentina).
- Montero, L. e Vez, J. M. (1990). "The challenge of initial teacher training in Spain". En Bone, T. e J. McCall. (Eds.). *Teacher Education in Europe. The challenge ahead*. Glasgow: Jordan Hill College, 58-67.

- Montero, L. e Vez, J. M. (1990). "Professional development of teacher trainers: a case study". *European Journal of Teacher Education*. 13. (1-2), 25-34.
- Montero, L.; Fernández Vázquez, J. R. e Fernández Tilve, M^a. D. (en prensa). "Profesionalización do profesorado e demandas sociais: desafíos e respostas". En J. M. Vez; Fernández Tilve, M^a. D. e Pérez Domínguez, S. (Coords.). *Foro Europeo. Educación no terceiro milenio. Políticas educativas na dimensión europea*. Universidade de Santiago de Compostela/ICE.
- Jato, E. e Rial, A. (1997). "Teacher Education for General Secondary School/ Vocational Education and Training". En J. M. Vez e L. Montero (1997). *Current Changes and Challenges in European Teacher Education: Galicia*. Osnabrück: Compare-TE Network, 74-82.
- Taboada, L. e Ferradás, L. (1997). "Teacher education for Infant school". En J. M. Vez, e L. Montero (1997). *Current Changes and Challenges in European Teacher Education: Galicia*. Osnabrück: Compare-TE Network, 54-63.
- Vaillant, D. e Marcelo, C. (2001). *Las tareas del formador*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- Vez, J. M. e Montero, L.. (1997). *Current Changes and Challenges in European Teacher Education: Galicia*. Osnabrück: Compare-TE Network.
- Villar, L. M. (1999). (Dir.). *El desarrollo profesional docente en el Estado de las Autonomías*. Sevilla: GID.
- Zabalza, M. A. (1998). "El practicum en la formación de los maestros". En A. Rodríguez Marcos; E. Sanz e M^a. V. Sotomayor (Coords.) *La formación de los maestros en la Unión Europea*. Madrid: Narcea, 169-202.

OS EDUCADORES E A SOCIEDADE. A NECESIDADE DUN NOVO ACORDO

Xosé Armas Castro e Javier Cortizo Nieto
Universidade de Santiago de Compostela

“Esta época de competitividade global, como tódolos momentos de crise económica, está producindo un pánico moral inmenso ante a forma de prepara-las xeracións do futuro nas nosas respectivas nacións. En momentos como estes, a educación en xeral e as escolas en particular convértense na “papeleira da sociedade”: receptáculos políticos nos que se deposita o non resolto da sociedade e os problemas insolubles”.

(Andy Hargreaves, 1994, p. 31)

Nas sociedades modernas, a demanda de servicios experimenta unha presión constante por parte dos cidadáns que aspiran a cubrir necesidades cada vez máis amplas. A medida que certas necesidades son satisfeitas, establécense novas demandas que fan aparece-los niveis de cobertura anteriores como insuficientes ou insatisfactorios. A educación é un dos servicios públicos sobre os que se verten expectativas inesgotables procedentes dos diversos grupos e proxectos sociais. Os discursos sobre a educación acumularon promesas de preparación para a vida adulta e o traballo, de socialización dos futuros cidadáns, de elevación do nivel cultural da poboación, de compensación das desigualdades e de mellora social. É obvio que tan variadas cotas de progreso non poden ser satisfeitas polo sistema educativo sen a concorrencia doutras políticas sociais, pero poden servir para desviar, cara á escola e cara ós educadores, a responsabilidade dos desaxustes do mercado laboral, da crise das identidades tradicionais e da quebra dos valores que acompañan os cambios sociais, económicos e culturais do noso tempo.

Interpretar de forma racional os cambios que afectan á educación, as crecentes demandas que se proxectan sobre os educadores e os discursos que

se poñen en circulación para ofrecer solucións, esixe desvela-las complexas relacións entre o sistema social e o sistema escolar. Estas relacións non se esgotan no simple proceso de adaptación da escola ás demandas do mercado nin ós intereses particulares dos diferentes grupos sociais ou daqueles que son hexemónicos en cada momento histórico, senón que a educación, en canto servicio público, ten un papel específico no desenvolvemento integral das persoas, na promoción dos intereses xerais e na loita contra as desigualdades de clase, de xénero ou de etnia. Desde esta perspectiva, a educación tamén está en condicións de influír no desenvolvemento dos cambios sociais e na construción dunha sociedade mellor. O breve espazo desta exposición non permite tratar con detemento as múltiples interaccións entre sociedade e educación, de forma que nos referiremos só a aqueles aspectos nos que se centraron os debates sobre a educación na nosa sociedade nos últimos anos para tratar de suxerir, logo, algunhas ideas que poden contribuír a un novo consenso social sobre o tipo de educación que necesitamos para que os nosos rapaces se desenvolvan como persoas, se integren de forma autónoma na sociedade e participen na construción dun mundo mellor.

Cambios socioeconómicos, crise da modernidade e cuestionamento da educación

O “Modelo educativo moderno” (Gimeno, 1998), tal como o coñecemos hoxe,ponse en marcha, alomenos en Europa, no século XIX e chega á súa culminación nas décadas posteriores á Segunda Guerra Mundial. Os estados europeos construíron sistemas educativos nacionais, a través de políticas de investimento público, que cubriron, de forma practicamente universal, o nivel de ensinanza obrigatorio e, en menor medida, os niveis superiores. O desenvolvemento económico sostido, posterior á Segunda Guerra Mundial, permitiulles ós estados “benefactores” consolida-la educación como un dereito efectivo dos cidadáns, amplia-lo período de escolarización obrigatoria e lograr unha alfabetización case universal. Os sistemas educativos mostráronse como instrumentos eficaces para forma-la man de obra especializada que demandaba un mercado en expansión, para facilitar certa mobilidade social a través do acceso das clases populares á cultura, e para promove-la integración social arredor de proxectos nacionais democráticos.

Este modelo de desenvolvemento económico, políticas de benestar e universalización da educación, que caracteriza as sociedades occidentais modernas a “modernidade”, comezou a dar mostras de desaxustes a partir da crise económica dos anos setenta. A desaceleración do crecemento económico e a inflación produciron unha crise fiscal á que os estados responderon coa contención dos gastos sociais. O crecemento do desemprego, especialmente entre os mozos, e a incerteza sobre o futuro fixeron que se demandase máis e mellor preparación para inserirse no mundo laboral pero, ó mesmo tempo, a educación comezou a perder prioridade nos investimentos públicos fronte a necesidades sentidas como máis urxentes: a cobertura do desemprego, a sanidade ou as pensións. Deste modo, comezaba a romperse a confianza no progreso e nas expectativas creadas arredor da educación. Ó longo das décadas dos oitenta e dos noventa, intensifícanse os cambios socioeconómicos e aparecen unha serie de expresións novas para definir a sociedade que está nacente: “sociedade postindustrial”, “sociedade da información”, “terceira onda” ou simplemente “posmodernidade”. Interésanos comentar algúns destes cambios socioeconómicos que tiveron efectos máis directos sobre o cuestionamento da educación e sobre as novas demandas sociais cara ós educadores (Hargreaves, 1996).

1. *Cambios na produción e na organización do traballo.* A globalización da economía e a competencia exacerbada pola conquista dos mercados están modificando os patróns de produción e de organización do traballo. A estandarización e a produción en masa, que caracterizou as economías modernas, están dando paso a organizacións empresariais e técnicas de traballo máis flexibles, encamiñadas a unha produción diversificada, adaptada ós gustos cambiantes dos diferentes grupos de consumidores e necesitada dunha renovación constante dos deseños. Estas economías flexibles utilizan o coñecemento, a información e a innovación como compoñentes clave do proceso productivo, e demandan novas cualificacións e destrezas ós traballadores (Castells, 1998). Os empregados deben mostrar capacidade para innovar, traballar en equipo, resolver problemas, adaptarse a novos postos e estar dispostos a aceptar unha maior flexibilidade laboral e salarial. Moitas das nosas institucións escolares especialmente na educación secundaria, con materias parceladas, profesores especializados, horarios ríxidos e organizacións burocráticas non se adaptan con facilidade ó desenvolvemento das destrezas esixidas polas economías posmodernas, e necesitarán realizar cambios im-

portantes nas estruturas organizativas, nos currículos e nas prácticas pedagóxicas. Pero tampouco debemos esquecer que as economías posmodernas, sen políticas sociais reequilibradoras do mercado, conducen a unha polarización sociolaboral entre unhas elites de profesionais cualificados con traballo estable e elevadas retribucións, e os traballadores pouco cualificados con baixas retribucións e emprego precario ou desemprego; por iso, igualmente necesaria cá formación nas destrezas técnicas para o traballo é “a educación para a cidadanía, para a participación política e a responsabilidade social, de forma que as xeracións futuras estean preparadas para participar nas discusións e deliberacións sobre os usos socialmente valiosos da tecnoloxía, xunto cos modelos de emprego asociados a ela” (Hargreaves, 1996).

2. *Cambios demográficos e familiares.* A modernización económica e social nos países desenvolvidos produciu, entre outros fenómenos, o envellecemento da poboación, a redución do número de fillos por parella, a incorporación da muller ó mundo do traballo, o aumento das separacións e do número de fillos que viven sós ou en familias monoparentais. Estes factores están provocando un cambio significativo no papel das familias e da escola como axentes socializadores. Prodúcese unha diminución do tempo que os nenos pasan en compañía dos adultos significativos, e este tempo pasa a ser ocupado por outras institucións garderías, escolas, lugares de ocio ou pola exposición ós medios de comunicación, especialmente a televisión. Estas novas realidades están producindo unha disociación entre as familias e a escola. Os educadores perciben que os nenos chegan ós diferentes niveis escolares sen o apoio familiar tradicional, non só no que se refire á atención que os pais lle prestan á traxectoria escolar dos fillos, senón especialmente no feito de que os nenos chegan á escola cun núcleo básico de desenvolvemento da personalidade caracterizado pola debilidade dos marcos de referencia ou por marcos de referencia diferentes daqueles para os que a escola está preparada (Tedesco, 1995). Pola súa parte, as familias depositan na escola unha parte do papel de socialización primaria que tradicionalmente viñan realizando, e solicitan dos educadores novos compromisos co desenvolvemento afectivo e moral dos nenos.

Noutra orde de cousas, a globalización da economía e a asimetría nos niveis de desenvolvemento rexional están incrementando os fluxos de poboación a escala mundial, especialmente as migracións desde o sur cara ó nor-

te. Estes desprazamentos de poboación dan lugar a sociedades cada vez máis multiculturais, pero tamén xeran manifestacións de xenofobia e racismo nos países receptores, que demandan man de obra pouco cualificada para cubrilos traballos agricultura, construción, servizo doméstico, etc. rexeitados polos mozos e adultos preparados, pero que se resisten a poñer en marcha políticas de auténtica integración social para estes colectivos de inmigrantes (Naïr, 2001). Neste contexto, a educación débátese entre as acusacións de non preparar adecuadamente os rapaces para acceder ó mercado laboral e as demandas de erradica-las actitudes racistas e xenófobas, formando cidadáns máis tolerantes, solidarios e respectuosos cos “outros”.

3. *Cambios científicos e tecnolóxicos.* Os avances científicos e a difusión de novos descubrimentos, moitos deles contradictorios, fan que os coñecementos se perciban como provisionais e pouco duradeiros. A conciencia dos riscos ambientais provocou unha certa desconfianza na capacidade da ciencia e da tecnoloxía para prever e organiza-lo futuro. O paso das culturas da certeza ás culturas da incerteza é unha das características máis destacadas da condición posmoderna (Lyotard, 1998). Por outra parte, as novas tecnoloxías da información e da comunicación (televisión, videoxogos, ordenador, internet, realidades virtuais, etc.) están producindo cambios importantes nas pautas de conducta e modificando as formas de transmisión dunha cultura baseada ata agora na lectura. A mocidade están inmersa nun mundo de imaxes e de informacións fragmentarias que capta a súa atención a base de espartar emocións e que modifica as cousas polas que se interesan, ó tempo que xera certa superficialidade, desinterese cara á lectura e un déficit de reflexión.

Os efectos dos cambios científicos e as novas tecnoloxías sobre a educación son múltiples e de características diversas (Castells, 1998). Aquí destacaremos só dous. En primeiro lugar, a percepción social do coñecemento como provisional e cambiante establece dúbidas crecentes sobre os contidos máis valiosos para a formación do alumnado e, ante a falta de consenso sobre a selección cultural máis valiosa, as reformas educativas débátense entre as propostas curriculares orientadas cara ó desenvolvemento das capacidades máis xerais aprender a aprender e as que alegando un descenso do “nivel” dos estudantes propoñen unha volta “ó básico”, ás disciplinas tradicionais. Este movemento pendular produce un permanente estado de reforma, esquece que

a educación é fundamentalmente unha cuestión de longo prazo e acentúa a idea de que a escola non é capaz de lles proporcionar unha formación sólida ós estudantes. En segundo lugar, a educación está librando neste momento a batalla das novas tecnoloxías. Desde posicións tecnocráticas, asumidas facilmente polas administracións educativas, preséntanse as novas tecnoloxías como a panacea que resolverá tódolos problemas da ensinanza, pero tampouco faltan as voces que alertan sobre os fortes intereses comerciais que impulsan as campañas de introducción das novas tecnoloxías na educación e mesmo atribúenlles certa capacidade desprofesionalizadora dos docentes (Roszak, 1986; Apple, Jungck, 1990). Os profesores vense retados a converterse en usuarios competentes das novas tecnoloxías, pero esíxeselles tamén que sexan capaces de corrixi-los efectos trivializadores, mesmo perversos, que o mundo da imaxe e das novas tecnoloxías pode producir nos rapaces.

4. *Cambios no ámbito político.* A globalización económica e as novas tecnoloxías da información tamén están a producir cambios importantes na esfera política, alomenos, en dúas dimensións. Por unha parte, a mundialización económica fai que as fronteiras nacionais teñan cada vez menos significación para a actividade económica, producindo unha certa disolución dos estados-nación en marcos espaciais máis amplos. Por outra parte, o significado da democracia estendeuse a aspectos máis amplos da nosa vida e as novas tecnoloxías invadiron a esfera pública producindo cambios significativos nas formas tradicionais de participación cidadá. Estas novas realidades están xerando visións contrapostas entre os proxectos socio-políticos que tratan de construír identidades posnacionais congruentes cun mundo cada vez máis global, e os que tratan de acentua-las identidades étnicas, lingüísticas e relixiosas de carácter máis local. Este é un debate cultural central nas sociedades actuais: avanzar cara á construción dunha cidadanía cosmopolita e democrática ou pecharse en actitudes de protección das identidades nacionais. A educación debe facer fronte ás esixencias de proporcionar unha formación para unha cidadanía democrática, aberta ás preocupacións globais que demandan os novos marcos de relación espacial e ás novas formas de participación política, por unha parte, e ás presións que xera o pánico á perda das identidades nacionais, que se expresa na formulación de currículos nacionais aferrados ás disciplinas tradicionais, por outra. Os educadores viven inmersos no reto de dar resposta a este paradoxo, e os sistemas educativos europeos semellan evolucionar nas últimas décadas cara a currículos orientados ás dis-

ciplinas tradicionais e á defensa das identidades nacionais, pese a tódalas declaracións de principios que insisten na necesidade de acentuar a dimensión europea da educación.

Algúns principios para unha nova (non tan nova) narrativa sobre a educación e os educadores

Tras este breve percorrido polas críticas que recibiu a educación mellor sería dicir a escola e polas encrucilladas nas que se atopa, sinalaremos algúns principios nos que se podería fundar un novo discurso sobre a educación que recolla e acomode ó noso tempo o proxecto ilustrado e ilustrador co que naceu o sistema educativo moderno e que, non só non concluíu, senón que probablemente, fose algo desvirtuado (Gimeno, 1999). Trátase de pensar unha nova utopía educativa que sinale metas de longo alcance e que nos proporcione forzas para desentrañar as incertezas que hoxe nos atenazan e supera-los obstáculos que atoparemos no camiño. Non é este un camiño inexplorado nin solitario, podemos facernos acompañar de moitos pensadores e profesionais da educación que, desde Kant ata hoxe, nos achegan ideas e experiencias para construír unha educación e unha sociedade mellores (Kant, 1991; Dewey, 1995; Apple, Bean, 1997; Freire, 2000; Giroux, 2001, Morin, 2001). Velaquí algúns destes principios.

a) A igualdade. O principio de igualdade entre as persoas debe formar parte de calquera proxecto educativo, como expresión da ansia de superación das desigualdades de diverso signo que existen en toda sociedade. No sistema educativo moderno, a idea de igualdade centrouse nos esforzos por acadar a escolarización universal, pero os logros neste terreo non esgotan o ideal de igualdade educativa na sociedade actual. Non abonda con garantir que todos accedan ó sistema escolar, debemos continuar afrontando as desigualdades, onde e cando xurdan, ó longo da traxectoria escolar. Aspectos como a igualdade nos criterios de acceso e elección dos centros, na administración dun currículo común, no agrupamento e clasificación dos estudantes, no trato persoal e institucional que reciben, na atención personalizada en función das súas diferencias individuais, sociais, culturais, etc., deben ser controlados democraticamente para evitar que xurdan novas desigualdades. Pero o principio de igualdade aínda nos compromete máis. Nunha escolarización,

con igualdade de acceso e de trato, seguirán existindo desigualdades por razón de clase, xénero, etnia ou relixión, e por iso se fan necesarias medidas compensadoras cara ós menos favorecidos, tanto desde a escola (traballo cos pais, orientación escolar e profesional ós alumnos, axudas puntuais para superar dificultades, etc.), como desde a sociedade (atención ós barrios deprimidos, oferta cultural da cidade, acceso ás novas tecnoloxías, etc.). Este proxecto de educación igualadora non é posible se a sociedade non comparte un proxecto político colectivo a favor de maiores cotas de igualdade, xustiza e solidariedade.

b) *A diversidade.* A heteroxeneidade é unha característica inherente á condición humana. Somos iguais e diferentes. A diversidade, que “nos fai a todos intelixentes” (Postman, 1999) ó permitirnos saír do noso estatismo e aprender algo diferente do que xa somos, cando a contemplamos desde institucións normalizadoras como a escola pode converterse nun problema. A universalización e a prolongación da educación fixeron que nas nosas escolas se manifeste de forma máis evidente a diversidade social, cultural e persoal dos estudantes, o que engade complexidade ó traballo dos educadores pero tamén abre novos horizontes para a educación. Os educadores debemos afanarnos en ensancha-la sinuosa liña na que se atopan a igualdade e a diversidade ata convertela nun amplo espacio educativo no que todos poidan progresar sen homoxeneiza-las diferencias, todos acaden os obxectivos comúns aceptando distintos ritmos de traballo, todos sexan avaliados non só polo seu rendemento final senón polo seu punto de partida e polos progresos realizados, todos admitan que poden aprender algo dos outros. Para avanzar por este camiño debemos desprendernos dalgunhas crenzas e rutinas herdadas dun sistema educativo normalizador e clasificador dos estudantes. Debemos aceptar que a escola, especialmente na súa etapa obrigatoria, non ten que ser selectiva, que os estándares de esixencia e os contidos das disciplinas escolares son construcións históricas que cambian coas sociedades, que existen distintas formas posibles de organiza-los contidos escolares con niveis semellantes de valor e calidade, pero que conectan uns mellor que outros coas capacidades e intereses de estudantes diversos.

A diversidade adquire aínda máis relevancia no noso contexto concreto nun momento no que están ingresando nas nosas escolas colectivos cada vez máis importantes de minorías étnicas e culturais. A perspectiva intercultural

é unha necesidade urxente no noso sistema escolar no que os currículos, os textos escolares e as prácticas pedagóxicas sobre-representan á cultura hexemónica e esquecen ou negan ás outras (Torres, 1991).

c) *O humanismo*. Non atopamos outro termo que exprese mellor a idea que pretendemos expoñer e que coincide, en boa medida, co que Morin (2001) denomina “ética do xénero humano”. A educación estivo movida sempre por un proxecto ético, por unha finalidade de mellorar as persoas e o mundo. Este segue sendo un proxecto válido para hoxe e para o futuro. Sen embargo, a crise das identidades e os valores vinculados á sociedade tradicional-moderna parece que nos deixou sen proxecto ético que ofrecer a través da educación, e necesitamos un debate social sobre a natureza dunha nova ética humana. Dende o sistema escolar podemos contribuír tamén a ese debate a través dunha educación que axude os rapaces a identifica-lo seu lugar no mundo como parte do xénero humano, a tomar conciencia do seu papel activo como membros da comunidade escolar e social, a asumir-la súa responsabilidade cos problemas centrais que afectan á humanidade -deterioro ambiental, pobreza, desigualdade, intolerancia, violencia- e a elixir-los saberes e os criterios que lles resulten máis valiosos para exercer tales responsabilidades. Este proxecto humanista demanda tanto a educación do intelecto como das emocións de forma que o alumnado estea, non só en condicións de aprender, senón tamén de discernir entre o que vale e non vale a pena aprender, entre aquilo que merece o esforzo de ser explorado e vivido e o que é perfectamente prescindible: o que Cortina (2000) denomina “a educación do desexo”.

d) *O diálogo e a comprensión*. A historia da humanidade proporcionáanos gran cantidade de exemplos de incompreensión entre persoas e culturas, de denominación dos máis fortes sobre os débiles, de violencia e destrución, pero tamén algúns outros de comprensión, de comunicación, de diálogo entre persoas e culturas. Na época da globalización, cando os contactos de persoas e culturas se fan máis frecuentes e intensos, é necesaria unha educación para a comprensión e o diálogo. Esta comprensión debe comezar por racionaliza-la propia cultura véndoa non como algo completo e acabado que pode desintegrarse no contacto con outras culturas, senón como algo dinámico, que vai cambiando, abandonando unhas cousas e adoptando outras. A partir de aquí, debemos facer un esforzo por ver os “outros” como proxectos tamén dinámicos e cambiantes; deste xeito poderemos establecer un diálogo entre

iguais e comprendernos mellor. Estes mecanismos de diálogo e comprensión contribúen a reconstruí-las identidades culturais, étnicas ou nacionais de forma máis democrática e tolerante, avanzando cara a unha identidade global “situada” compatible con identidades locais e nacionais razoables.

O diálogo ten tamén unha dimensión importante nos procesos de ensinanza e aprendizaxe. Na sociedade da información, ten pouco sentido seguir pensando na ensinanza como un proceso unidireccional no que os profesores deciden, planifican e avalían o que se ensina a uns estudantes que aparecen como simples receptores do coñecemento escolar. Actualmente, o coñecemento xérase e difúndese dende diversos lugares e os suxeitos atribúen significado ás informacións que reciben a través do diálogo e a interacción con outros suxeitos. Organiza-los procesos de ensinanza de forma dialéctica e interactiva favorece a significatividade das aprendizaxes, axuda a desenvolver a capacidade de diálogo e comunicación dos estudantes e contribúe á democratización da ensinanza (Flecha e Tortajada, 1999).

Suxestións para mellora-las relacións entre os educadores e a sociedade

Cando nos solicitaron estas breves consideracións sobre a sociedade e os educadores, os responsables do Consello Escolar de Galicia suxeríronnos que procuráramos descender ata o nivel das propostas concretas, que tratarámos de proxecta-la nosa reflexión cara á mellora das condicións nas que, actualmente, se estean a produci-las relacións educadores-sociedade. Non somos tan inxenuos como para pensar que existen solucións sinxelas para problemas tan complexos coma os que se trataron antes, pero compartimos con moitos profesionais da educación e con moitos cidadáns un horizonte de futuro no que a educación pública debe xogar un papel importante na conformación da sociedade e, asemade, a sociedade debe apoiarse na educación pública como un instrumento de transformación e de mellora dos modos de vida do conxunto da poboación. Tamén sabemos que ese horizonte de futuro só será posible se a educación se converte nun obxecto central de preocupación e de laborioso consenso do conxunto da sociedade. É desde esta perspectiva desde a que formulamos algunhas ideas e estratexias para a construción dun novo acordo entre a sociedade e os educadores.

1. Cara á sociedade (responsables públicos, familias, medios de comunicación...)

- 1.1.** Promover un debate democrático e sereno, a través do establecemento canles amplos de participación, sobre a educación que queremos.
- 1.2.** Promover un amplo consenso sobre aspectos básicos da educación, como: a igualdade de oportunidades, o respecto á diversidade, a promoción de valores democráticos, etc.
- 1.3.** Evita-la competitividade e a confrontación entre centros públicos e centros privados, a través da salvagarda do dereito á educación, da garantía da calidade da ensinanza pública e da complementariedade entre o sector público e o sector privado.
- 1.4.** Despregar políticas sociais dirixidas ás áreas urbanas máis deprimidas co fomento da participación das institucións locais e da comunidade. Crear centros de sociabilidade e convivencia, oferta cultural, instalacións deportivas, infraestructuras de ocio e tempo libre, etc.
- 1.5.** Evita-la tentación de emprender políticas de reforma continuadas, e aparentemente contradictorias, que impiden establecer metas a longo prazo e consolidar avances. Orienta-las políticas educativas cara ó logro de melloras progresivas e visibles.
- 1.6.** Mostrar e facer pública a confianza nos educadores e no seu traballo o que contribuirá ó recoñecemento social da función educativa.
- 1.7.** Desactiva-las obsesións patolóxicas sobre o descenso do “nivel” escolar, sobre os estándares educativos e sobre o fracaso escolar, concienciando así á sociedade de que os contidos escolares son seleccións culturais que cambian coas sociedades.

- 1.8.** Relativiza-la relación causa efecto entre preparación escolar e acceso ó mercado laboral, poñendo de manifesto que as cualificacións e as destrezas para o traballo cambian a ritmo máis rápido que os currículos escolares.
- 1.9.** Apostar por unha formación integral do alumnado e polo desenvolvemento das capacidades intelectuais e as habilidades sociais: aprender a coñecer, aprender a aprender, aprender a ser un mesmo, aprender a relacionarse cos outros.
- 1.10.** Despregar currículos que preparen os rapaces para racionaliza-la propia cultura e comprender e dialogar con outras culturas. Evita-lo sociocentrismo e os currículos protectores das identidades nacionais.
- 1.11.** Prover e distribuír equitativamente recursos para a educación: infraestrutura, profesorado, orientadores, medios e materiais de ensinanza, novas tecnoloxías, o que evitará a sensación de precariedade ou de presión que experimenta o profesorado en relación coas novas demandas sociais cara a educación.
- 1.12.** Promover políticas de apoio e formación do profesorado, e outorgarlle maior autonomía e capacidade de decisión na organización e no desenvolvemento da ensinanza.
- 1.13.** Os medios de comunicación (especialmente a televisión) deben adquirir un compromiso coa cultura e evita-lo uso de noticias relacionadas coa educación de forma sensacionalista ou nesgada.
- 1.14.** As familias deben establecer relacións de diálogo cos fillos e buscar oportunidades para compartir preocupacións, traballo e ocio.
- 1.15.** As familias deben consensuar criterios sobre os espazos e os tempos da televisión no fogar e discriminar ofertas de interese doutras non recomendables.

2. Cara ós educadores

- 2.1. Promover iniciativas de reconstrucción da imaxe social dos educadores a través dun maior contacto e comunicación coas familias e a comunidade.
- 2.2. Reconstruír sistemas de organización profesional (sindicatos, asociacións, foros, reunións, congresos...) para abordar os problemas da educación e formular propostas colectivas para buscar solucións.
- 2.3. Romper certas inercias de illamento, desentendemento ou resignación respecto de cuestións decisivas nos procesos da ensinanza: reformas educativas, xestión democrática dos centros, innovación educativa, etc.
- 2.4. Apoiar e liderar movementos sociais e culturais a favor dunha cultura crítica, da ensinanza como servizo público, contra o xerencialismo e a mercantilización da ensinanza.
- 2.5. Constituír grupos de profesores, estudantes e pais que actúen como factores de dinamización cultural dos centros educativos e do seu contorno, coa promoción de iniciativas educativas e de extensión cultural.
- 2.6. Crear “comunidades de aprendizaxe” entre profesores, alumnos e pais que consensúen e compartan obxectivos educativos, métodos de ensinanza e formas de avaliación innovadoras.
- 2.7. Conecta-la educación cos intereses e as preocupacións dos estudantes e da sociedade, coa exploración de temáticas novas pouco presentes nos currículos e a organización de saídas escolares, discusións e debates, etc.

- 2.8.** Situar como meta fundamental da educación o desenvolvemento integral dos estudantes, con atención non só o seu progreso cognitivo senón tamén ó afectivo e emocional.
- 2.9.** Promover a través da ensinanza un coñecemento relevante que contemple os diversos enfoques e perspectivas dos problemas, que induza a criticar e revisa-las informacións, que evite a angustia ante as incertezas e que non induza a abrazar dogmas ou visións simplistas da realidade.
- 2.10.** Promover visións dinámicas e cambiantes da propia cultura e das outras, de forma que se poida establecer un diálogo e unha comprensión entre as diversas culturas presentes nas aulas e na sociedade.
- 2.11.** Recoñecer e respecta-la diversidade persoal, social e cultural dos estudantes e desprezar estratexias de ensinanza flexibles e “multinivel” que permitan a tódolos estudantes progresar sen homoxeneización, pero evitando desigualdades de trato ou de recoñecemento.
- 2.12.** Ofrecer un trato igualitario ós estudantes como persoas, e presta-los apoios e axudas necesarias a aqueles que, por factores persoais, sociais ou culturais, se encontran en peores condicións escolares.
- 2.13.** Facer da titoría un espacio educativo para o coñecemento, o apoio, a axuda e a orientación persoal e vocacional dos estudantes.
- 2.14.** Participar nos labores de organización e xestión do centro escolar, coa asunción dalgunhas responsabilidades colectivas máis alá do traballo na aula.
- 2.15.** Buscar oportunidades e espazos para o perfeccionamento profesional, tanto de forma individual como colectiva.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Apple, M.W. e Bean, J.A. (1997), *Escuelas democráticas*. Madrid, Morata.
- Apple, M.W., Jungck, S. (1990): "No hay que ser maestro para enseñar esta unidad: la enseñanza, la tecnología y el control en el aula". *Revista de Educación*, nº 291, pp. 149-172.
- Castells, M. (1998), *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. Madrid, Alianza.
- Cortina, A. (2000), "Razones del corazón. La educación del deseo". *El País*, Suplemento de Educación, 10 de octubre.
- Dewey, J. (1995), *Democracia y educación*. Madrid, Morata.
- Flecha, R, Tortajada, I. (1999), "*Retos y salidas educativas en la entrada de siglo*". En F. Imbernón (coord.), *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona, Graó.
- Freire. P. (2000), *La educación como práctica de la libertad*. Madrid, Siglo XXI.
- Gimeno, J. (1998), *Poderes inestables en educación*. Madrid, Morata.
- Gimeno, J. (1999), La educación que tenemos, la educación que queremos. En F. Imbernón (coord.), *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona, Graó.
- Giroux, H.A. (2001), *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona, Graó.
- Hargreaves, A. (1996), *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid, Morata.
- Kant, E. (1991), *Pedagogía*. Madrid, Akal.
- Lyotard, J. (1998), *La condición postmoderna*. Madrid, Cátedra.
- Morin, E. (2001), *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona, Paidós Ibérica.
- Naïr, S. (2001), "Inmigración e identidad". *El País*, 12 de marzo.
- Postman, N. (1999), *El fin de la educación. Una nueva definición del valor de la escuela*. Barcelona, Eumo-Octaedro.
- Roszak, T. (1986): *El culto a la informática. El folclore de los ordenadores y el verdadero arte de pensar*. Barcelona, Crítica.

Tedesco, J.C., *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid, Anaya.

Torres, J. (1991), *El currículo oculto*. Madrid, Morata.

TAREFAS E FUNCIONS: A ACCIÓN TUTORIAL

Manuel Armas Castro
Doutor en Ciencias da Educación. Psicólogo.
Especialista en Trastornos de Conducta do Equipo
de Orientación Específico da Coruña

“Un racionalismo que ignora os seres, a subxectividade e a afectividade ou a vida é irracional.” (Morin, E., 2001:30).

1. A figura da titoría como núcleo dun sistema educativo asentado en torno ás actitudes e a educación en valores

Queremos pensar que estamos asistindo ó derrubamento da sociedade individualista e competidora, e á emerxencia dunha nova cultura planetaria recreadora. Esta transformación lévanos a deseña-lo paradigma da “complexidade integradora creadora” como marco teórico para reformula-los conceptos de intelixencia, educación, escola, profesor e alumno. Remataremos facendo propostas contextualizadas de mellora para achega-la realidade da acción titorial á utopía do profesor- educador.

1.1. A nave espacial Terra: da competición á recreación

Estamos nun Universo nacido da irradiación, en disperso devir, onde actúan de forma complementaria, competente e antagónica a orde, a desorde e a organización. A nosa Terra é unha buxaina minúscula que xira arredor dun astro errante na periferia dunha pequena galaxia suburbial. O noso planeta erra no cosmos. Debemos ter en conta esta situación marxinal e periférica que nos caracteriza (Morin, E., 2001).

O sistema mundial está en crise, e esta non é meramente económica, se non que tamén é política, social, cultural e relixiosa. Trátase dunha crise de

estructura no sistema mundial. A escala global, estamos correndo por un camiño suicida. O noso planeta semella unha "astronave encollida" (Lederach, J.P., 2000). A "nave-terra" é cada vez máis pequena e en cambio constante. Este mundo pequeno é un mundo limitado no que se esgotan, pouco a pouco, os recursos naturais dos que dependemos. É un mundo interdependente no que non é posible vivir cunha visión totalmente "provinciana", formamos un sistema mundial, un sistema complexo no que todo o que ocorre nun lugar está relacionado co que pasa noutro. Esta imaxe da "nave-terra", forma unha unidade suficiente en si pero pequena, limitada, interdependente, vulnerable e fráxil.

As persoas podemos cambia-lo mundo e crea-la historia participando na acción transformadora sobre a realidade. Debemos facernos cargo das nosas vidas, ser suxeitos da nosa historia, protagonistas e non só espectadores, loitar pola utopía, tendo as nosas raíces ben cravadas na realidade, segundo nos recorda Paulo Freire:

"O soño dun mundo mellor nace das entrañas do seu contrario. Por iso, corrémolo risco tanto de idealizalo mundo mellor, desligándonos do noso concreto, como de -demasiado "adheridos" ó mundo concreto- somerxernos no inmovilismo fatalista. Ámbalas posturas son alienadas. A postura crítica consiste en que, distanciándome epistemoloxicamente do concreto no que estou, co que podo apreciálo mellor, descubro que a única forma de saír diso está en concretalo soño, que adquire, entón, unha nova concreción. Por iso, acepta-lo soño dun mundo mellor e adherirse a el é aceptar entrar no proceso de crealo, proceso de loita profundamente ancorado na ética... Vívese só en canto non se está morto... E todo iso, con momentos de desencanto, pero sen perder nunca a esperanza. Non importa en qué sociedade esteamos nin a que sociedade pertenzamos; urxe loitar con esperanza e afouteza" (Freire, P., 2001:145-146).

"É certo que as mulleres e os homes poden cambia-lo mundo para mellor... O que non é posible sequera é pensar en transformalo mundo sen un soño, sen utopía, ou sen proxecto" (Freire, P., 2001:64).

1.2. A emerxencia dunha cultura planetaria recreadora

Dende o século XXI entramos na era planetaria. Este planeta pide un pensamento policéntrico, capaz dun universalismo situado, consciente da unidade-diversidade (Morín, E., 2001). A era planetaria esixe pensa-la globalidade, a relación do todo coas partes, a súa multidimensionalidade, a súa complexidade, o que nos remite á reforma do pensamento e á necesidade de novos paradigmas que integren, de forma creativa, a complexidade e a incerteza do mundo actual. Os eixes vertebradores desta nova forma de pensamento son:

1.2.1. O saber científico é provisional: as “cegueiras do coñecemento”

A educación debe mostrar que non existe coñecemento que non estea, dalgún xeito, ameazado polo erro e a ilusión. Os erros intelectuais máis frecuentes están provocados polas cegueiras paradigmáticas e as resistencias das teorías científicas e doutrinas a ser refutadas. As persoas coñecemos, sentimos e actuamos segundo os paradigmas inscritos culturalmente nas nosas mentes.

As sociedades domestican os individuos a través dos mitos e as ideas, estas, pola súa parte, domestican as sociedades e os individuos, aínda que os individuos poderían domestica-las súas ideas e controla-la sociedade que os controla.

“Necesitamos civiliza-las nosas teorías, é dicir, unha nova xeración de teorías abertas, racionais, críticas, reflexivas, autocríticas, capaces de autoreformarse. Necesitamos que cristalice e arraigue un paradigma capaz de permiti-lo coñecemento complexo... Se puidera existir un progreso básico no século XXI debería ser que os homes e mulleres deixen de ser xoguetes inconscientes non só das súas ideas senón tamén das súas propias mentiras” (Morín, E., 2001:42).

1.2.2. Arquipélagos de certezas nun océano de incertezas.

Os séculos anteriores sempre creron no futuro. O século XX descubriu a perda do futuro, o futuro é aberto e impredecible. O futuro chámase incerteza e supón o derrubamento do mito do Progreso.

O pensamento debe armarse e curtirse para afronta-la incerteza. O coñecemento, é a navegación nun océano de incertezas entre arquipélagos de

certezas (Morín, E., 2001). A incerteza destrúe o pensamento simplista e esperta o pensamento complexo que xorde da construción compartida do saber a través do diálogo (Pomar, M., 2001).

Para todo aquilo que se efectúe nun medio inestable e incerto, imponse a estratexia sobre o programa, que establece unha secuencia de accións que deben executarse nun medio sen variacións. A estratexia, pola contra, elabora un guión de acción que examina as certezas e as incertezas da situación, que debe privilexiar tanto a prudencia como a audacia.

1.2.3. *A necesidade dunha “intelixencia integral”*

“O século XX foi o da alianza de dúas barbaries: a primeira procede do fondo da noite dos tempos e trae consigo guerras, masacres, deportacións, fanatismos. A segunda xeadada, anónima, procede do seo da racionalización que tan só coñece o cálculo e ignora os individuos, ignora os seus corpos, os seus sentimentos, as súas almas, multiplicando as potencias de morte e de escravitude técnico-industriais. É necesaria unha noción máis rica e complexa de desenvolvemento, que sexa non só material senón tamén intelectual, afectivo e moral” (Morin, E., 2001:83)

A educación debe promover unha intelixencia integral (Armas, M., 1998), capaz de desenvolver-la concepción global do ser humano, que integre os aspectos racional, emocional e social da realidade. A forma de coñecemento da intelixencia integral é a comprensión, que significa intelectualmente aprehender en conxunto, *com-prehendere*, captar en conxunto. Comprender, supón un proceso de coñecemento, empatía e solidariedade. O desenvolvemento da intelixencia integral e da comprensión supoñen unha reforma planetaria das mentalidades, este debe se-lo labor da educación do futuro.

Pola contra, o desenvolvemento do coñecemento no século XX tivo lugar no marco da especialización disciplinaria, pero este coñecemento está disperso, quebrantando con frecuencia os contextos, globalidades e complexidades. A hiperespecialización impide ve-lo global, non permite captar “o que está tecido conxuntamente”, non entende a unidualidade do ser humano nin a unidade múltiple da realidade.

A posmodernidade necesita xerar metaparadigmas para interpretar, analizar, sintetizar e responder os cambios de paradigmas máis específicos da

tecnoloxía, a vida das organizacións, o pensamento intelectual e demais aspectos que se producirán a medida que aumente a velocidade do cambio dentro e fóra da educación. (Hargreaves, A, 1998)

1.3. O paradigma da “complexidade integradora creadora”:

O *paradigma da complexidade integradora creadora* (Armas, M., 1999, 2001) concibe a realidade como un sistema complexo, onde o fundamental son as relacións que se establecen entre os elementos dese sistema para acadalos obxectivos propostos. O sistema está aberto á ecoloxía e necesidades do contorno e do planeta, polo que xera un proceso de continua evolución e transformación para satisfacer esas necesidades. A visión sistémica supera a causalidade lineal e a visión parcial do mundo, achegando unha visión global e multicausal da realidade. Analizada a complexidade do sistema, buscamos saídas integradoras ás relacións entre as distintas variables e os diversos sistemas, o que nos permitirá atopar solucións creativas ós problemas. Pola contra, o paradigma simplificador prescribe a redución ou disxunción impedindo ve-la unidade múltiple dá realidade. Non se trata de abandona-lo coñecemento das partes polo coñecemento das totalidades, nin a análise pola síntese, trátase de conxugalos. O desenvolvemento deste paradigma da complexidade require poñer en práctica habilidades da intelixencia recreadora como son: a liberación que nos da a intelixencia racional co pensamento complexo-sistémico; o benestar da intelixencia emocional baseado na autoestima, empatía e diálogo; e a creatividade das condutas de autonomía persoal e profesional, capacidade de compromiso e confianza na propia experiencia.

1.3.1. O pensamento sistémico- complexo

O complexo (complexus) significa o que está tecido xunto, hai complexidade cando son inseparables os distintos elementos que constitúen un todo. A complexidade é a integración da unidade e multiplicidade (Morin, E., 2001). As unidades complexas son multidimensionais. Así o ser humano é á vez biolóxico, psíquico, social, afectivo e racional. A sociedade ten dimensións históricas, económicas, sociolóxicas, relixiosas, políticas. Temos que busca-lo sistema que integre as partes e non quedarnos nos elementos illados, que dificultan a comprensión.

“En lugar de estende-lo dedo da censura para sinalar unha ou outra das partes do noso sistema total os perversos médicos, os perversos industriais, os perversos profesores deberíamos botar unha mirada ós fundamentos e á natureza do propio sistema” (Bateson, G., 1999:372).

Así cando sentimos dor, polo xeral, prestamos demasiada atención ós síntomas e pouca ó sistema. As alternativas que acostumamos a adoptar son as seguintes (Bateson 1999):

- Aplicar un anestésico local para librarse da dor ou, máis radicalmente, corta-lo nervio sensorial que enerva a parte dolorida.
- Facer un xesto de dor e aguantar.
- Prestar atención ó contexto sistémico e quizais tratalo onde se xerou a dor, é dicir, actuar sobre a mensaxe da dor.

Se a dor continúa e persiste, a mensaxe cambia. Quen sente dor debería verse obrigado a examinar, e quizais tratar, esferas máis amplas; debería pasar da conciencia do síntoma a prestar atención ó sistema maior. Pero o problema está en da-lo salto de pensar na parte a pensar no todo.

Cando un rapaz ten un problema de disciplina nun centro educativo, moitas veces se recorre ó castigo persoal, á expulsión da clase, expulsión temporal á casa e, con excesiva frecuencia, chega a expulsión definitiva do alumno co seu traslado a outro centro educativo. Son excepcionais os casos en que se avalía todo o sistema escolar, non só un elemento, e se opta por medidas de tipo preventivo como: adaptación do currículo, consensuar normas cos alumnos, realizar asembleas de aula para trata-los problemas, responsabilizar os alumnos das tarefas do grupo aula, participación dos alumnos na avaliación do proceso de ensino-aprendizaxe, cambios na metodoloxía e estilo docente, coordinación coa familia e servicios sociais ou de saúde mental, como recomenda o Consello Escolar de Galicia (2001). Hai que cambia-lo sistema e non as persoas, ou cambia-los sistemas para que poidan cambia-las persoas, seguindo os principios da análise funcional da conducta (Carr, E.G., 1996).

Con todo, o xeito de pensar dominante é reductor e simplificador, aliado ós mecanismos de incompreensión que determina a redución do sistema persoal e social, múltiples por natureza, a unha soa das súas características. Necesitamos profesores formados en e para a complexidade (Asensio, J.M., 2000).

“A incapacidade de concibi-lo complexo e a redución do coñecemento dun conxunto a unha das súas partes provocan consecuencias aínda máis funestas no mundo das relacións humanas que no do coñecemento físico” (Morin, E., 2001:119).

1.3.2. Pensamento integrador: a unidade múltiple

O “gran paradigma de Occidente”, formulado por Descartes no século XVII, instaura a dualidade e o desdoblamento do ser humano e do mundo: alma-corpo, sentimento-razón, calidade-cantidade. Determina unha dobre visión do mundo.

O paradigma de complexidade integradora permite a concepción da unidualidade humana e da unidade múltiple da realidade, mediante as operacións lóxicas de implicación/distinción/consunción (Morin, E., 2001).

O século XXI debe abandona-la visión unilateral que define ó ser humano pola racionalidade (homo sapiens). O home da racionalidade é tamén o da afectividade, do mito e do delirio (demens). A conducta creativa xorde da integración da razón e a emoción.

“Na creatividade, a mente maniféstase no seu conxunto e esa integración é un exacto sinónimo de beleza” (Bateson, 1999:334).

1.3.3. Pensamento contextualizador creador

A era planetaria necesita situar todo no contexto e na complexidade planetaria. Hoxe cobra máis importancia a contextualización que a elaboración de coñecementos xerais abstractos. A contextualización supón unha transformación que case sempre xorde como unha resposta creativa a un conflito, primeiro a nivel local que, se non é apisoada, pode irse espallando.

“A transformación interna empeza a partir de creacións, primeiro locais e case microscópicas, que aparecen como un alongamento en relación coa normalidade. Se o desvío no é apisoado, entón, en condicións favorables, xeralmente formadas por crises, pode paraliza-la regulación que a freaba ou a reprimía e logo proliferar de maneira epidémica, desenvolverse, propagarse, e converterse nunha tendencia cada vez máis potente que dá lugar a unha nova normalidade” (Morin, E., 2001:98).

1.4. Paradoxos das reformas do ensino e da transformación do profesorado

O proceso polo que está cambiando o ensino e son transformados os profesores é sistematicamente paradóxico (Hargreaves, A., 1998). As razóns destes paradoxos do cambio encóntranse no contexto social xeral no que operan as escolas, na confrontación que se produce entre dúas forzas poderosas:

- O mundo cada vez máis postindustrial e posmoderno, caracterizado polo cambio acelerado, a diversidade cultural, a complexidade tecnolóxica, a inseguridade nacional e a incerteza científica.
- O sistema escolar modernista, monolítico, que segue pretendendo obter uns fins profundamente anacrónicos, no seo de estruturas opacas e inflexibles.

“... o único seguro é que non podemos aferrarnos ó edificio tambaleante do presente modernista e burocrático, cos seus departamentos, xerarquías e estruturas fragmentadas de escolarización. Tampouco podemos refuxiarnos con nostalxia na reconstrución de pasados educativos míticos, coas súas concepcións de normas tradicionais, sinaturas convencionais e a estricta busca de destrezas básicas. Dende o punto de vista educativo, non ten sentido ¡ir cara ó futuro marcha atrás!”. (Hargreaves, A., 1998:287).

As propostas neoliberais apostan polo libre mercado, preséntanse como o único modelo de sociedade posible. A súa defensa do pensamento único e do final das ideoloxías e da historia, lévanos no terreo educativo a reformas caracterizadas pola restauración de modelos educativos conservadores. Algunhas das súas características fundamentais son: a reclamación de maior disciplina nos centros educativos, a insistencia nas aprendizaxes de contidos culturais moi tradicionais, recorrer ó pánico social baseándose nos baixos niveis académicos, pretende-la profesionalización docente como intensificación e explotación do profesorado, resituar politicamente á familia transferíndolle múltiples responsabilidades educativas que abandona un Estado do Benestar en retroceso (Torres, J., 2001).

A maioría dos enfoques actuais da reforma educativa fracasaron porque nunca se concibiron nin trataron en conxunto os distintos compoñentes da reforma educativa, nas súas interrelacións, como un sistema complexo. Se se

tratan de forma illada cada un dos elementos, como o cambio curricular, o desenvolvemento profesional ou as novas estratexias docentes e quedan sen modificar os demais, con case total seguridade, as reformas non terán éxito (Sarason, S., 1990).

1.5. O desenvolvemento da “*intelixencia integral recreadora*” como finalidade educativa do novo milenio

Neste contexto de complexidade, incerteza e paradoxos educativos, compre reformular-lo fin da educación se non queremos que acabe por chegar a fin da educación (Postman, N., 1999). Se queremos transforma-lo complexo sistema educativo en conxunto, haberá que empezar por revisa-la súa finalidade para logo establecer novas relacións funcionais entre os distintos elementos do sistema. Non abonda con introducir cambios de forma illada nos plans de estudio ou probas de avaliación.

A finalidade educativa fundamental para un futuro inmediato entendemos que debe se-lo desenvolvemento da *intelixencia integral recreadora* dos alumnos, profesores, da propia organización educativa e da sociedade.

Nos últimos anos caeron os mitos sobre a intelixencia como algo único e indivisible, e a intelixencia como algo fixo, herdado e inmutable para toda a vida. Hoxe falamos dun concepto de intelixencia máis complexo e completo, menos unitario. A persoa intelixente acércase máis á persoa capaz de chegar a ser feliz, capaz de resolve-los problemas novos e prácticos da vida. Nesta dirección van os traballos, entre outros, de Sternberg (2000) coa súa teoría triárquica na que distingue as intelixencias *analítica* (próxima ós tradicionais CI), *creativa* e *práctica*; Gardner (2001) fala de *intelixencias múltiples*; Salovey e Mayer (1990) definen por primeira vez a *intelixencia emocional*, que posteriormente desenvolve Goleman, D. (1996) e Marina, J.A. (1993) preséntanos a súa teoría da *intelixencia creadora*.

Neste contexto de revisión do concepto de intelixencia situamos a nosa idea de “*intelixencia integral recreadora*” (Armas, M., 1998) como a *integración creativa das intelixencias racional, emocional e social. Sinala a finalidade recreadora da multiplicidade de intelixencias cando funcionan de xeito integrado. A manifestación da intelixencia integral é a re-creación dun mesmo, da sociedade e do planeta* (Armas, C; L e M; 2002). A intelixencia recreadora desenvólvese

durante toda a vida e cristaliza na sabedoría. Entendemos por sabedoría: pensar, sentir e actuar con unidade recreadora. A vida aparece así como un xogo de aprendizaxe, un proceso de transformación cara á sabedoría ou plenitude recreadora, máis ca un produto dado que hai que manter ou conservar.

O desenvolvemento da intelixencia integral recreadora aparece como a grande finalidade do sistema educativo segundo a Loxse, que establece, entre as finalidades prioritarias do sistema educativo, a formación integral do alumno e o desenvolvemento das capacidades intelectuais, afectivas e sociais.

A intelixencia integral recreadora ten un matiz ético-moral, define o *porqué* (causa, razón) da realidade, integrando o *qué*, *cómo* e *para qué* das intelixencias racional, emocional e social. Este concepto de intelixencia integral supón, a nivel educativo, unha transformación do pensamento sobre os conceptos de educación, escola, profesor e alumno.

Tipos intelixencia	Paradigma	Obxectivo	Pensamento	Escola	Profesor	Alumno
Racional (qué) reflexión	Científico-racional	Aprender a coñecer/conceptos	Sistémico-complexo	Bancaria	Profesor, depositador do coñecemento	Depósito de coñecementos
Emocional (cómo) emoción	Interpretativo-simbólico	Aprender a facer/procedementos	Integrador	Activa	Mestre, orientador	Ser vivo cheo de posibilidades
Social (para qué) intuición	Sociocrítico	Aprender a convivir/valores, normas	Crítico, creador	Liberadora	Docente, profesional Crítico	Ser responsable social
Integral Recreadora (por qué) comprensión	Complexidade Integradora creadora	Aprender a recrearse/actitudes	Complexo Integrador creador	Recreadora	Educador, guía, compañía na aprendizaxe	Ser recreador compartido

A intelixencia recreadora integra os tres significados que a lingüística atribúe a esta palabra:

- Crear de novo ou dar nova forma de ser a algo ou alguén (intelixencia racional)
- Gozar, en particular aplicándose a isto, cunha actividade (intelixencia emocional)
- Facer pasa-lo tempo agradablemente a alguén (intelixencia social)

O coeficiente de intelixencia integral recreadora (CI Recreadora) pode representarse como o produto da suma dos coeficientes de intelixencia racional (CIR) e emocional (CIE), polo coeficiente de intelixencia social (CIS).

$$\text{CI Recreadora} = (\text{CIR} + \text{CIE}) \cdot \text{CIS}$$

Se a conducta (o para qué) é negativa ou cero, o resultado final será cero ou negativo. Unha persoa pode ter un pensamento creativo (racional) e unha empatía desenvolta (emocional), pero se non actúa creativamente o resultado da súa intelixencia integral será negativo.

Necesitamos profesores formados en e para a intelixencia recreadora e a comprensión. Nesta novo currículo todos somos aprendices.

“O mundo dos intelectuais, escritores ou universitarios, que debería se-lo máis comprensivo é, sen embargo, o máis gangrenado polo efecto dunha hipertrofia do eu alimentado por unha necesidade de consagración e gloria” (Morin, E., 2001:118).

1.5. A sabedoría do educador: “navegar en tormentas”

Moitos profesores séntense docentes, pero non educadores. Consideran que non foron formados para iso, non forma parte das súas responsabilidades e non saberían como facelo.

A acción instructiva do profesor intégrase noutra máis ampla que é a acción formativa do educador. A Loxse vén a engrandecer-la función docente ó incluír como parte dela a orientación e a titoría. “A titoría e orientación dos alumnos formarán parte da función docente” (art. 60.1). Toda orientación é educación, pero non toda educación é orientación. Podería formularse a seguinte ecuación: educación = instrucción + orientación (Álvarez, M. e Bisquerra, R., 1996).

O papel do educador é o de guía (acompañar a alguén ensinándolle o camiño) na aprendizaxe vital. Un guía necesita, fundamentalmente, coñecerlo camiño, ter confianza e seguridade en si mesmo, e dialogar co grupo á hora de tomar decisións.

Cyrułnik (2002) resalta a importancia dun guía, dunha persoa significativa para o alumno, á hora de desencadear un proceso de *resiliencia*. A re-

siliencia é a capacidade de supera-lo trauma e volverse feroso, pese a todo, a capacidade de desenvolverse en condicións incrivelmente adversas, que se pode sintetizar na metáfora da arte de “navegar en torrentes”. Os que tiveron que superar unha grande proba describen como primeiro factor de *resiliencia*:

“... o encontro cunha persoa significativa. As veces abonda unha, unha mestra que cunha frase devolveu a esperanza ó neno,... calquera puido dar corpo ó sinxelo significado: “É posible saír airoso”... A idea de *sentirse malo e ser malo* queda transformada tralo encontro cun camarada afectivo que logra facer xermina-lo desexo de saír airoso” (Cyrulnik, B., 2002:214).

O educador debe intentar crear unha *relación de axuda* cos alumnos que lles facilite o proceso de converterse en persoa. Rogers (2000) descríbese como crear unha relación de axuda:

- Ser unha persoa unificada e integrada, ser auténtico: ser tal como son no profundo de min mesmo, esto inspira confianza nos demais. Nas relacións persoais non resulta beneficioso comportarse como se un fora distinto do que é.
- Se podo crear unha relación de axuda comigo mesmo, probablemente lograrei establecer unha relación de axuda con outra persoa.
- A aceptación condicional dificulta a outra persoa á hora de cambiar nos aspectos que non acepto.
- As persoas foron creadas para transformarse, non para ser vítimas do pasado e das etiquetas. A experiencia ensínanos que as persoas se orientan nunha dirección basicamente positiva. Temos que crer máis no potencial de desenvolvemento positivo das persoas que nas etiquetas.

Para nós, *ser educador é educarse e educar os demais no desenvolvemento da intelixencia integral recreadora: coñecerse, quererse, confiar nun mesmo e recrearse a través dun proxecto vital solidario. Isto require unha reforma global das mentalidades, desenvolvendo a liberdade dun pensamento complexo-sistémico; o benestar emocional da autoestima, empatía e diálogo; e a creatividade das conductas autónomas, solidarias e comprometidas coa recreación e a sabedoría.*

1.6. Funcións e tarefas da titoría: “o faro que orienta a navegación”

Intentar acerca-la figura do titor ó perfil ideal do educador que acabamos de describir é unha utopía que nos pode axudar a transforma-la realidade.

A titoría é a acción orientadora levada a cabo polo titor e polo resto dos profesores. A titoría é o primeiro, e máis importante, nivel de orientación educativa. Os demais niveis de orientación: o Departamento de Orientación e os equipos de orientación específicos, teñen un carácter subsidiario respecto da titoría. A acción titorial é clave para aglutina-lo instructivo e o educativo, para potencia-la formación integral do alumno.

A vía para integra-la función titorial na función docente atopámola nos proxectos curriculares, nos sucesivos niveis de concreción: Proxecto educativo de centro, Proxecto curricular de etapa e/ou ciclo e Programación de aula.

As funcións do titor son as grandes accións, propias e específicas da orientación e titoría. Son macro-actividades que van especificándose noutras actividades máis concretas que chamaremos tarefas. Polo xeral, as funcións sinálannos o que deberían face-los titores e as tarefas véñennos a indica-lo que realmente fan con máis frecuencia os titores.

A figura do titor vén regulada a nivel lexislativo na nosa Comunidade Autónoma polos RD 324/1996 do 26 de xullo (para os IES), RD 374/1996 do 17 de outubro (para as escolas de educación Infantil e colexios de educación Primaria) e RD 7/1999 do 7 de xaneiro (para os centros públicos integrados). Entre as funcións enuméranse múltiples actuacións nas que domina un perfil burocrático, sen facer referencia ó “talante”, ó perfil profesional do titor. As funcións máis importantes do titor desde o punto de vista lexislativo son: participar no desenvolvemento do PAT, proporcionar información, coñece-las características persoais e familiares do alumno, facer un seguimento global do proceso de ensinanza-aprendizaxe, coordina-las adaptacións curriculares, facilita-la integración e participación do alumnado, orientar ó alumnado no seu proceso formativo, informa-lo equipo de profesores das características do grupo de alumnos, coordinar metodoloxía e avaliación, organizar e presidí-las sesións de avaliación, orientación vocacional, colaborar co Departamento de Orientación e os demais titores no marco de Proxecto educativo e curricu-

lar, mediar nos conflitos que se presenten na aula, exerce-la coordinación do equipo docente, cubri-los documentos oficiais do grupo de alumnos, controla-la falta de asistencia do alumnado,...

Na práctica, ¿que fan realmente os tutores? Resulta case imposible levar a cabo tódalas funcións enumeradas, polo que se adoita priorizar. Así poderíamos dicir que o que realizan na práctica os tutores con máis frecuencia son as tarefas burocráticas como as de controla-la asistencia do alumnado, cubri-los documentos oficiais do grupo de alumnos, presidi-las sesións de avaliación. Cando empezamos a prioriza-las funcións máis ricas pedagoxicamente, centrámonos en traballar co grupo de alumnos na hora de titoría. Os contidos que se traballan son aínda máis de tipo informativo que formativo. Resulta máis difícil traballar co equipo de profesores e aínda máis cos pais.

A pesar diso, existen moi bos tutores, educadores, con alta sensibilidade polo mundo dos alumnos, afectivos con eles, hábiles nas relacións sociais, maduros na resolución de conflitos e con capacidade de traballar en equipo. En moitas ocasións, sobre eles recae a titoría e vense abocados, con frecuencia, a traballar sós, cando este é un labor de equipo.

A metáfora do *faro que orienta a navegación* pode resultar útil para entender-la figura do titor. A súa función non é percorre-la ruta de navegación dos alumnos, profesores ou pais; soamente ten que dar sinais, destelos, para que cada un navegue na súa ruta. En momentos de temporal, de pouca visibilidade ou de cambio de ruta, os faros resultan vitais para non naufragar. O titor dá sinais para que quen necesite e/ou queira mirar, poida beneficiarse da súa información para face-la súa travesía. O faro axuda a unifica-los criterios de navegación.

2. A interacción dos educadores na acción tutorial: intervención de tódolos implicados e asunción de responsabilidades compartidas. O “liderado compartido”

A tarefa de educar compete ó conxunto da sociedade e non unicamente a unhas persoas ou institucións determinadas. A familia e a escola son os dous sistemas prioritarios nesta tarefa e deben facelo de forma coordinada. A educación dura toda a vida e é unha tarefa compartida, cando esteamos edu-

cando ós nosos fillos ou alumnos, estámonos educando a nós mesmos, educámonos xuntos, cooperativamente.

O liderado da educación está disperso, difuminado, distribuído, compartido entre tódolos membros da organización (Senge, P., 1997). Os líderes son aqueles que lideran “ideas guía”. O obxectivo dos líderes é que o centro se converta nunha comunidade de aprendices. O educador debe exercer un liderado compartido que se realiza a través de facer propostas de ideas eixe que, a través do diálogo, xeren visións compartidas polo equipo de profesores, os alumnos e as familias. Isto implica traballar en equipo, unificar criterios e modifica-los modelos mentais da comunidade educativa. O liderado compartido é o “talante” do educador.

Os principais axentes implicados sobre os que recae a implantación da acción tutorial son os titores e equipo de profesores, os orientadores, os alumnos e os pais. A tutoría representa unha actividade de equipo que é responsabilidade de todo o centro educativo. A mellor forma de implica-los educadores na acción tutorial é traballando con programas.

O Plan de acción tutorial (PAT) de centro é o conxunto de accións de orientación, deseñadas polos profesores, coa colaboración dos alumnos e do resto da comunidade escolar, a partir das necesidades detectadas. É a resposta sistemática do centro educativo para personaliza-lo proceso de ensinanza-aprendizaxe. A súa elaboración correspóndelle ó Departamento de Orientación, a partir das directrices xerais establecidas pola Comisión de Coordinación Pedagóxica e as propostas dos titores. É aprobado polo Claustro de profesores, como parte do Proxecto curricular de centro, no que tamén se inclúe o Plan de orientación académica e profesional.

O PAT xira arredor a tres piares básicos: pais, profesores e alumnos. Entre os bloques de contidos máis frecuentes podemos citar:

- Para os alumnos: actividades de acollida de alumnos, actividades de convivencia, normas e funcionamento do grupo, técnicas de traballo intelectual e estratexias de aprendizaxe, orientación académica e profesional, educación en valores.
- Actuacións co equipo docente: coordina-lo proceso de avaliación e as sesións de avaliación, recoller información e opinións do equipo de profesores sobre o grupo de alumnos, unificar criterios de

actuación, implica-lo profesorado nas tarefas orientadoras, mediar en conflitos entre profesores e alumnos, avaliación da titoría.

- Reunións cos pais: facilita-las relacións fluídas entre os pais e o centro, informa-los pais sobre a educación dos seus fillos, implica-los pais no apoio á aprendizaxe e orientación dos seus fillos, intercambiar información relevante para o proceso educativo dos seus fillos, orientar nalgún tema ou problema específico dos seus fillos, facilita-la formación sobre aspectos importantes da educación dos seus fillos.

Respecto ó horario para desenvolve-la acción titorial, en educación Primaria non existe un horario dedicado especificamente á acción titorial co grupo de alumnos, polo que na maioría dos casos non se contempla a titoría cos alumnos. No Proxecto curricular é onde se debe plasma-lo desenvolvemento da orientación e acción titorial. Ademais do horario lectivo, hai unha hora semanal para realización de entrevistas do titor cos pais e horario para asistencia a reunións.

Na ESO contéplase unha hora semanal dentro do horario lectivo para a acción titorial dedicada á atención da totalidade do grupo de alumnos. Os profesores adoitan presentar resistencias para asumir esta responsabilidade, para esta resistencia alegan argumentos que poden sintetizarse en que o espacio/tempo da titoría está baleiro de contido, o profesorado non se percibe como educador senón como profesor de materias e séntese incómodo ante un grupo de alumnos, sen saber qué facer con eles na hora de titoría, xa que non se lles formou previamente.

O titor desenvolve un PAT, pero o que o define como tal é o seu estilo de liderado compartido, usando diariamente estratexias de pensamento complexo, integrador e recreador. Para exercer-lo liderado compartido o titor conta cos apoios especializados de orientación: os internos como os xefes dos departamentos de orientación e os externos como os equipos de orientación específicos.

3. Recoñecemento do labor titoría: transforma-lo “patíño feo en cisne”

A valoración social do noso sistema educativo está en crise, isto modificou o apoio do contexto social cara á ensinanza, a retirada do apoio unánime da sociedade e o abandono da idea da educación como promesa dun futuro mellor (Esteve, J. M., 2000).

A valoración negativa do profesor como chibo expiatorio e responsable universal de tódolos males do sistema educativo é un dos signos do noso tempo (Ranjard, P., 1984; Cole, M., 1985). A falta de apoio institucional e de recoñecemento social faise cada vez máis patente. Moitos profesores abandonan a docencia para busca-la súa promoción noutros campos, en cargos directivos, afastados das aulas. Aumenta a desmoralización e en países do noso ámbito europeo, onde hai outras alternativas laborais, empeza a escasea-lo profesorado.

O síndrome *burn out* fai referencia ó profesor que non é capaz de dominar-la clase e, como consecuencia, sofre psicoloxicamente por estar alí. Afecta aproximadamente a un 28% do profesorado, aínda que o terceiro nivel de estrés, no que resulta afectada a saúde do profesor, representa o 10% do profesorado, dos que o 1,2% acaba por chegar a unha baixa de tipo psiquiátrico (Esteve, J.M., 2000). Por etapas educativas, o síndrome “burn out” afecta a un 1,1% en Educación Infantil e Primaria, un 6,7% dos profesores de Educación Primaria, un 10,3% de profesores da ESO e a un 9,6% de Secundaria non obrigatoria (CCOO, 2001).

Entre as causas máis importantes desta situación poderíamos citar: a complexidade dos cambios sociais e das funcións que ten que desenvolver-lo profesor; a sobrecarga de demandas sociais e os escasos recursos humanos para atendelas; a ruptura dun concepto de disciplina tradicional; a transición dun modelo de escola selectiva tradicional ó novo modelo de escola inclusiva, que aínda non foi asimilado nin polos profesores nin pola sociedade; a falta de preparación específica do profesorado; a ausencia de normas e pautas de conducta nalgúns ambientes familiares; a incorporación de valores despersonalizados a través dos medios de comunicación social, especialmente a TV, onde é necesario un código deontolóxico.

Sen embargo, seguimos formando ós nosos profesores de Secundaria para dar unhas clases imposibles nuns centros educativos que xa non existen. A mesma sociedade que lles pide ós profesores asumir novas responsabilidades, non lles prepara para facer fronte ás realidades profesionais ás que se van enfrontar (Esteve, J. M. , 2000). Non se pode prepara-los personaxes para que se movan con soltura por un escenario e despois lanzalos a outro para o que non foron previamente preparados.

Ademais desta falta de recoñecemento xeral do rol de profesor, a titoría sofre unha maior falta de valoración por parte da Administración educativa, dos equipos directivos e do propio grupo de profesores. Os titores, con máis funcións específicas que ningún outro cargo directivo, non gozan de ningún recoñecemento ou incentivo como poida se-la liberación horaria, gratificación con puntuación, complemento económico, valoración como currículo profesional, priorización na formación.

Os profesores, polo xeral, senten rexeitamento á elección das titorías, prefiren gardas ou clase que unha titoría. Desta forma as titorías acaban recaendo nos profesores máis novos que chegan os últimos ó centro, sen experiencia. Habería que revisa-los criterios de selección de titores, sería desexable que as titorías foran elixidas por profesores con experiencia e continuidade que constituíran un equipo de titores motivados e coherente.

Para reduci-las incertezas do ensino, haberá que buscar outros medios distintos dos técnicos e científicos. Unha solución pode ser construír culturas de colaboración, traballo conxunto de profesionais, proporcionarse apoio mutuo, deseñar metas comúns. A decisión e resolución de problemas en colaboración é unha pedra angular das organizacións posmodernas. O sistema escolar modernista de Secundaria *vulcanizou* os profesores, recluíndoos en recunchos departamentais. Hai que buscar pautas de organización e colaboración posmodernas, de carácter pluralista e flexible (Hargreaves, A., 1998).

Haberá que forma-los profesores tamén en técnicas de control do estrés como poden se-los paquetes terapéuticos integrados que combinan a exposición coa reestructuración cognitiva (intelixencia racional), a relaxación (intelixencia emocional) e as habilidades en toma de decisións e solución de conflitos (intelixencia social), que lle permitan ó profesor transforma-la aula nunha fonte de traballo gratificante e non frustrante (Armas, M., 2001).

É urxente mellora-lo recoñecemento e as condicións de traballo do educador ou do contrario teremos que formar “educadores residentes”, capaces de desenvolverse en condicións extremadamente adversas, resistentes e tolerantes á frustración. Para transforma-los tiores “patiños feos” en educadores “cisnes” facemo-las seguintes propostas de mellora dende unha perspectiva complexa e sistémica.

4. Cómo responder ás novas necesidades: propostas de mellora

É o momento das conclusións e de facer propostas de mellora que acerquen a realidade da nosa acción titorial, á utopía á que non renunciámos. Os centros educativos poden transformarse en organizacións que aprenden se dan respostas creativas ós conflitos e problemas que xeran as necesidades educativas dunha sociedade cada vez máis complexa e multicultural. Para iso e para mellora-la acción titorial, desde unha perspectiva sistémica, necesítase o compromiso de aprender da sociedade, da Administración educativa, dos equipos de orientación específicos, dos equipos directivos, dos departamentos de orientación, dos profesores, dos alumnos e das familias.

4.1. En relación coa sociedade:

4.1.1. A tarefa de educar compete ó conxunto da sociedade e non unicamente a unhas persoas ou institucións determinadas. A sociedade debe asumir-la súa responsabilidade na consolidación do Estado do Benestar, para evolucionar da competición destructiva á recreación compartida e facer un maior recoñecemento e valoración social da educación y de figura do educador.

4.1.2. Maior implicación dos medios de comunicación social e novas tecnoloxías en tarefas educativas e na divulgación dunha cultura planetaria recreadora.

4.1.3. Maior implicación das corporacións locais, servicios de apoio externos, empresas e asociacións nas actividades formativas en Plans integrais de prevención, en Programas de garantía social, en actividades de acción titorial e orientación vocacional, profesional e ocupacional.

4.2. En relación coa Administración educativa

4.1.1. Facilita-lo desenvolvemento profesional do titor: perfil profesional de educador, formación específica para desenvolve-las súas funcións, incentivar e facilita-las condicións de traballo axeitadas, atención á saúde mental do profesorado.

4.2.2. Defini-lo perfil do titor ou educador no ámbito legislativo, e priorizar, sobre os aspectos burocráticos, as seguintes características:

- calidades intelectuais como o pensamento complexo-sistémico.
- calidades emocionais como a autoestima, empatía, tolerancia, capacidade de diálogo e traballo en equipo.
- conductas creativas como a apertura ás necesidades dos alumnos, autonomía interdependente e confianza na experiencia persoal.
- intelixencia recreadora: compromiso coa acción, liderado compartido e a solución creativa de conflitos.

4.2.3. Formación inicial e continua específica para desenvolve-las funcións propias do educador ou titor. A formación partirá da análise dos problemas reais das aulas e capacitará para traballar nos escenarios educativos da nosa sociedade, non para facelo en centros educativos que xa non existen.

4.2.4. Recoñecemento administrativo das titorías: en xeral os profesores prefiren non ser titores, “foxen” das titorías polas súas múltiples responsabilidades e desvantaxes. Ademais da formación específica, hai que melloralas condicións do traballo, incentivando e valorando o traballo do titor. Poderían estudiarse algunha das seguintes modalidades: puntuación para o concurso de traslados, liberación horaria, complementos semellantes ó do xefe de seminario ou xefes de departamento, liberación de gardas,...

4.2.5. Valorar e favorece-lo desenvolvemento profesional a través do traballo en equipo, ferramenta fundamental de acción tutorial e de prevención da saúde mental do profesorado. Contemplan, na normativa legal, as reunións para coordinación de titores co xefe de Departamento de Orientación e do titor co equipo docente en horario lectivo. Sobrecargar con horas de reunión fóra de horario lectivo non predispón positivamente o profesorado para participar.

4.2.6. Establecer medidas de prevención e intervención sistémica na saúde mental do profesorado que faciliten mecanismos de cambio do sistema e a superación do actual bosquexo clínico centrado na atención individual do profesor.

4.2.7. Xeneralización da figura de orientador a tódolos Centros de Educación Infantil e Primaria e ós centros de Educación Especial.

4.2.8. Ampliación dos equipos de orientación específicos como servizo externo de apoio, formación e asesoramento á orientación e acción tutorial. Actualmente só existe un equipo por provincia.

4.2.9. Dota-los centros educativos do profesorado de apoio que permita realizar de forma eficaz a acción tutorial dos alumnos con necesidades educativas especiais e de integración sociocultural de alumnos inmigrantes.

4.2.10. Dota-los centros educativos de profesionais que faciliten a acción tutorial como o traballador social, coidadores, mediador intercultural para alumnado inmigrante que o requira.

4.2.11. Formación específica sobre orientación, acción tutorial, traballo en equipo, pensamento complexo-sistémico e resolución de conflitos para os equipos directivos e todo o profesorado.

4.2.12. Prioriza-la educación sobre a instrucción, coa concesión dunha maior autonomía e recursos ós centros educativos para que poidan flexibiliza-la rixidez dos plans de estudos e as medidas organizativas de atención á diversidade.

4.3. En relación cos Equipos de Orientación Específicos

4.3.1. Conseguir na súa intervención, asesoramento e formación, unha maior implicación dos equipos directivos, xefes de departamentos de orientación, profesores tutores, equipos docentes, alumnado, familias e servizos externos de sanidade, servizos sociais, asociacións, empresas,... para ofrecer solucións interdisciplinares e interinstitucionais ós problemas e actuar sobre os sistemas para poder axuda-las persoas.

4.3.2. Implica-los centros educativos en: programas de prevención no ámbito provincial e autonómico, intercambio de experiencias inter-centros,

seminarios permanentes, investigacións, elaboración de recursos e materiais para mellora-la atención á diversidade e a acción titorial.

4.3.3. Maior dotación de profesionais para atende-la crecente demanda de intervención que reciben os E.O.E., sobre todo en especialidades como trastornos de conducta.

4.4. En relación cos Equipos Directivos

4.4.1. O Equipo Directivo asinará as titorías con criterios de optimización de recursos humanos e non buscando ó “que me saca de apuros” ou o último provisional en chegar. Potenciar equipos de titores con certa experiencia que garanten a eficacia e continuidade do labor titorial.

4.4.2. A consideración social da titoría no Claustro de profesores é case nula, case todos intentan eludila. Nin o propio Equipo Directivo adoita recoñece-lo papel primordial das titorías. O Equipo Directivo ten que incentiva-la titoría no ámbito interno de centro, especialmente nos cursos máis difíciles da ESO, co establecemento de prioridades dos titores para a elección de horario, liberación horaria, liberación de gardas, preferencia en actividades formativas,...

4.4.3. Flexibiliza-las estruturas e horarios dos centros que fagan posible incluír no horario lectivo, desde o comezo de curso, as horas de reunión dos titores co xefe de Departamento de Orientación, entre titores do mesmo ciclo e de ciclos diferentes e do titor con equipo docente. Do contrario, a coordinación pode verse reducida ás tres sesións de avaliación que se realizan no curso.

4.4.4. Acollida e orientación dos titores noveis, na que poden participalo equipo de titores do centro.

4.4.5. Mellora-la coordinación do Equipo Directivo co departamento de O.rientación, o Equipo de Orientación Específico e os servicios de apoio externos (saúde mental, servicios sociais, empresas, profesionais,...) para facilita-la acción titorial e a atención á diversidade.

4.4.6. Exerce-lo liderado compartido do centro educativo e convertelo en organización que aprende a partir dos conflitos e non en organizacións rixidas e neuróticas que se negan a aprender e exclúen ou expulsan todo

aquilo que as obriga a flexibilizar e aprender a comprende-la realidade en que se traballa.

4.4.7. Sobre a hora de titoría co grupo de alumnos, sería conveniente non poñela ó final do horario de traballo, cando os alumnos e profesores están cansados e resulta difícil mante-la motivación para abordar temas formativos. Habería que enchela de contido formativo e non empregala en repasar distintas áreas.

4.4.8. Facer grupos heteroxéneos de alumnos, non homoxeneizalos polas optativas no caso da ESO. Os grupos homoxéneos onde se reúnen alumnos desmotivados fan especialmente difícil dar clase ou abordar temas formativos.

4.4.9. Prioriza-la educación en actitudes e valores nos proxectos de centro, a través do tratamento interdisciplinar dos contidos transversais (educación para a paz, igualdade de oportunidade entre os sexos, educación para a saúde, educación sexual, educación ambiental, educación moral, educación do consumidor e vial). Implicar a profesores, alumnos e pais na elaboración, aplicación e avaliación dos proxectos de centro.

4.4.10. Favorece-las relacións fluídas do centro coas familias, a través de reunións periódicas de carácter xeral, co grupo de pais de nivel e por titorías. Nestas reunións estarán presentes o Equipo Directivo, Departamento de Orientación, titores e profesores.

4.5. En relación co Departamento de Orientación

4.5.1. Actuar de estrutura intermedia entre o centro educativo e as familias, para axudar a mellora-lo diálogo e a colaboración entre os dous sistemas.

4.5.2. Colaborar para mellora-la unificación de criterios e pautas de actuación entre o equipo de titores e entre os titores e o equipo docente.

4.5.3. Facilitar orientacións e materiais ós profesores titores para desenvolve-la acción titorial, aborda-los temas transversais...

4.5.4. Implica-lo profesorado e as familias en Programas de prevención, máis que na corrección e estudio de casos individuais.

4.5.5. Implica-lo profesorado e as familias na avaliación e nas propostas de intervención con alumnos que presentan necesidades educativas especiais.

4.5.6. A orientadora ou orientador serán os dinamizadores do cambio organizativo. Trátase de cambia-lo sistema escolar para atende-las necesidades dos alumnos, non de “etiqueta-los alumnos” e buscar que se adapten ó sistema ou excluílos. Hai que reinventar organizacións educativas que aprenden.

4.5.7. Mellora-la colaboración co Equipo Directivo que facilite a eficacia da orientación e acción tutorial.

4.5.8. Solicitar colaboración e asesoramento do Equipo de Orientación Específico cando se considere necesario o apoio deste servizo externo para axudar á comunidade educativa desde unha perspectiva especializada e interdisciplinar.

4.6. En relación co profesorado e a tutoría

4.6.1. Centra-la acción tutorial máis na prevención e resolución que na corrección e contención. Por exemplo, un clima de clase agradable e a participación activa do alumnado adoitan ser medidas preventivas que fan menos frecuente a aparición de conflitos.

4.6.2. Unificar criterios de actuación do equipo docente e planear estratexias coordinadas de atención á diversidade.

4.6.3. Asumi-la función educadora e non quedarse na función docente. Asumi-los modelos mentais complexos integradores creadores da escola comprensiva e supera-los bosquexos da escola selectiva.

4.6.4. Realizar con sistematización asembleas de clase, organizadas conforme a un plan de acción, dentro das sesións de tutoría para mellora-lo clima da aula.

4.6.5. Consensuar con cada grupo-clase e o seu equipo docente unhas normas básicas de convivencia que favorezan a educación integral dos alumnos.

4.6.6. Utilizar unha metodoloxía activa e participativa, que favoreza o traballo cooperativo e non só individual competitivo.

4.6.7. Crear un clima de relación positiva cos alumnos e as familias, de colaboración, non corporativo, de diálogo, non de culpabilización.

4.6.8. Xeneraliza-la Xunta de Avaliación Cero-Inicial na que se sintetiza a información inicial relevante sobre o alumno, a familia, as aprendizaxes realizadas, o nivel de coñecementos previos e as necesidades educativas.

4.6.9. Buscar situacións neutrais para ter unha comunicación máis rica e menos formal cos alumnos, como pode ser na cafetería, nas excursión, as actividades extraescolares, actividades deportivas, festas do grupo.

4.6.10. Implicarse no tratamento dos temas transversais de forma interdisciplinar.

4.6.11. Mellora-la técnica de entrevista do titor, tanto co alumno como coas familias, nas que ademais de informar, débese recoller información e chegar a pautas de actuación consensuadas, nun clima de empatía e diálogo.

4.7. En relación co alumnado

4.7.1. Participación e implicación dos alumnos na elaboración e aplicación de normas de convivencia na aula consensuadas cos profesores. Facer un seguimento do seu cumprimento semanalmente na hora de titoría. Elaboración dun mural que recolla as normas de aula, para colocar na cortiza da clase.

4.7.2. Participar, na hora de titoría, nas sesións de pre-avaliación e post-avaliación para achegar ás sesións de avaliación o punto de vista do alumnado sobre o proceso de ensinanza-aprendizaxe.

4.7.3. Participación progresiva dos representantes dos alumnos nas sesións de avaliación para achega-la opinión dos alumnos sobre a avaliación do grupo, o proceso educativo e facer propostas de mellora.

4.7.4. Participación dos alumnos na elaboración e desenvolvemento dos contidos que se tratarán na hora lectiva de titoría.

4.7.5. Participar nas experiencias de titoría entre iguais, na que uns alumnos axudan os compañeiros que presenta dificultades de aprendizaxe ou comportamento. Esta experiencia comprobouse que resulta enriquecedora

para ámbalas partes, sempre que os perfís sexan os adecuados e o profesor teña estratexias de mediación.

4.7.6. Mellora-la elección e nomeamento do delegado/a. Actividades previas á elección de delegado: definición de funcións e responsabilidades, perfil do delegado de clase, elección flexible e rotativa...

4.8. En relación coas familias

4.8.1. Potencia-las escolas de pais cos departamentos de Educación dos concellos, para informar e formar sobre temas de interese dos pais, como poden ser: estilos educativos familiares, a autoestima, o grupo de iguais, saídas profesionais,...

4.8.2. Unifica-las normas e pautas de actuación nos ámbitos familiar e escolar.

4.8.3. Facilita-la comunicación frecuente entre o centro educativo e a familia, a través dalgún instrumento como a axenda escolar, o caderno de clase ou de titoría.

4.8.4. Implica-los pais no centro e no desenvolvemento integral dos seus fillos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVAREZ, M. y BISQUERRA, R. (1996). "Aproximación al concepto de orientación y tutoría". En ALVAREZ e BISQUERRA (coord.): *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis.

ARMAS, C.; L. e M. (2002). "Aprender a recrearse". En ALBERTE, J. R.(Ed.): *Os servizos de apoio na educación para a atención á diversidade*. Santiago: ICE Universidade de Santiago.

ARMAS, M. (1998). *Dirección Integral de Centros Educativos*. Santiago: Tórculo.

ARMAS, M. (1999). "Autonomía organizativa interdependente nos Centros Educativos". En CONSELLO ESCOLAR DE GALICIA: *A autonomía dos Centros Escolares*. Santiago: Xunta de Galicia.

- ARMAS, M. (2001). "Problemas de conducta y desarrollo de la inteligencia integrada". En ALBERTE, J.R.: *Atención á Diversidade e Habilidades Sociais*. A Coruña: Diputación Provincial.
- ASENSIO, J.M. (2000). "La formación del docente en y para la complejidad". *Teoría de la educación*, 12, 107-128.
- BATESON, G. (1999). *Una unidad sagrada. Pasos ulteriores hacia una ecología de la mente*. Barcelona: Gedisa.
- CARR, E. G. e outros (1996). *Intervención comunicativa sobre los problemas de comportamiento*. Madrid: Alianza Psicología.
- CCOO (2001). *Investigación sobre la salud laboral del profesorado*. Gabinete de Estudios y de Salud Laboral de la Federación de Enseñanza de CCOO.
- COLE, M. (1985). "A crisis of identity: teachers in times of political and economical changes". *Coloquio Internacional sobre Función Docente y Salud Mental*. Universidad de Salamanca.
- CONSELLO ESCOLAR DE GALICIA (2001). *A convivencia nos centros escolares como factor de calidade. XII xornadas de consellos escolares das comunidades autónomas e do estado*. Santiago: Consello Escolar de Galicia.
- CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO (2000). *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 1998-99*. Madrid: MEC.
- CYRULNIK, B. (2002). *Los patitos feos. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida*. Barcelona: Gedisa.
- ESTEVE, J.M., (2000). "Satisfacciones e insatisfacciones de los docentes". En *XII Jornadas Estatales del Forum Europeo de Administradores de la Educación*. Tenerife. Documento policopiado.
- FREIRE, P. (2001). *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Morata.
- GARDNER, H. (2001). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Piados.
- GOLEMAN, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- GRAY, J. e outros (1999). *Improving schools*. Buckinham: Open University Press.
- HARGREAVES, A. (1998). *Profesorado, cultura y postmodernidad. (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid: Morata.

- LEDERACH, J.P. (2000). *El abecé de la paz y los conflictos. Educar para la paz*. Madrid: Catarata.
- MARINA, J. A. (1993). *Teoría de la inteligencia creadora*. Barcelona: Anagrama.
- MORIN, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Piadós.
- POMAR, M. (2001). *El diálogo y la construcción compartida del saber*. Barcelona: Octaedro-EUB.
- POSTMAN, N. (1999). *El fin de la educación. Una nueva definición de la escuela*. Barcelona: Eumo-Octaedro.
- RANJARD, P. (1984). *Les enseignants persècutès*. Paris: Jauze.
- ROGERS, C. R. (2000). *El proceso de convertirse en persona*. Barcelona: Piadós.
- SALOVEY, P. E. MAYER, J.D. (1990). "Emotional Intelligence". *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.
- SARASON, S. (1990). *The Predictable Failure of Educational Reform*. San Francisco: Jossey-Bass.
- SENGE, P. (1997). "A través del ojo de la aguja". En R. GIBSON (Ed.). *Preparando el futuro*. Barcelona: Ediciones Gestión 2000, 151-176.
- STERNBERG, R. (2000). "Inteligencia práctica". En BELTRÁN, J.A. e outros: *Intervención psicopedagógica*. Madrid: Pirámide.
- TORRES, J. (2001). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Morata.

II. *Perspectivas*

*Intervencións na mesa
redonda sobre*

*“Os educadores na
sociedade do século XXI”*

Aparecen neste segundo apartado as intervencións iniciais de distintos membros do Consello Escolar de Galicia na mesa redonda da xornada dedicada ós educadores e celebrada en Sanxenxo. Trátase de representantes do profesorado propostos por diferentes organizacións sindicais e polos movementos de renovación pedagóxica, así como por parte da Confederación de Pais de Alumnos de Galicia (CONFAPA). Poden apreciarse no texto das intervencións que se reproducen as diferentes perspectivas na análise da complexa problemática dos educadores na sociedade actual.

Representante do profesorado (FSIE)

Armindo Francisco Mera

Os cambios ós que están sometidas a familia e a sociedade na actualidade, crean, con frecuencia, conflitos entre os membros da comunidade educativa que nos poden facer crer que aspectos fundamentais da educación non son transcendentales. Pode suceder que, como consecuencia dunha educación permisiva que xera violencia, actitudes negativas se vexan reforzadas porque na actualidade poida ter máis valor o coñecemento que o comportamento. Non somos plenamente conscientes de que a educación inicial e fundamental é responsabilidade dos primeiros e máis importantes educadores: os pais, na unidade básica de sociedade (a familia).

A educación, máis que un dereito, é unha necesidade que debe abordarse, tanto a nivel individual como social, para así logralo desenvolvemento integral de cada persoa dotándoa dun conxunto de normas e valores e, ó mesmo tempo, prepara-las novas xeracións para integralos no medio no que viven nunha dobre vertente:

- A formación para o traballo.
- A formación para o desenvolvemento da función socializada. (Saber vivir xuntos)

Vemos pois que a educación, como tal necesidade, posibilita que a natureza humana non se reduza a unha simple evolución biolóxica e adquire a súa verdadeira importancia cando se logra que sexa unha constante ó longo de toda a nosa existencia, para que en cada etapa do noso proceso evolutivo poidamos lograla madurez propia dese momento, de acordo coas necesidades e capacidades de cada un.

A educación é a principal impulsora de sociedades máis humanas cando fomenta a participación do individuo na sociedade, non cun afán de competitividade, senón coa adquisición unha competencia que, co logro do

desenvolvemento das facultades específicas do ser humano, sirva para axuda-los demais.

O novo milenio está asociado cunha profunda transformación social na que as institucións tradicionais como a familia perderon capacidade de socializa-los mozos, isto é porque a socialización primaria, que ten lugar nos primeiros anos de vida, e que antes era exercida por seres afectivamente próximos ó neno, hoxe en día faise nas escolas, en garderías ou por persoas que non teñen a mesma carga afectiva cós pais.

Esta nova realidade provoca un cambio na figura do profesor que, na situación actual, non exerce xa un simple labor de transmisión de coñecementos senón que, desde a propia familia, se lle esixe que boa parte da formación cívica, ética e social, que a ela lle correspondería, sexa asumida pola escola. É por iso que o mestre debe ser ante todo educador para que, á vez que transmite coñecementos que permiten ó alumno harmoniza-lo seu desenvolvemento intelectual co biolóxico, poida, así mesmo, sintonizar co alumno para inculcarlle pautas de conducta que posibiliten a formación integral para lograla súa plena inserción na sociedade.

A educación non é tarefa fácil nestes momentos nos que impera un certo distanciamento entre as dúas institucións básicas que teñen este fin: familia e escola. Non están claramente delimitadas as funcións de cada institución e ese desencontro tradúcese nun camiñar paralelo que pode ter a súa causa na desconfianza que produce a falta de comunicación entre ambas.

A comunicación entre familia e escola é necesaria para lograr unha complementariedade que faga fructífera a educación planificada e dispensada polos docentes coa educación por intuición que desenvolven os pais.

Convén que, tanto pais como docentes se comprometan a transmitir-lles ós nenos e mozos o gusto pola educación ó ser este o mellor investimento que pode facer un país, unha familia e o propio alumno. Para lograr este obxectivo non existe ningunha receita máxica pero si estamos convencidos de que isto é algo que merece a pena. Evitar contradicións e ter actuacións coherentes de acordo co tipo de persoas que nos gustaría formar, establecendo os valores e as prioridades deste proceso, favorece moito a consecución deste fin.

Os alumnos que viven nun ambiente educativo sen grandes contradicións e onde impera a coherencia teñen, polo xeral, unha boa adaptación escolar, acostuman ser metódicos e valora-lo esforzo como medio para realizar con perfección as súas tarefas, tenden a asumir responsabilidades, son seguros, tolerantes, independentes e acaban por supera-las frustracións.

Podemos concluír que a escola, como factor de socialización e de aprendizaxe, non debe limitarse á simple transmisión de coñecementos. A posta en práctica dos obxectivos pedagóxicos depende da preparación profesional dos docentes e da colaboración entre pais e escola.

A familia non debe, en ningún caso, delega-la educación dos seus fillos, senón que debe sentirse protagonista do feito educativo escolar no que busca colaboradores subsidiarios.

Ás institucións escola e familia correspóndelles, en consonancia co manifestado anteriormente, esixir ós poderes públicos as seguintes actuacións:

- Solicitar ás administracións educativas o dereito constitucional de elección de centro por parte dos pais como criterio preferente á hora da escolarización dos alumnos, por encima de criterios de asentamento, residencia, zonificación, cuestión que melloraría a identificación dos pais coa escola na que se escolaricen os seus fillos.
- Respecto íntegro a uns principios éticos e morais que poidan ser aceptados e asumidos pola comunidade educativa.
- Garanti-la calidade educativa dos centros públicos e privados, especialmente a través da adecuada valoración social do labor dos educadores e da mellora das súas condicións de traballo.
- Favorece-la presenza de valores educativos da familia nos programas de carácter cultural na procura de que os contidos curriculares da ensinanza obrigatoria promovan unha visión da función educadora da familia e a promoción da elaboración de directrices apropiadas para protexe-lo neno contra toda información e materiais prexudiciais para o pleno desenvolvemento da súa personalidade.
- Habilitar recursos económicos suficientes para favorece-la constitución e desenvolvemento da familia que posibiliten o acceso ó traballo, á vivenda, a bolsas de estudio e á eliminación de trabas fiscais que penalizan a familia.

- Intervir no campo da educación, segundo o principio de subsidiariedade, da complementariedade. Este principio é o que permitirá xustificar a autonomía dos centros e a liberdade de ensinanza.
- Promover e velar polos valores universais esenciais: o respecto cara ó outro, a tolerancia, a solidariedade e a loita contra o racismo, a xenofobia e a intolerancia.
- Creación de entidades públicas ou privadas que faciliten a atención das Escolas de país.
- Potenciar e dotar de persoal apropiado o Departamento de Orientación en cada etapa para que os titores poidan manter unha relación cos alumnos que facilite a súa integración escolar, a análise do proceso educativo e a orientación do seu futuro académico ou profesional mantendo un contacto constante coa familia.

Por último, desde a representación do profesorado de centros de iniciativa social, insinúo algunhas solucións que competen a quen teñen a responsabilidade de gobernar para evita-las discriminacións á que está sometida a comunidade educativa neste sector:

- Un sistema educativo único, xusto, solidario, de calidade e compensador de desigualdades, de tal forma que a ensinanza de iniciativa social sexa tratada en condicións de igualdade que a escola pública. Reivindicamos como necesaria a complementariedade das redes pública e privada concertada, de maneira que sexa a vontade dos país, expresada na libre elección de centro educativo, a que fixe as dimensións de cada unha delas.
- A garantía do principio de autonomía pedagóxica e de xestión.
- A leal colaboración entre as comunidades autónomas e o Ministerio de Educación para que deseñen actuacións únicas, flexibles e descentralizadas que non rompan a unidade básica do sistema educativo.
- Consideramos imprescindible a dignificación dos profesionais da ensinanza.
- O principio de autonomía non debe entrar en colisión con situacións discriminatorias entre o profesorado. Esixímo-la homologación salarial, incluíndo tódolos conceptos, así como as mesmas condicións laborais.

- A gratuidade da ensinanza dos 3 ós 18 anos.
- Urxímo-la sinatura dun Acordo Nacional de Educación que, por razóns de Estado, salvagarde o sistema educativo dos vaivéns da política.

Para finalizar, invito a unha reflexión sobre unha frase do defensor do menor da Comunidade Autónoma de Madrid coa que estou plenamente de acordo “UN PAÍS VAI BEN OU MAL DEPENDENDO DE CÓMO TRATA OS SEUS MESTRES”. Que cada un saque as súas propias conclusións; engado como dato conseguible que a depresión, o estrés e o desánimo afectan especialmente ós mestres.

Representante do profesorado (FETE-UGT)

Jesús Otero Calvo

A función docente e a súa problemática son reflexo claro dos tempos que corren e, dende este punto de vista, trataremos de analizar, ó noso ver, a problemática dos educadores actuais. Non somos as organizacións sindicais as que determinamos o sistema educativo do país; é máis, nunca se ten en conta a opinión do profesorado, auténtico coñecedor da situación, á hora de afrontar reformas significativas.

Dende FETE-UGT sentímonos comprometidos, como cidadáns e profesores, na defensa dunha educación de calidade como servizo público prioritario. A defensa axeitada das condicións laborais dos profesionais do ensino fainos ter presente a problemática social e as contradicións que repercuten no labor diario.

Os actuais valores sociais, froito da conseguinte evolución, non favorecen para nada o necesario clima escolar, deteriorado fundamentalmente por:

1) Falta de autoridade. Sen principio de autoridade na familia é moi difícil mantelo na escola, cuestión determinante á hora de exercer-la práctica docente, o que leva ó deterioro da convivencia escolar, fundamentalmente na ESO.

2) Sobreprotección dos fillos, como reacción fronte ó pasado vivido polos pais. Esta situación anula a necesaria loita pola superación persoal, e vén acompañada polo desprezo á cultura do esforzo, necesario para poder avanzar fronte ás dificultades que presenta a aprendizaxe.

Valores esenciais para a escola, coma os enunciados (autoridade e esforzo persoal), son substituídos no ámbito social pola filosofía do éxito a calquera prezo, do triunfo fácil (concursos de TV), do individualismo radical fronte a valores comúns, da inflación da violencia e do sexo, da tolerancia impune, da primacía do poder e do éxito económico fronte ó coñecemento e

ó éxito intelectual. Este cambio radical de valores, socialmente aceptados, coloca o marco educativo no disparador.

A escola defende valores que socialmente están aparcados. Xorde unha enorme incoherencia entre o que se predica e o que se practica. No medio da contradición profesores e alumnos teñen que encontrar o mellor marco para desenvolver o seu traballo. Encontralo non é tarefa fácil. A escola, como marco de convivencia, recibe todo tipo de influencias. Actualmente debe sufrir cambios substanciais que modifiquen as deterioradas condicións de traballo dos educadores.

Fronte á escola autoritaria do pasado debemos reivindicar unha escola participativa e democrática, xestionada en función das necesidades do alumnado e non de forma burocrática, con participación da comunidade educativa, con medios económicos suficientes e con medidas racionais de disciplina. A importante problemática que o profesorado afronta a diario, polo constante proceso de adaptación, precisa medidas urxentes encamiñadas á mellora do proceso: cambios na formación inicial e permanente, inspección profesional por niveis e materias, axeitada avaliación dos centros e da función docente, etc.

Para reformar comportamentos inadecuados, o profesorado terá que organizarla aprendizaxe e transmitir coñecementos de forma axeitada, polo que é preciso dotalo das técnicas necesarias para poder desenvolver o seu labor con eficacia. A escola do futuro, para ser efectiva no combate do individualismo, terá que dotarse de espazos para a convivencia, para o traballo en equipo, debendo ser unha escola máis socializadora e máis orientadora na que será fundamental o labor da titoría. Os proxectos educativos, autónomos, estarán en consonancia coas necesidades reais do contorno e deberase avanzar cara a unha normativa menos reguladora e máis eficaz.

O actual desprestixio da función docente, pola pouca estima que a sociedade ten do coñecemento, arrastra consigo a desmotivación do profesorado, vítima da propia situación e sen capacidade para cambiala porque non se teñen en conta as súas propostas por parte dos poderes establecidos.

Está claro que a problemática dos educadores nos centros escolares non admite unha análise fragmentaria, separada do marco social no que se desenvolve o seu labor. A recuperación da motivación pasa polo recoñecemen-

to da propia función docente tanto a nivel social como económico, e polo establecemento dun sistema educativo que teña en conta, entre outros, os seguintes factores: currículo axeitado, avaliación e promoción en función dos coñecementos adquiridos, medidas eficaces de atención á diversidade, acceso e distribución social do alumnado de forma non discriminatoria, e sobre todo, que non esqueza a nova realidade española e galega: xa somos un país de inmigrantes, así pois démoslles a estes a educación que merecen.

Non podería rematar a miña intervención, como representante de FETE-UGT nesta mesa, sen facer alusión a un dos moitos problemas non salientados ata aquí: a promoción do profesorado, longamente demandada e nunca atendida. Fronte á promoción habitual de carácter dixital (a dedo), vén sendo hora de que os principios de mérito e capacidade sexan o único valor a ter en conta e de que se desterren entrevistas e outros subterfuxios que todos sabemos para qué serven. Dende a escola ata a universidade ou ata a Administración educativa débense establecer pasarelas claras que todos coñezamos e que fagan posible unha auténtica carreira docente ou administrativa.

Para rematar, direi que sen un profesorado motivado, ben remunerado e socialmente recoñecido, pouco futuro terá a escola que coñecemos, sobre todo a escola pública, ata de agora única arma auténticamente activa na compensación de desigualdades sociais. Por moitas leis de calidade que nos inventemos, nada mellorará se non se conta cos verdadeiros axentes do proceso educativo: os docentes.

Representante de profesorado (CIG)

Pablo Naya Seoane

A función docente, vén condicionada por múltiples factores de carácter político, económico e social que cómpre estudar e desenvolver polo miúdo para ter unha visión completa e exhaustiva da posición que ocupa o/a educador/a no proceso educativo, e coñecer cales son as expectativas que xera na sociedade e os desafíos ós que se enfronta.

Dada a limitación de tempo que se nos impón, tentaremos destacar os temas que a **C.I.G.- Ensino** entende deben ser abordados coa prioridade e urxencia que os novos tempos esixen.

FORMACIÓN INICIAL

Como punto de partida, teremos que falar, loxicamente, da FORMACIÓN INICIAL. A experiencia destes dez anos de funcionamento da Loxse, fainos reflexionar sobre a necesidade dun novo enfoque e unha reestruturación da formación inicial en todo o ámbito do ensino non universitario.

A implantación da ESO, supón a escolarización obrigatoria ata os 16 anos de todo o alumnado, coa súa heteroxeneidade e casuísticas coñecidas, que é ademais, unha etapa na que segue a primar o principio de comprensividade. Isto implica unha esixencia ó profesorado non só de coñecementos de carácter científico, senón tamén dunha preparación en Pedagogía, Psicoloxía e Socioloxía que dea resposta ás necesidades e demandas propias da diversidade do alumnado.

Nas escolas de formación do profesorado, bótase en falta unha preparación máis axustada ós tempos que corren, unha remodelación e posta ó día, nomeadamente na preparación científico-técnica que entendemos que debe ser do mesmo nivel que a recibida polo que será profesorado de Secundaria.

Por estas razóns, cremos preciso un grao de titulación único licenciatura universitaria para toda aquela persoa que aspire a ser docente no ensino non universitario, cunha ampla preparación nos campos da Pedagogía, Psicoloxía e Socioloxía e unha forte especialización no nivel educativo e a área do saber docente.

FORMACIÓN CONTINUA

Que a formación inicial non esgota as necesidades formativas ó longo da vida profesional parece unha obviedade, dados os continuos avances científico-tecnolóxicos e as transformacións socioeconómicas dunha sociedade en permanente cambio na que fenómenos, como a interculturalidade propia do fenómeno migratorio e os novos sistemas de comunicacións, fan o mundo cada día un pouco máis pequeno.

Novos modos de relacións interpersoais, cambios en valores, costumes e modos de vida, fan preciso un fondo e constante diálogo escola-sociedade. Ó mesmo tempo, o centro de ensino e, polo tanto os docentes, deben ser garantes da continuidade e transmisión dos valores culturais do noso legado histórico, etnográfico e cultural propio, nomeadamente na defensa do noso idioma, cuestión na que debemos ser especialmente belixerantes coa Administración pola despreocupación e lixeireza coa que enfrenta a aplicación do Decreto 247/95 de normalización lingüística nos centros educativos do noso país, a pesar dos resultados das enquisas por eles realizadas e das reiteradas recomendacións deste Consello Escolar ó respecto, recollidas en todos os informes emitidos.

FORMA E FONDO DO ENSINO

Nunha sociedade baseada na comunicación onde a información é inmediata e universal e na que os instrumentos de acceso a elas son variados, nas aulas seguen sendo o discurso do profesor/a, o libro, o encerado e o caderno os medios dominantes e, en moitos casos exclusivos, da transmisión de coñecementos. O alumnado aprende o manexo das novas tecnoloxías, maioritariamente, fóra dos centros de ensino nos niveis de Primaria nun 90% dos casos, e con carácter xeral, o uso da Informática non está integrado como instrumento de uso habitual nas aulas. Isto é consecuencia non do rexeita-

mento, desidia ou descoñecemento do profesorado senón da falta de medios cos que contan os centros.

A necesidade dunha mellor formación do profesorado, dunha maior dotación de medios e instalacións, nomeadamente nas zonas menos favorecidas e, polo tanto, máis necesitadas como é o ámbito do rural, lévanos a esixir da Administración un incremento nos medios, homologándonos cos nosos veciños de Europa.

0 Sendo precisa a introducción das novas tecnoloxías no traballo diario nas aulas, a súa implantación non esgota nin suplanta a necesidade de recuperar e potenciar unha educación en valores baseada no esforzo persoal e colectivo. Nesta sociedade do espectáculo na que se prima a procura do éxito, da competitividade, do enriquecemento rápido e fácil, do consumo polo consumo, na que a superficialidade das relacións é moeda común, non debemos esquecer principios que, tradicionalmente, veu defendendo o sector máis consciente e progresista do profesorado: a cultura do esforzo persoal e colectivo, a comunicación, o traballo en equipo, a solidariedade, a non violencia. Hai que educar na loita contra a violencia de xénero, o racismo e a marginación do diferente por unha igualdade e coeducación reais, máis alá da mera permanencia conxunta nas aulas.

Polo demais, a educación ten que ser compensadora das desigualdades sociais. O ensino debe ter un carácter integrador, promover os valores democráticos e potenciar a autoestima dos/das máis desfavorecidos/as co fin de mellorar a convivencia nos centros e o seu rendemento académico. A sociedade, en xeral, e a comunidade educativa en particular non debe tolerar a imposición, dende o poder, de modelos clasistas que levan consigo a descohesión social, que segregan e clasifican o alumnado en itinerarios educativos, segundo coñecementos e/ou comportamentos, para determinar así, dende a infancia, o futuro de nenas e nenos en función da súa orixe socio-económica e destruíndo a pouca autoestima que lles resta.

Nestes tempos, no que o poder pretende convencernos de que a globalización consiste en uniformizar e impoñernos un pensamento único, debemos potenciar nas aulas o pensamento crítico e analítico, e proxectalo á realidade circundante para que o alumnado poida explicarse e entender, por si mesmo, o mundo que o rodea e a sociedade na que vive. Non queremos para

os nosos fillos/as, a patriotas constitucionais ou non que os “salven” con manipulacións e terxiversacións da nosa historia e da nosa realidade.

Cómpre unha relación profesor/a-alumno/a máis estreita que permita abordar as necesidades educativas e persoais deste/a último/a con algunha garantía. Para iso, debe potenciarse a figura do titor cunha formación específica do profesorado neste campo e unha ampliación do horario lectivo dedicado a este labor.

A FUNCIÓN DOCENTE E O SEU RECOÑECIMENTO

Como vemos, o profesorado nunha sociedade cada vez máis complexa, debe asumir maiores responsabilidades, maior carga de traballo e precisa dunha maior preparación. Ó mesmo tempo, non só mingua o nivel de recoñecemento social senón tamén do poder político respecto dos/das profesionais do ensino: perda sistemática do poder adquisitivo 9% en dez anos, cento noventa e dous tipos retributivos diferentes para un mesmo traballo, valoración desmesurada do traballo burocrático fronte ó non recoñecemento do traballo na aula, recorte nos dereitos como traballador/a...

Todo isto, leva consigo un sentimento de frustración e desánimo duns e dunhas profesionais que non ven recoñecido o seu traballo, nin pola sociedade, nin polo empregado, a pesar da súa transcendencia e repercusión. Chove sobre mollado: da Loxse e posteriores leis, o profesorado soubo vía *BOE* ou *DOG* e tivo que aplicala segundo o seu real saber e entender, co seu propio esforzo, diante da desidia, indiferencia e abandono coa que aplicou a reforma a nosa Administración educativa.

É preciso, polo tanto, un troco nas actitudes que debe pasar por unha redefinición do papel do ensino na sociedade, recuperar o recoñecemento da transcendencia deste traballo, restablecer a autoridade que non autoritarismo perdida, unha información maior e directa por parte da Administración, participación e consulta ó profesorado nas reformas que se consideren precisas, uns investimentos maiores en formación e unhas retribucións xustas e dignas coa conseguinte recuperación do poder adquisitivo perdido, a progresiva diminución das diferencias salariais para un mesmo posto e o recoñecemento do traballo directo na aula **función natural do profesorado** fronte ás actividades burocráticas que, en todo caso, deben ter unha consideración se-

cundaria. Rexeitamos, polo tanto, este modelo futuro que pretenda especializar e profesionalizar a ensinantes como burócratas. Para estes traballos xa existe o posto de administrativo/a nos centros de Secundaria e deben crearse en todos os centros completos de Infantil/Primaria coa máxima urxencia.

Os anos pasan e o profesor/a xubilase. Hai toda unha serie de razóns que avalan e xustifican a existencia da xubilación anticipada o mesmo que noutros moitos sectores do mundo laboral e a Loxse así o recoñece, aínda que por tempo limitado.

Entendemos que esta posibilidade debe contemplarse con carácter indefinido e que a persoa que a ela se acolla, cobre o 100% do salario, como se estivese en activo, ata que acade os 65 anos de idade.

PROPOSTAS A PRESENTAR DIANTE DA ADMINISTRACIÓN RESPECTIVA

1.- Reestructuración da formación inicial. Grao de titulación única licenciatura universitaria para todo o profesorado que vaia traballar na docencia no ensino non universitario que contemple as necesidades formativas recollidas nesta comunicación.

2.- Urxencia dun compromiso público inmediato da Consellería de Educación do cumprimento estricto do Decreto 247/95, no que se concreten, ademais, as materias de obrigado desenvolvemento nas aulas en Lingua Galega naqueles niveis nos que non están fixadas ou non o están na súa totalidade.

Creación dunha Inspección de Normalización, que teña como fin principal a vixilancia do cumprimento do conxunto normativo, así como o apoio e asesoramento para cantas iniciativas de galeguización e normalización poida haber.

3.- Incremento dos orzamentos de Educación ata acadar o 6% do P.I.B.

4.- Potenciación das titorías. Formación específica do profesorado neste campo e ampliación do horario lectivo dedicado a este labor.

5.- Retirada pola Administración de calquera proxecto en estudio que supoña a clasificación e segregación en itinerarios do alumnado da E.S.O. en función dos seus coñecementos e/ou comportamento. Esiximos unha partici-

pación **real e democrática** do profesorado en particular e dos representantes de pais/nais e alumnos en xeral, na redacción e debate de calquera reforma que se proxecte. Rexeitamos modelos e actuacións autoritarias impostas pola Administración a través dos seus “expertos”.

6.- Recoñecemento ós funcionarios do dereito á negociación colectiva incluíndo os salarios coma o resto dos traballadores. Recuperación progresiva do poder adquisitivo perdido nos últimos dez anos. Suba salarial anual **como mínimo** igual ó IPC real e fixación da cláusula de revisión salarial automática.

Cantidade correspondente ó nivel 26 para todo o profesorado, comezando polo recoñecemento inmediato do complemento salarial equivalente ó nivel 24 para **TODO o Profesorado do Corpo de Mestres**.

7.- Recoñecemento e valoración prioritarios do traballo na aula fronte ás funcións burocráticas. Dotación de administrativos a todos os centros completos de Infantil/Primaria.

8.- Mantemento da posibilidade de xubilación anticipada con carácter indefinido co 100% das retribucións ata acadar os 65 anos de idade.

Representante de MRP

Xosé Ramos Rodríguez

En primeiro lugar, penso que deberíamos de abandonar, mesmo como referente formal, o falar do que vai acontecer nun século e limitarnos, modestamente, a intentar prospectivas de menos alcance temporal, neste tema 10-15 anos son xa unha distancia suficientemente longa. Por outro lado, as condicións do debate proposto, pensar no futuro da educación e, ao mesmo tempo, dar propostas concretas, non permiten tampouco unha perspectiva a moi longo prazo. Xa sei que se me dirá que cando falamos do século XXI é para facer énfase onde estamos e non para abarcalo como obxecto de estudo; pero non deixa de ser algo recorrente vincular o século XXI con profecías de desescolarización, entendida esta como a desaparición dun espazo físico e institucional de formación a onde acudir; pero hoxe, sen negar ningún escenario posible, limítome a proxectar un futuro máis previsible onde o vínculo humano profesor-alumno, e do alumnado entre si, siga existindo e no cal **a “humanización” do sistema de relacións das persoas e destas coas institucións será unha tarefa escolar cunha dimensión probablemente superior ás actuais aprendizaxes escolares.**

Neste momento as tarefas que a sociedade adxudica ao sistema educativo son “formalmente” moi numerosas e importantes, sen esquecer a que tradicionalmente lle asignaba: a transmisión cultural, que é a que “realmente” o profesorado e a sociedade esperan da institución educativa. Educación vial, para a paz, para a igualdade de xénero, de prevención de drogodependencias, de socialización, de formación democrática, en Galicia difusora e impulsora da identidade cultural, etc., son misións que a institución escolar debe incorporar, sempre coa dúbida de se é máis pola febleza das estruturas que antes podían facer esta función as familias e as pequenas comunidades no rural ou nos barrios; que pola idoneidade da escola. Pero non debemos esquecer a existencia doutros referentes, con máis fortaleza persuasiva, como o mercado e os medios de comunicación, que ademais están omnipresentes nas

vidas dos cidadáns. **Asistimos pois á contradición de solicitarlle máis á escola no momento que menos pode dar.**

Tamén nesta mesma orde de cousas, queremos que a escola siga aparecendo como o referente social modélico onde mirarnos, xa non enfrontado coa(s) relixión(s); tanto por facilitar o acceso á cultura como por ser, en principio, un lugar socialmente igualitario e presuntamente igualador, para desenvolver as capacidades, a personalidade e os hábitos e regras de convivencia democrática. Para impregnar, en definitiva, os rapaces dos valores sociais positivos que están consensuados socialmente. Diante deste benintencionado desexo encomenda máis ben atopámonos, unha vez máis, con que os medios de comunicación de masas e, agora xa tamén, **os medios de comunicación individuais (correo electrónico, chat, teléfono móbil) están xogando con vantaxe fronte á escola en cantidade e calidade nesa posibilidade de transmitir valores.**

Por outra banda, non podemos esquecer que **existe un incremento da presión para que a escola teña unha misión clara, sen subterfuxios, de garda dos nenos e rapaces;** aspírase, claramente, a que ocupe o espacio temporal de 0-18 anos como tramo obrigatorio; e que sexa tamén un referente, ao longo da vida, de todos os cidadáns, dado que é imprescindible renovar ideas e coñecementos básicos, cada vez con máis rapidez, tanto no noso quefacer profesional como para a vida cidadá.

Sería interesante, despois de falar do novo papel da escola na sociedade, aproximarnos a cales son as demandas que a escola debe atender nesta nova situación. Se facemos caso do chamado informe Delors de 1996 (*“La educación encierra un tesoro”*) debería de producirse unha inflexión na preocupación do ser humano recentemente preocupado en exclusiva pola dimensión material en detrimento da preocupación espiritual que na educación debería traducirse na substitución de obter unicamente resultados (posición para gañar títulos e diñeiro) pola procura dunha formación global ou integral da persoa. Para levalo á práctica deberíamos fundamentar a acción educativa na consecución de catro grandes piares: **APRENDER A SER**, na procura do desenvolvemento máximo de cada un obxectivo que xa se formulou no XIX e se foi abandonando co tempo, para lograr coñecerse, aceptarse e adaptarse emocional e culturalmente; **APRENDER A SABER**, para dominar as claves que permiten coñecer e interpretar a realidade e seguir aprendendo durante toda a vida;

aprender a facer, para ser quen de participar e contribuír á sociedade non só polo que se sabe, senón tamén pola capacidade de traballar en equipo, ter iniciativas, ser creativo, etc., e aprender a convivir, para desactivar o enorme potencial destructivo que ten a nosa sociedade, para desenvolver a capacidade de comprender e facerse comprender, respectar, solidarizarse, etc.

Parece claro que deberemos facer un grande esforzo de adaptación das institucións educativas actuais para responder a estas cuestións, pois **hoxe, máis aló das declaracións de boas intencións e de experiencias illadas, só se atenden algunhas das competencias do ámbito do “saber” e, ademais, cunha visión máis acumulativa que instrumental, que doadamente entra en competencia desvantaxosa cos medios de comunicación, por exemplo.**

Tamén, nesta rápida análise, debemos facer referencia á proliferación *in crescendo* de ofertas alternativas á escola para nenos e rapaces, que constitúen un ámbito educativo presencial e temporalmente relevante: actividades extracurriculares, dentro ou fóra do espazo físico escolar, con axentes educativos alleos á escola institucionalizada (bailes, teatro, prácticas deportivas competitivas ou non, talleres diversos, etc.); actividades de profundización curricular, normalmente fóra da institución e tamén con axentes alleos (aprendizaxe de idiomas, sobre todo, tamén música, informática, etc.) e actividades de tempo libre, organizadas, ás veces, por profesionais específicos (mesmo institucionalizadas, como moitas das anteriores, no ámbito local) nos períodos de vacacións ou nos días festivos. Esta situación require coherencia no exercicio das distintas actividades, todas con carácter educativo; e poder organizador dos recursos, con gran capacidade de autonomía para atopar marcos de actuación que optimicen os recursos das distintas iniciativas institucionais e cidadáns, e o tempo dos rapaces.

A situación descrita podería enfrontarse con decisións en varios ámbitos, como as seguintes:

1.- A formación inicial e permanente do profesorado debe facer a este **competente nas novas formas de transmitir coñecementos e de comunicarnos, non só para coñecer e utilizar as técnicas senón, sobre todo, para dominar as claves de codificación e decodificación da información.** Posiblemente, esteámonos a converter na única xeración da historia na que os

encargados de transmitir as claves da sociedade á seguinte xeración, teñen menos habilidades que estes para usar os instrumentos físicos actuais para a súa comunicación.

NAIS e PAIS: Tras recoñecer a importancia das técnicas da información e da comunicación¹, a nosa actitude debe ser de familiarización crítica con estas, demonizalas é pouco intelixente, ademais de inútil, debemos procurar que as súas enormes potencialidades se usen para a aprendizaxe.

2.- **Precísanse cambios metodolóxicos para que o tempo escolar teña interese en si mesmo** (non pola súa función de garda), por exemplo co traballo por proxectos, en vez de limitarnos á transmisión oral e/ou escrita da información.

NAIS e PAIS: Cómpre o apoio coa valoración da aplicabilidade dos coñecementos e non do enciclopedismo e dos coñecementos descontextualizados.

3.- Deben tomarse **medidas descentralizadoras**, capaces de xestionar a multitude de posibilidades educativas da nosa sociedade e de darlles coherencia, para cada lugar e momento concreto, tanto co incremento do papel regulador, supervisor e xestionador de recursos das **institucións locais** como afondando no grao de autonomía (organizativa, económica e curricular) dos **centros**.

NAIS e PAIS: Cómpre a súa participación nos órganos de decisión dos centros, para facer que o exercicio da autonomía teña un contido real, procedente da participación dos axentes implicados e non sexa só burocracia.

4.- Máis concretamente, no ámbito local deberían **establecerse plans de actuación que interrelacionaran nunha única dimensión educativa as ofertas e actuacións dos diversos axentes educadores**; neste momento o seu distanciamento é tanto que, en moitas ocasións, non se coñecen nin recoñecen entre si.

1 Con esta denominación refírome tanto á informática e, sobre todo, a Internet, como a medios máis clásicos como a TV, o cine, a prensa e a radio; hoxe todos interrelacionados como *multimedia*.

NAIS e PAIS: **Establecemento, por parte das APA, de sistemas de coordinación do persoal das súas actividades co centro, sendo obrigado o cumprimento dos proxectos de centro.**

- **A titoría.**- Á vista das necesidades educativas das persoas nesta sociedade en rápida transformación, debe ter relevancia como **eixe organizativo dos centros**; hoxe descansa, unicamente, sobre a transmisión do curriculum (concretada, organicamente, nos departamentos e a Comisión de Coordinación Pedagóxica) con dúas medidas imprescindibles e improrrogables:

5.- **O establecemento, como obrigatoria, da reunión do equipo de profesores de cada grupo de alumnos**, coordinados polo titor (lembremos que hoxe so se reúnen para avaliar (cualificar, en realidade).

6.- **Recoñecemento eficaz da función da titoría** en horario, retribución, condicións, funcións e valoración; para facela un **traballo substantivo** e non subsidiario da “impartición” de clases.

NAIS e PAIS: **Cómpre o apoio a esta función informando e informándose, e coa participación nas dinámicas do centro e da aula. É necesario comprometerse a facer cumprir as normas que se establezan por parte do centro, deixando claro que, neste aspecto, o deber dos pais é que os rapaces estudien e o do profesorado que aprendan.**

-Necesidade de camiñar no **reforzamento da capacidade humanizada da institución escolar**, coa potenciación das posibilidades deste marco de actuación (fronte a alternativas máis informadoras pero anónimas e impersoais) como poden ser a socialización, a empatía, a utilización da emoción, etc. Nesta dirección fanse necesarias medidas como:

7.- Unha **formación inicial obrigatoria**, e moi relevante en tempo e contidos, de todo o profesorado **nos aspectos psicopedagóxicos.**

NAIS e PAIS: **Cómpre dedicarlles tempo aos nenos, actividades como ver a TV con eles, contarlles ou lerlles contos, comentar as novas da sociedade, pasear ou xantar con eles falándolles, etc.; son elementos fundamentais na súa formación e todos podemos facelo nalgunha medida, sexa cal sexa a nosa profesión. En todo caso, debemos ser conscientes de que a familia é unha importantísima transmisora de valores e ideas; por opinión, por acción, por omisión, etc.**

8.- Unha **atención a un número reducido de alumnos por profesor**, invertendo a tendencia que actualmente xa non só existe en Secundaria, pois os especialistas en Primaria deben traballar con máis de cen alumnos. Isto afectaría tanto ao labor titorial, como ao de profesor de área ou materia concreta.

NAIS e PAIS: **É necesaria a valoración do traballo e da figura do profesorado, na medida do posible, e non acriticamente, na procura dunha sintonía de mensaxes entre as dúas institucións.**

9.- **Redución, en xeral, do tamaño dos grupos de alumnos e dos centros**, facéndoos abarcables para establecer relacións de coñecemento e confianza e para vincularlos ao medio social.

NAIS e PAIS: **Necesítase a ponderación no ámbito familiar do valor da educación, máis alá da súa capacidade de ascenso social, como elemento vertebrador da vida en sociedade e moito máis nunha democracia participativa.**

10.- **Concibir a institución escolar como algo aberto no espacio e no tempo**, para que sirva de eixe vertebrador das iniciativas e propostas que funcionan arredor dos centros; para ser, ao mesmo tempo, un punto de referencia social para o conxunto dos cidadáns. Poñendo en dúbida e/ou sometendo a debate cuestións como:

- **a distribución horaria** lectiva en intervencións curtas e illadas, (de 50') de profesorado diferente.
- **o horario de apertura diaria** do centro en relación estricta coa, hoxe denominada, actividade docente regrada ou, como moito, coas actividades extraescolares nos que teñen xornadas de mañá.
- a imposibilidade de **horarios máis individualizados**.
- **a relación dos centros cos distintos profesionais** que teñen actuacións educativas co alumnado, e destes entre si.
- **o calendario dos centros**, que implica a hibernación duns recursos durante a cuarta parte do ano.
- a infrecuencia actual do **uso de espazos e tempos en beneficio de axudas individuais**, fóra dos estipulados para todo o alumnado.
- a necesidade de **abandonar hábitos organizativos do centro** (utilización das bibliotecas, das aulas de informática, dos equipamentos,

das instalacións deportivas...) que impiden que o alumnado con menos recursos (bibliográficos, de equipos, de axudas en casa) estea en peores condicións nos traballos académicos e no seu desenvolvemento persoal.

NAIS e PAIS: Procurar integrar o centro educativo nos espazos de referencia para o lecer, ou mesmo, para o desenvolvemento cultural. Sen faltar, por suposto, a ningunha convocatoria de actividade dirixida expresamente a nós, para que o espazo escolar sexa un espazo común ao neno e á súa familia, para coñecer o profesorado, os compañeiros, o rol do neno nunha situación moi diferente á familiar, as outras familias, etc.

Representante das APA (CONFAPA-GALICIA)

Inés Vega Núñez

Diríxome a vostedes en representación dos pais na comunidade educativa, unha representación fundada na Lode e sobre todo na Lopeg, e van permitirme que así, esquematicamente, lles expoña os trazos, os sinais de identidade e características do modelo de escola pública que nós defendemos.

Entendemos, en primeiro lugar, que esta escola ten que ser obrigatoria e gratuíta nos niveles básicos, ten que ser sostida con fondos públicos, xestionada pola comunidade educativa e ante todo democrática, pluralista, non discriminatoria, integradora, participativa, científica, humanística, laica, innovadora, experimentadora, aberta ó medio físico, social e cultural, así como dotada de autonomía pedagóxica nos centros. Ten que estar comprometida no emprego de metodoloxías activas e participativas, implicada activamente na formación personalizada, con atención psicopedagóxica, orientación profesional e vocacional ó alumnado e, sobre todo, orientada a conseguir o desenvolvemento integral da personalidade.

Con referencia a este modelo que nós defendemos e, tendo en conta a sociedade na que estamos, cabería preguntar qué é o que pode pasar. Estamos, en efecto, nunha sociedade de cambios na que os roles tradicionais de familia se trocaron totalmente e outro tanto acontece en relación cos cambios políticos e sociais. Todo isto vainos provocar, desde logo, a todos unha grande incerteza. Vivimos nunha aldea global, nunha era tecnolóxica na que cada día se matizan as diferencias entre o rural e o urbano, e onde periga o medio natural. Temos, así mesmo, xente cada día máis envellecida, menos rapaces e unha sociedade de gran mestizaxe.¿Como debería de afrontar todos estes retos a escola? pois, desde logo, a educación ten que formar os individuos, inserilos como seres maduros na sociedade, capacitándoos de feito mediante unha formación continua e polivalente.

¿Como responde a escola pública a estes retos? En primeiro lugar, a escola pública é un escenario máis dentro dos múltiples escenarios onde se dan os procesos de formación de rapaces e de mozos. ¿Cales son as finalidades desa escola pública e en cales delas ten responsabilidade única e en cales, polo contrario, non pode ter esa responsabilidade?. Nós, os pais, entendemos que deberíamos sempre optimizar tódolos recursos dos que dispoñemos, recursos da Administración, públicos, tamén os recursos privados e, desde logo, todo isto dentro dun pacto entre a estrutura social que nos obrigou a tódalas partes implicadas e ós axentes sociais a levar adiante un proceso de descentralización.

Ós pais, ás veces, responsabilízansenos en gran medida de moitos dos problemas que acaecen nos centros: problemas de violencia, por exemplo, acusándonos de que derivamos á escola funcións que tradicionalmente foron de familia. É, en efecto, posible que derivemos parte desas funcións á escola porque a familia tampouco é como era. Hai, en efecto, moita desestructuración familiar e estamos, ademais, nun mundo no que é habitual que iso ocorra.

Hai tamén moitas desigualdades: nove de cada dez rapaces que proceden dunha familia dun nivel cultural alto rematan a súa ensinanza superior, mentres que só un de cada tres o fai cando procede dunha familia con nivel cultural baixo. Debido a toda esta problemática que se pode presentar, nós entendemos que aquí é, máis que nada, cuestión de optimizar tódolos recursos.

Queremos participar no goberno dos centros, queremos participar no desenvolvemento da educación, queremos participar en todo aquilo que forma parte do proceso educativo e para iso tamén necesitamos que se nos proporcionen medios, que nos ensinen como facelo, e non vou entrar a enumerar toda a serie de medidas das que se falou sobradamente á mañá. Pero van permitirme que, tamén un pouco esquemáticamente, lles enumere os obxectivos educativos que nós entendemos, desde o punto de vista dos pais, que deberíamos acadar:

1.- Eleccións pais: promove-las o mesmo día en toda a Comunidade con apoio institucional.

2.- Fracaso escolar. Necesidade de reforzos lectivos para os alumnos que o precisen.

3.- Idiomas. Xeneralización da aprendizaxe precoz. Mellora da comunicación. Presencia de profesores nativos.

4.- Ensinanzas musicais. Promoción das escolas de música e de centros integrados.

5.- Ensinanza Infantil. Dotación de persoal auxiliar.

6.- Transporte escolar desde os tres anos. Presencia de acompañante. Plan de seguridade en accesos e paradas.

7.- Alumnos con necesidades educativas especiais. Asistencia a centros ordinarios cos apoios persoais e/ou técnicos necesarios para o seu desenvolvemento integral. Ante situacións puntuais, derivadas dunha imposible atención familiar, solicitamos nos centros específicos, unha maior dotación de medios materiais e humanos.

8.- Incremento do tempo lectivo anual.

9.- Implantación dos ciclos de Formación Profesional tanto de Grao Medio como Superior, atendendo ás necesidades dos alumnos e á posibilidade real de traballo na zona.

10.- Xeneraliza-la oferta de programas de Garantía Social con implicación do sector empresarial e das estruturas de formación ocupacional.

11.- Impulso da informática como instrumento de autoaprendizaxe: Internet, produción de contidos, etc.

12.- Plan de actividades extraescolares (culturais, deportivas) coa participación da Consellería de Educación, as deputacións, os municipios e as APAS, a través dos consellos escolares.

13.- Cumprimento da Lei 3/1986 do 18 de decembro, de consellos escolares, que na súa adicional II obriga á constitución destes.

14.- Creación dunha Subdirección Xeral de Participacións e APAS para mellor cumprimento da Lopeg.

Tense dito que o máis importante é aprender a aprender, e isto, en definitiva, é tamén o que os pais queremos: aprender a seguir aprendendo.

III. *Encontros*

*I*nclúense baixo o epígrafe de ENCONTROS as conclusións das XIII Xornadas de Consellos Escolares de Comunidades Autónomas e do Estado que se celebraron no mes de maio de 2002 en Oviedo, organizadas este ano polo Consello Escolar do Principado de Asturias. Aparecen as conclusións das diferentes mesas de traballo e reproducense así mesmo as conclusións finais dos debates formuladas polo conxunto dos asistentes, membros todos das comisións permanentes dos Consellos Escolares das distintas Comunidades Autónomas así como do Consello Escolar do Estado.

Mesa primeira: ESCOLA E SOCIEDADE. EXPECTATIVAS MUTUAS

Sobre o diagnóstico da situación actual, existe un consenso amplo na análise que se efectúa tanto da sociedade como da escola.

Respecto das análises da realidade social

A sociedade actual caracterízase por un cambio constante e acelerado que se fai patente en distintos planos, dos cales consideraremos **tres** fundamentalmente:

UN PLAN DE ASPECTOS SUPERESTRUCTURAIIS OU IDEOLÓXICOS DE CAMBIO

- Crises de valores dentro dunha sociedade complexa e contradictoria. Hai unha falta de definición e consenso dun sistema de valores universais.
- A sociedade caracterízase por unha interculturalidade que se manifesta en moitas dimensións da convivencia diaria.
- Aparecen tendencias ó individualismo, en parte pola configuración de patróns de vida cos que se reduce a interacción e participación social, e pola ausencia de valores como a solidariedade.
- Maniféstanse novos estilos de facer e pensar que non se corresponden cos esquemas tradicionais.

UN PLANO DE ASPECTOS ESTRUCTURAIIS

- Tendencias á globalización económica, política e cultural que incide na desestructuración das nacións-estado, a difusión do pensamento único, e na aparición de localismos que protexen o seu sistema tradicional.

- Desenvolvemento das sociedades da información, coas que se xera unha sobreabundancia informativa respecto da capacidade que ten a sociedade para asimilala.
- Cambios nos modelos productivos, os procesos tecnolóxicos e, en consecuencia, transformacións nas dinámicas laborais.

UN PLANO DE ASPECTOS PRÓXIMOS Á ESCOLA

- Novas estruturas familiares e desvinculación da familia da súa función socializadora.
- Cambios demográficos recentes que repercuten na necesidade de adaptación do sistema escolar.
- Cambios nos modelos de socialización que, nalgúns casos, resultan diverxentes debido á diversidade de axentes con influencia socializadora e, con carácter xeral, xeran un déficit na socialización.
- Exceso de demandas e expectativas escolares que en moitos casos derivan de vellas demandas non resoltas. Non se trata tanto dun aumento cuantitativo como cualitativo, senón que agora estas demandas son máis insistentes e os problemas máis necesarios.

Respecto da análise da realidade escolar

- Crise do sistema educativo, en parte debido á necesidade dunha descentralización real e a unha falta de autonomía dos centros escolares.
- Illamento do centro escolar na súa función de resposta ós problemas morais e ás necesidades sociais, culturais e laborais.
- Nova composición do alumnado, tanto pola súa idade na escolarización obrigatoria como pola súa diversidade cultural.
- A escola evolucionou con estruturas moi lentas e practicamente obsoletas. As estruturas educativas son inflexibles e anticuadas; inténtase responder ás demandas sociais con uniformidade.

- Tensións entre unha concepción comprensiva e humanística da educación e unha concepción educativa que propón unha educación en aspectos básicos.
- Falta de motivación no profesorado e incerteza respecto da función que debe desenvolver.

INTERACCIÓN ENTRE ÁMBALAS REALIDADES

Pode entenderse que as demandas na relación escola-sociedade resultan bidireccionais. Por unha parte, a escola demanda da sociedade unha correspondencia entre os valores que se lle piden que transmita e os propios valores que a sociedade presenta. Esta controversia, xera unha situación ambigua e contradictoria coa que se encontra o profesorado. Máxime cando se espera deste unha solución a problemas particulares sen unha definición clara do seu rol.

Por outro lado, demándase unha maior participación e implicación dos axentes sociais no exercicio da función educativa, na procura dunha maior coordinación das políticas sociais para dar unha resposta integral a problemas transversais que non son exclusivos da escola. Por outra parte, enténdese que a misión educativa non é exclusiva da escola, por iso requírese un maior compromiso de toda a comunidade educativa, e en especial, dos pais.

Tamén a escola, demanda da sociedade un aumento dos recursos e das dotacións dos que dispón para dar resposta ás demandas sociais. Neste sentido, necesítanse novos e máis profesionais, tanto dentro como fóra dela.

As demandas sociais sobre o sistema educativo realízanse, por unha parte, con carácter explícito e con consenso maioritario a través de regulacións lexislativas sobre a educación. Pero tamén existe un conxunto de demandas emerxentes, espontáneas e de carácter implícito. Estas efectúanse polos implicados na comunidade escolar e, en certa medida, son menos percibidas e menos tidas en conta. A atención a unha diversidade social por parte da escola, á educación en valores, á formación para adaptarse ós cambios continuos, ou á equidade e compensación de desigualdades, resultan ser demandas que se efectúan hoxe con maior intensidade sobre a escola. Sen embargo, a responsabilidade sobre a actuación ante estas cuestións, non resulta compartida pola propia sociedade, e as expectativas sobre a escola resultan moi-

tas veces insatisfeitas. Pídese que a institución cambie, que teña novas funcións, pero a propia sociedade non conceptualiza a nova forma e rol das institucións educativas.

Propostas de mellora

En relación coas propostas de mellora, enfrontámonos coa enriquecedora variedade de puntos de vista sobre a forma de levar a cabo as transformacións para a mellora e os aspectos sobre os que habería que incidir. Pero tamén se observan puntos de menor consenso que requirirían dunha deliberación máis profunda e que non é posible condensar nunha sesión tan limitada no tempo como a que tivo lugar. Intentouse dar conta de todo iso nestas propostas.

Un dos aspectos nos que se coincide de forma xeral, é a **descentralización** do sistema educativo para aumenta-la capacidade de resposta a necesidades concretas dun determinado territorio, ou de características sociais dun ámbito social concreto. Isto pasa por dotar ó sistema dunha maior **flexibilidade**, non só para capta-los cambios sociais que se producen con grande rapidez e adaptarse a eles, senón tamén para articularse, dando unha marxe de acción maior a cada centro educativo. A demanda de maior **autonomía** do centro para decidir sobre as cuestións educativas involucrando a súa comunidade, complementa esta visión de cambio que se manifesta.

Non se persegue unha transformación profunda da lexislación educativa, senón quizá, unha **proxeción real e efectiva** dos establecementos vixentes, ós cales non se integrou aínda dentro das dinámicas educativas. Para articula-la transformación, precísase a contribución de estratexias transitorias que, progresivamente, vaian permitindo o comezo dos cambios ata un estado ideal que se persegue. Esta situación esixe da participación e o esforzo de toda a comunidade escolar pero, sobre todo, dun maior compromiso por parte do goberno.

De forma compartida, percíbese con claridade, como unha cuestión decisiva, que a escola non pode afronta-lo cambio por si mesma, nin tampouco dar resposta ós problemas. Os novos bosquexos de transformación teñen que constituírse dentro dun **pacto social pola educación**, no que a sociedade participe e se implique na realidade educativa para fixar principios e obxec-

tivos comúns, compartidos e consensuados. Non haberá ningunha instancia decisoria sobre o que debe se-lo sistema educativo. Esta decisión debe ser realizada coa participación pluralista de distintas visións e diversos agregados sociais.

Outras achegas matizan esta idea, coa consideración de que non podemos falar de pacto social sen cultura participativa, sen embargo, os espazos educativos son contradictorios con esta concepción. Falar de participación e implicación da sociedade, require que estes elementos se promovan dentro da mesma aula, cando en realidade non é así. Incluso falar dun pacto social implica contribuír, escoitar e poñer os medios adecuados para levar a cabo as propostas, algunhas das cales están sendo manifestadas constantemente pola sociedade sen ter a atención adecuada por parte dos organismos educativos competentes. Neste sentido, os centros deben adaptarse ós cambios que propoña a sociedade, pero están rexidos por instancias administrativas de carácter burocrático e ríxido e que requiren unha reestructuración coa que se ofrecen **novos espazos de participación e decisión** social sobre a educación.

Por último, algunhas opinións expresan a necesidade de establecer **novos principios** para modificar as relacións do sistema educativo, así como a definición clara de conceptos como “educación en valores” ou “participación”. O principio de igualdade farase vixente desde dentro do propio sistema educativo, en lugar de esperar a que se afronten as desigualdades desde a propia sociedade. Pola súa parte, requírese unha universalidade da educación que nos levaría a modificar un sistema educativo que agora é normalizador en lugar de aberto ás diversas culturas que o integran. Da mesma forma, precísase dunha nova ética humana que faga fronte ás relacións de competitividade xeradas polas dinámicas escolares establecidas.

Mesa segunda: A ACCIÓN TITORIAL. TAREFAS E FUNCIÓNS

A continuación preséntase a síntese e conclusións ás que se chegou no día de onte na mesa referida á acción titorial nos centros educativos.

Durante a exposición dos diferentes membros da mesa, realizáronse distintas análises teóricas e prácticas sobre as tarefas e funcións da acción titorial e, nalgún caso, fixéronse contribucións sobre propostas de mellora e, incluso, algún membro chegou a presentar un modelo concreto de intervención en titoría.

Trala reunión e posta en común, mantida onte polos integrantes da mesa, pasouse a analiza-lo conxunto de interrogantes formulados na reunión da mañá, así como a estudia-las posibles respostas que se poderían dar a algúns deles e que pasamos a comentar.

1. ¿ENTENDEN TÓDOLOS PROFESORES QUE A ACCIÓN TITORIAL É NECESARIA NO DESENVOLVEMENTO DO PROCESO EDUCATIVO?

Unanimemente se chegou á conclusión de que non só debemos falar de que a acción titorial sexa necesaria para o desenvolvemento do proceso educativo, senón que debe considerarse como imprescindible e indisoluble daquel. A acción titorial está vinculada plenamente á educación e forma parte da función docente cun Proxecto educativo, integral e personalizado, ó mesmo tempo que se integra como parte da acción orientadora.

Hai varias modalidades de acción titorial, segundo Gerardo Fernández, como son: a **VISIÓN PREVENTIVA** e anticipadora de problemas, concibindo deste modo a titoría máis alá da mera instrucción; a **ACTUACIÓN COMPENSADORA**, para favorecer as persoas que se atopan en situación de desigualdade e fornece-dora da **ATENCIÓN Á DIVERSIDADE**.

Ponse de relevo que, a través da titoría e a orientación, se pode buscar e atopar-la tan pretendida calidade na educación. Un dos problemas, neste caso, alude á carencia dunha longa cultura nestas tarefas o que pode produ-

cir no profesorado certo rexeitamento debido á súa escasa preparación e coñecemento sobre as tarefas titoriais nos centros educativos.

2. ¿REALMENTE OS CENTROS EDUCATIVOS ESTABLECEN PRIORIDADES PARA DESENVOLVER ESOS PLANS DE ACCIÓN TITORIAL?

Neste caso, cabe sinalar que non en tódolos centros educativos se establecen prioridades para desenvolver eses plans de acción titorial e que, tal e como coincidiron tódolos integrantes da mesa, aínda queda moito por facer. Xorde a idea, neste aspecto, de que nalgunhas ocasións as normas dificultan o feito de poder realizar ou levar a cabo determinadas accións, sen embargo, non esqueceremos que o compromiso, as ganas e o bo facer poden conseguir ir máis alá das meras prescricións impostas, xeralmente, desde o exterior dos propios centros educativos. Urxe, polo tanto, un chamamento para reforza-la autonomía dos centros, co fin de que poidan adaptarse ó seu medio máis inmediato e ter en conta, realmente, a diversidade e a interculturalidade, cada vez máis presente en todos eles.

A comunidade educativa na súa totalidade estará comprometida nas tarefas titoriais, necesítase por tanto un respaldo dos órganos de goberno, organismos municipais, concellos e incluso outros especialistas do contorno,... un maior tempo para dedicar a estas tarefas, posto que o problema non se atopa tanto en cómo reencher ese espacio de titorías, senón en atopar dito espacio para poder reenchelas.

3. ¿COS RECURSOS QUE TEÑEN OS CENTROS É POSIBLE DAR UNHA ORIENTACIÓN ADECUADA PARA TÓDOLOS ALUMNOS DE CADA CENTRO?

Neste punto partiremos da falta de recursos, neste caso insuficientes para poder aborda-la acción tal como debe entenderse. Fai falta, ademais, un compromiso por parte, tanto do profesorado como do resto da comunidade educativa. Pídese por eso unha maior implicación á hora de asumir-la función titorial. Esta non debe reducirse a momentos puntuais no desenvolvemento educativo do alumno, é dicir, a acción titorial será continuada e non centrarse nos momentos cruciais ou conflictivos do alumno.

Xorde a idea neste punto de que unha hora de titoría é totalmente insuficiente para desempeña-las funcións que se lles encomenda ós titores de

forma adecuada. De feito xa hai comunidades como Canarias que teñen asignadas tres horas para titoría en Primaria e Secundaria.

4. ¿ESTÁ O PROFESORADO FORMADO PARA LEVAR A CABO A TITORÍA?

Unanimemente, demandouse a necesidade de tomar medidas urxentes e profundas, tanto na formación inicial como continua do profesorado. Denúnciase o escaso compromiso da Administración nesta tarefa formativa que está considerada de máxima importancia debido a que constitúe un eixe clave para levar a cabo unha acción titorial de forma adecuada e positiva.

Do mesmo modo que se pide unha maior flexibilidade e adaptación do sistema escolar ás esixencias e cambios sociais, as ditas demandas sociais incluíranse na planificación das tarefas titoriais.

5. ¿É POSIBLE INCREMENTA-LA PARTICIPACIÓN DOS PAIS? ¿COMO FACELO?

Neste caso considérase que si é posible e, ademais, urxente. Demándase unha maior flexibilidade de horarios para facilita-la función das familias na acción titorial. A titoría vese como unha ferramenta indispensable para favorecer-la relación entre a familia e a escola, para propicia-lo achegamento entre ambos, para xerar unha maior implicación e compromiso nunha tarefa que claramente non só corresponde ós educadores e/ou ós titores e, en definitiva, ó centro escolar.

6. ¿CONVÉN DAR ALGÚN RECOÑECEMENTO Ó PROFESORADO QUE DESEMPEÑE FUNCIÓNS TITORIAIS E DE QUE TIPO?

Algún membro da mesa opina que se debería recoñecer económica e socialmente ó profesorado que desempeña tarefas titoriais. Outros en cambio consideran que o recoñecemento será, exclusivamente, de carácter social e administrativo. Establécese, por tanto, a posible contradicción que poida darse no feito de reclamar un recoñecemento económico para os titores, posto que, se partimos da idea de que todo profesor será titor e que se deberá implicar na acción titorial dos centros educativos, esta compensación debería, polo tanto, darse a todo o profesorado no seu conxunto.

Ó mesmo tempo e tomando como exemplo a situación dos directores de centros educativos en xeral, obsérvase que unha retribución económica su-

perior non implica un mellor desempeño da tarefa incentivada e que non supón un maior desexo de levala a cabo, de feito, en xeral pódese dicir que o profesorado mostra as súas resistencias ó feito de exercer-la dirección dun centro educativo inda que o posto leve asignado un plus económico.

O recoñecemento social, sen embargo, demándase de forma unánime por tódolos integrantes da mesa.

Alúdese ademais á importancia de diferenciar, tanto neste tema como en calquera outro, entre o profesorado de Educación Primaria e de Secundaria.

7. ¿CONSIDÉRASE QUE A FUNCIÓN TITORIAL DEBE INCLUIR A EDUCACIÓN EN VALORES? ¿É SUFICIENTE?

A pesar de que se considera que aínda queda moito camiño por percorrer neste aspecto, a educación en valores constitúe o núcleo esencial de toda acción titorial, aínda que se recoñeza que existe certa desorientación en canto a cómo levar a cabo este tipo de educación.

En xeral, considérase que a tarefa docente ten dúas vertentes: a vertente académica, como transmisión de contidos, e a vertente dedicada á transmisión de valores, que é onde se englobaría a acción titorial, orientada á dimensión máis humana dos alumnos. Sen embargo, considérase que tanto a fase de docencia como a de titoría, deben de fomentar unha educación que implique a instrucción e tamén o desenvolvemento persoal, na procura de contribuír tamén á aprendizaxe para vivir en sociedade. Para precisar, poderíase dicir que a acción titorial estará centrada na formación referida a actitudes e valores. Desde algúns consellos escolares establécese que o sistema educativo desenvolva e sopesa os valores e actitudes ó mesmo nivel que os contidos curriculares e que se acorde qué tipo de valores son os que se pretenden traballar de forma consensuada. Por outra parte, estes valores deben ser explícitos e comprensibles, deben atende-la propia diversidade dos centros educativos e evita-la uniformidade.

Mesa terceira: A FORMACIÓN DOS EDUCADORES

Breve síntese dos aspectos tratados

Establecéronse nesta mesa redonda diversas cuestións relativas á formación dos educadores, todas elas sustentadas no desexo compartido dos consellos escolares de que a preparación inicial e a formación permanente do profesorado, así como a dos pais e outros axentes educativos, se convertan, de feito, nun factor de calidade da ensinanza. Nesta liña, analizáronse as que se consideran principais carencias ou limitacións dos sistemas de formación vixentes coa intención de definir posibles solucións que melloren o estado da cuestión.

No que respecta á **formación inicial do profesorado**, a nosa análise centrouse, principalmente, na ineficacia do modelo semiprofesionalizado de formación de profesores de Primaria e do modelo academicista no caso do profesorado de Secundaria. Estes bosquejos formativos provocan unha preparación insuficiente, descontextualizada, baseada nun currículo de ríxida estrutura disciplinar no que priman os contidos e carente da dimensión práctica necesaria para desenvolver satisfactoriamente o labor docente. Neste sentido, tamén se destacou a necesidade de dar solución ó carácter residual da elección da docencia como carreira, en especial, no caso dos profesores de Secundaria.

Outras limitacións non menos importantes que se detectaron na configuración da formación inicial foron as seguintes: a escaseza dos recursos necesarios para desenvolver unha preparación de calidade, a escasa capacidade de adaptación ás novas esixencias en materias de novas tecnoloxías, o esquecemento nos plans de formación de aspectos tan vitais como son a preparación para a función titorial e a formación en valores e actitudes...

No caso da **formación permanente do profesorado**, definimos algunhas insuficiencias ás que urxe dar solución. En primeiro lugar, conséntase unha gran dispersión e a diversificación dos recursos de formación, que non se organizan nun sistema integrado e coherente cunha planificación sistemática previa, baseada nunha avaliación das necesidades. Tamén se eviden-

cia a perda de credibilidade do profesorado no propio sistema de formación continua, que comprobamos na súa desmotivación á hora de participar en actividades formativas, das que non se sente protagonista, e que non responden ás súas necesidades prácticas máis inmediatas. Ademais, apréciase que non existe ningún tipo de coordinación das accións de formación permanente coa formación inicial, aínda cando parece evidente que ámbolos sistemas deberían interrelacionarse. En definitiva, todos coincidimos ó apuntar que, tanto a sociedade como o sistema educativo, están establecendo novos desafíos á formación continua e que o seu bosquejo debe ser revisado en profundidade.

O tema da **formación dos pais** tamén foi tratado con énfase na nosa mesa redonda. Cabe destacar ó respecto que, inda que todos aceptamos o rol vital dos pais como axentes educativos, a realidade nos indica que eles tamén necesitan unha preparación para exercer esa responsabilidade cos seus fillos e coa comunidade dunha forma apropiada. Está comprobado que con esta formación os pais se acercan máis ós centros.

Por último, tamén se abordaron na nosa mesa algunhas cuestións concernentes á **Escola Rural**. Queremos denunciar aquí o esquecemento ó que está sometida a súa peculiar realidade e resalta-la atención que merecen as escolas rurais, especialmente, no referido ó seu labor no desenvolvemento de experiencias innovadoras, no campo da atención á diversidade. As súas prácticas deberían recibirlo recoñecemento merecido e ser un referente para todos.

PROPOSTAS PARA O CAMBIO

O noso traballo deu lugar a un conxunto de formulacións para a mellora que consideramos lexítimas e necesarias, aínda que non podemos deixar de sinalar que, en moitos casos, as nosas propostas non son compatibles co enfoque da formación dos educadores que se deriva da Lei de bases. A continuación, explícanse as medidas que esta mesa consensuou en relación cos temas tratados:

FORMACIÓN INICIAL DOS EDUCADORES

Consideramos imprescindible elevar a licenciatura os estudos de Maxis-terio, así como reforma-lo plan de estudos actual, de forma que se adapte e

sexa máis flexible ás demandas da sociedade e do propio sistema educativo. Neste sentido, cremos conveniente estruturar as materias da carreira por ámbitos e superar así, a rixidez da organización por materias ou disciplinas, de forma que se amplíe a formación, tanto en contidos xerais como en contidos específicos. Por outra parte, deberían incorporarse no plan de estudos, novos elementos alleos ás disciplinas tradicionais como, por exemplo, a formación en técnicas de motivación e de resolución de conflitos, en habilidades sociais, a educación en valores, a preparación para o labor titorial, para o traballo cooperativo con outros profesores, etc. Por último, conviña pór máis énfase na formación práctica dos futuros profesores a través dun *practicum* máis prolongado e comprensivo, vinculado ós aspectos teóricos da carreira, e supervisado por un profesor titor experimentado.

No caso dos profesores de Secundaria, cremos que o modelo do CAP, a todas luces insuficiente, debe ser superado. Propoñemos, por iso, a creación dun ciclo de especialización pedagóxica, integrado nas carreiras, que permita a habilitación didáctica adecuada a aqueles universitarios que desexen vincula-lo seu futuro profesional á docencia.

A implementación destas propostas esixiría, por outra parte, un cambio no sistema de acceso á función docente, no sentido de combina-la lexitimidade do propio acceso coa do exercicio. Nesta liña, podería estudiarse a posibilidade de organizar un sistema de apoio de profesores-mentores ós profesores noveis. Desta forma, o ingreso no corpo docente, basearíase máis nun desenvolvemento prolongado, planificado e asesorado da práctica que no exercicio dunha demostración puntual de coñecementos.

A formación inicial do profesorado debería estar ligada, en todo caso, ó perfil do educador que se quere formar e á realidade dos centros educativos.

FORMACIÓN PERMANENTE DOS EDUCADORES

En primeiro lugar, consideramos que as accións de formación permanente deberían organizarse nunha rede integrada e vinculada directamente ós centros escolares, na que a calidade da oferta estea por encima das interferencias derivadas do credencialismo e a rendibilidade económica das actividades formativas... Ademais, a formación permanente debería estar estreita-

mente vinculada coa formación inicial dos profesores, contribuíndo non só ó seu desenvolvemento profesional senón tamén ó seu crecemento persoal.

Consideramos indispensable que a formación continua do profesorado inclúa e impulse actividades de innovación e investigación, así como outras actividades individuais e de equipo que axuden os profesionais da educación a reflexionar sobre a súa práctica para melloralas. Ademais, a formación continua debería estar fortemente ligada ós intereses e necesidades dos centros e, asemade, responder ás expectativas e ás demandas individuais dos profesores.

A formación permanente debe converterse, ademais de nun dereito, nunha obriga do profesor. Por iso, debe darse prioridade ó desenvolvemento de actividades formativas nos propios centros e, a ser posible, dentro do horario lectivo, co obxectivo de conseguir equipos de profesores cohesionados que poidan servirse da autonomía do seu centro. Tamén deberían procurarse máis incentivos para o desenvolvemento dunha carreira docente de carácter horizontal, na que o recoñecemento do desempeño profesional non se vincule, fundamentalmente, á antigüidade do profesor.

Outras medidas que serían apropiadas para melloralas formación permanente do profesorado serían: facilita-la formación continua de equipos de profesores en períodos sabáticos flexibles (meses, trimestres...), supera-la barreira das disciplinas na organización das actividades formativas, someter a unha avaliación máis rigorosa e sistemática, tanto de proceso como de impacto, tódalas actividades de formación permanente...

FORMACIÓN DOS PAIS/NAIS

A formación dos pais debería desenvolverse en dúas vertentes: a cargo dos propios pais e vinculada ó centro educativo, a través do traballo coordinado cos equipos docentes. Os seus obxectivos irán na liña de melloralo labor educador dos pais cos seus fillos e de impulsar e facilita-la participación das familias nos centros. Neste sentido, instamos a Administración a recoñece-la importancia e a necesidade de implica-los pais na súa responsabilidade educativa, a potenciar e dotar de recursos as Escolas de Pais e a articular tempos e espazos que posibiliten o encontro e o traballo cooperativo de pais e profesores.

Conclusións

***das XIII Xornadas de Consellos
Escolares Autonómicos e do
Estado "Os Educadores na
sociedade do Século XXI"***

(Oviedo, 7 - 10 de Maio de 2002)

**CONCLUSIÓNS DAS XIII XORNADAS DE CONSELLOS
ESCOLARES AUTONÓMICOS E DO ESTADO
“OS EDUCADORES NA SOCIEDADE DO SÉCULO XXI”
(OVIEDO, 7-10 DE MAIO DE 2002)**

1. EDUCADORES E SOCIEDADE. EXPECTATIVAS MUTUAS

1.1. FOMENTO DAS RELACIÓNS ENTRE A ESCOLA E A SOCIEDADE

**ESTABLECER UNHA RELACIÓ N PERMANENTE ENTRE O CENTRO EDUCATI-
VO E A SOCIEDADE: ORGANIZACIÓ N DE ESPACIOS E TEMPOS**

O centro educativo e a sociedade necesítanse mutuamente para lograr un obxectivo común: a formación dos cidadáns do futuro. Por iso, deben crearse canais de participación e de encontro entre as comunidades educativas e institucións como municipios, administracións autonómicas, deputacións ou cabidos e asociacións de participación cidadá que poidan contribuír á construción dun Proxecto educativo ancorado na realidade do contorno e que sexa un instrumento de formación útil e rigoroso.

Ademais, é de vital importancia que a escola interaccione con outras entidades sociais para que a comunidade educativa se nutra de achegas e críticas que axuden á construción dese Proxecto educativo.

**XENERALIZA-LOS PROGRAMAS DE APERTURA DOS CENTROS Á COMU-
NIDADE**

Que a comunidade considere o centro educativo da súa zona como algo propio, é un elemento claramente favorecedor das relacións saudables entre a escola e a sociedade, do que só cabe esperar beneficios en relación coa educación dos rapaces.

Neste sentido, o centro debe mostra-la súa dispoñibilidade para participar nas actividades da súa comunidade, poñendo á súa disposición as instalacións, ou incluso, coa organización de actividades que poidan ser útiles ós cidadáns.

O centro educativo, coa pertinente dotación dos medios materiais, económicos e persoais necesarios e a colaboración das administracións públicas e outras entidades do contorno, debe contribuír a dar resposta ás necesidades das familias mediante o desenvolvemento dos servicios complementarios (comedores, transporte, acollida en horario laboral familiar, actividades complementarias e extraescolares...).

DESENVOLVER CAMPAÑAS SOCIAIS QUE FOMENTEN OS VALORES DA PARTICIPACIÓN EDUCATIVA DOS PAIS E AS NAIS DENTRO E FÓRA DO ÁMBITO ESCOLAR

Parece oportuno emprega-los medios de comunicación social para facer campañas a prol da participación nos centros escolares, como parte esencial do exercicio da responsabilidade cidadá.

ESTABLECER UN PACTO SOCIAL POLA EDUCACIÓN E O BENESTAR COLECTIVO

O desenvolvemento dunha sociedade democrática esixe converte-la educación nun obxectivo social prioritario. Neste momento, no que a sociedade delega, cada vez máis, na escola cuantiosas responsabilidades, é necesario facilita-lo debate para buscar o consenso acerca das tarefas e responsabilidades que lles corresponden ós diferentes sectores, axentes sociais e institucións na educación inicial e permanente da poboación e, en particular, das novas xeracións.

O pacto, basicamente, consistiría nun acordo, subscrito polas diferentes forzas sociais relacionadas coa ensinanza, sobre os principios esenciais da educación que non se vexan perturbados por conxunturas de calquera índole, para que o sistema educativo adquira unha maior estabilidade e eficacia. Ademais, o acordo debería producirse coas familias e entre o máximo número posible de axentes sociais e forzas políticas, e debería estar apoiado polos respectivos legislativos das comunidades autónomas. Os contidos deste pac-

to non se poderán limitar a accións que xa se estean producindo ou que teñan carácter ordinario. Débese aproveitar ese amplo acordo social para introducir accións novas ou de carácter extraordinario, que transformen a realidade educativa.

Este pacto comportaría un apoio decidido ás familias que necesitan axuda para inserirse no mundo do traballo e encontrar unha vivenda digna ou para dispoñer das condicións mínimas nas que atender, convenientemente, os seus fillos e fillas. A sociedade debería estimar imprescindible que haxa nas familias unhas condicións básicas para que o labor da escola obteña os resultados esperados e estar disposta a atender, de maneira prioritaria, as familias que teñan carencias neses aspectos.

1.2. EDUCACIÓN EN VALORES

DESENVOLVER DE MANEIRA INTEGRAL A PERSOA, NON SÓ NOS ASPECTOS COGNITIVOS, ACTITUDINAIS OU ÉTICOS: A ESCOLA COMO ELEMENTO DEMOCRATIZADOR

Nin a mera transmisión de coñecementos nin a consideración dos contidos, como centro das actividades docentes, parece que garantan por si soas, o desenvolvemento das capacidades do alumnado nin que o preparen para a cidadanía ética e democrática que a sociedade necesita. É necesario, ademais, que na escola se vivan e se exerciten diariamente os valores que sustentan a democracia e o noso sistema de convivencia: o diálogo, a xustiza, o respecto, a solidariedade e a participación.

Debe reforzarse o modelo de transversalidade na educación cívico-ética dos alumnos, polo que se recomenda que a planificación de educación en valores quede recollida no Proxecto educativo dos centros.

APELAR Á RESPONSABILIDADE DOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN

Os medios de comunicación social, sobre todo os audiovisuais, inflúen enormemente no establecemento dunha escala de valores nos rapaces e nenos.

Polo tanto, urxe reclama-lo seu compromiso para ofrecer modelos de cidadanía responsable, crítica, tolerante, pacífica e democrática. É importante

que actúen con seriedade e rigor informativo e condenen a violencia cando aparece como método habitual para resolver conflitos.

En todo caso, será desexable fomentar, dende os medios e dende a escola, ademais dos valores que, segundo a Constitución, garanten a nosa convivencia en paz, liberdade e igualdade, aquelas destrezas que os preparen para servirse, adecuadamente, dos propios medios de comunicación e para discernir, con espírito crítico, ante a multiplicidade das súas propostas e mensaxes.

Nese sentido, debería esixirse unha relación orgánica entre o Ministerio, as consellerías de educación e os consellos de radio e televisión para lograla colaboración dos medios na formación da infancia e a mocidade.

1.3. TRATAMENTO DA DIVERSIDADE E ATENCIÓN ÁS NECESIDADES EDUCATIVAS

OUTORGAR AUTONOMÍA ÓS CENTROS PARA PODER ADECUARSE Á REALIDADE SOCIAL: PROGRAMACIÓNS, AVALIACIÓN, HORARIOS, ESPACIOS

Pedimos, por tanto, que se respecte a autonomía e o dereito á diferenza, cando ambos estean sustentados por un proxecto serio.

Todo centro analizará cómo cumpri-la súa misión nas circunstancias concretas nas que se encontre. Desta análise deben derivarse uns obxectivos, o establecemento dunha programación e unha estratexia, así como a consideración dos recursos e os medios que serán necesarios para afrontalos. En todo isto, deberán contar con autonomía suficiente e cunha avaliación na que participen todos cantos estean implicados: persoal do centro, Administración educativa, pais, alumnado, representantes das corporacións locais...

As diferentes administracións educativas adaptarán o seu currículo ó contorno. Así mesmo, haberán de facilitalos recursos adecuados para a aplicación das adaptacións incluídas no Proxecto curricular do centro para a atención á diversidade.

No que se refire á avaliación, é necesario que se produza mediante un proceso de reflexión e de traballo en equipo por parte do profesorado, que estudiará o proceso evolutivo de cada alumno, para adoptar solucións individuais e colexiadas como equipo educativo. Para proceder a valoralo desen-

volveremento das capacidades dos alumnos, é necesario recorrer a estratexias e accións variadas que vaian máis alá das probas tradicionais. As decisións sobre a promoción estarán centradas, prioritariamente, no desenvolvemento das capacidades xerais que o equipo técnico de coordinación pedagóxica considere fundamentais.

Remitímonos ós documentos de síntese elaborados con ocasión dos “X Encontros de Consellos Escolares”, que tiveron lugar en Granada co tema de “Autonomía e Participación dos Centros Escolares”, e en Navarra respecto da “Atención á Diversidade”.

ARBITRAR MEDIDAS COMPENSATORIAS DENDE O INICIO DA ESCOLARIZACIÓN

O valor compensador da educación acrecéntase cando as medidas se adoptan dende as primeiras etapas educativas e a idades temperás. Os investimentos na escolarización en Educación Infantil, o diagnóstico e a atención temperá das deficiencias educativas, etc., conseguen o seu efecto con maior facilidade que se a detección e aplicación de medidas é no tramo final da escolarización obrigatoria. Pretender resolver, no segundo ciclo da ESO, mediante as fórmulas que sexan, unha traxectoria de fracaso escolar e, ás veces, de exclusión social, non é máis que trasladar ós centros educativos problemas para os que non teñen, as máis das veces, solución e é xerar neles a sensación de fracaso. Trátase, en resumo, de recoñece-lo valor da atención educativa personalizada, así como o seu papel nivelador de posibles deficiencias de orixe, válido para tódalas etapas e idades.

Por tanto, deberíase:

1. Amplia-la escolarización da etapa de Educación Infantil, cunha rede de centros sostidos con fondos públicos que cubran de forma gratuíta a demanda en primeiro e segundo ciclo.
2. Asegura-lo carácter educativo do primeiro ciclo da Educación Infantil, tendo en conta que este ciclo debe dar resposta ás necesidades educativas dos nenos e nenas e ás necesidades das familias, para as cales os centros deben ofrecer tódolos servicios complementarios (comedor, transporte...) e a flexibilidade horaria que a sociedade demanda.

3. Impulsa-lo desenvolvemento, nos centros de Infantil e Primaria, de todo tipo de medidas de atención á diversidade, asignando os recursos específicos para este fin: equipos de Atención Temperá, profesores de apoio, dotación de recursos para a orientación, novos profesionais..., para tódolos centros.

FLEXIBILIZAR E ADAPTA-LO CURRÍCULO NA ESO E O BACHARELATO

A diversidade abarca circunstancias moi diversas, que van dende o alumnado con dificultades de orde física, cognitiva e/ou social, ata aqueles alumnos que presentan sobredotación. Esta diversidade esixe unha pluralidade de estudiasas respostas por parte dos centros educativos. Por conseguinte, deberán desenvolverse todas as adaptacións posibles do currículo e da organización dos centros, para ofrecer a cada alumno e alumna unha formación non segregadora que lle permita desenvolver tódalas súas capacidades académicas e profesionais.

A atención a esta diversidade esixirá a intervención nos centros de persoal cualificado: expertos en mediación social, asistentes sociais, pedagogos, así como medidas específicas relacionadas coa avaliación e a promoción.

1.4. CONSIDERACIÓN SOCIAL DO PROFESORADO

MELLORA-LA CONSIDERACIÓN SOCIAL E PROFESIONAL DO DOCENTE

O profesorado será o primeiro en tomar conciencia da importancia da súa profesión e da necesidade de formarse ó longo do seu exercicio profesional para adaptarse á sociedade do coñecemento e da información, ás innovacións de carácter pedagóxico e didáctico, ós cambios sociais e culturais na escola, etc.

É necesario tamén que tódolos membros da comunidade educativa (Administración educativa, patronal, asociacións de pais, sindicatos, etc.) lles ofrezan de palabra e de obra, o seu respecto e o seu apoio.

Esíxese ás administracións educativas que asuman o papel que lles corresponde: o apoio e o estímulo cara ó profesorado, o recoñecemento e difusión dos proxectos realizados e tamén outras medidas menos propagandísticas pero máis efectivas: o recoñecemento da formación como un dereito e un deber e, polo tanto, como parte do traballo do profesorado, a valoración da

dedicación ás tarefas “educativas” e non só ás estrictamente curriculares (titoría, coordinación, etc.), o fomento da participación efectiva do profesorado nos plans de investigación e innovación do centro e na súa xestión, a mellora das condicións laborais, etc.

Consideramos necesario proceder a un estudio das enfermidades profesionais máis frecuentes no profesorado e poñer en marcha unha política de prevención de riscos laborais.

RESALTAR NOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN OS ASPECTOS POSITIVOS DOS PROFESIONAIS DA EDUCACIÓN E DOS SEUS LOGROS

Con certa frecuencia aparecen nos medios de comunicación noticias referidas ó mundo educativo de carácter negativo, extraordinario e puntual que, inmediatamente, son difundidas. O eco que este tipo de sucesos provoca é claramente nocivo para a consideración social do profesor, polo que debería esixírselles ós medios un enfoque da realidade menos nesgado e un esforzo por presentarlles ós cidadáns a importantísima e inxente tarefa que a sociedade delega na escola, poñendo de relevo ó lado das críticas pertinentes o bo facer, en xeral, dos profesionais da ensinanza.

ADECUA-LO TRABALLO DOS EDUCADORES ÁS DEMANDAS SOCIAIS

O incremento das demandas á escola, vinculadas coa nova organización das familias e da xornada laboral, co cambio de valores, coas novas necesidades formativas (tecnoloxía da información e comunicación, idiomas, educación vial, toxicomanías, nutrición e sexualidade...) e coas dificultades para afrontar temas relacionados coa convivencia, a atención á diversidade, a compensación de desigualdades, etc., fan necesario un novo perfil do profesor a quen se lle esixe que desenvolva novas funcións.

Para iso, os profesionais da educación dispoñerán dos espazos e tempos convenientes que lles permitan establecer novas estratexias de traballo, tanto colectivas (traballo en equipo dos departamentos didácticos, posta en común cos equipos educativos, coordinación co Departamento de Orientación, etc.) como individuais (metodoloxía e estratexias utilizadas na aula, novas ferramentas de avaliación, seguimento da evolución dos alumnos, información dos pais, etc.).

1.5. PARTICIPACIÓN DOS RESPONSABLES FAMILIARES

PROMOVER MEDIDAS DE COORDINACIÓN E COLABORACIÓN ENTRE O PROFESORADO E AS FAMILIAS

Urxe potencia-las vías de comunicación e os ámbitos de encontro para que, os representantes das familias nos consellos escolares, estean en conexión cos pais e nais a quen representan. O centro debería establecer no seu Proxecto educativo un plan concreto de participación dos responsables familiares para involucralos na vida do centro.

ESIXIRLLES ÓS PAIS E NAIS O CUMPRIMENTO DOS SEUS DEBERES EDUCATIVOS, COMO PARTE DOS DEREITOS DAS SÚAS FILLAS E FILLOS Á EDUCACIÓN

En relación coas análises iniciais das relacións escola e sociedade, recóllese moitas reflexións arredor do feito de que moitas familias esperan que, ó confía-los seus fillos e fillas á escola, esta vai asumir por si soa a súa educación. Trátase, con esta proposta, de deixar claro que cada institución ten a súa parte de responsabilidade en esta tarefa e que esta obrigaón é esixible a ámbalas partes.

Estas medidas comprenderían campañas que axuden as familias a tomar conciencia do seu protagonismo na educación dos seus fillos e fillas.

1.6. EDUCAR PARA UN FUTURO PROFESIONAL

COÑECE-LO MEDIO EMPRESARIAL E DESENVOLVE-LA APTITUDE E VERSATILIDADE PARA O EMPREGO

A característica esencial da sociedade do último tramo do século XX e a esperada para o século XXI, é a rapidez coa que se suceden os cambios científicos e tecnolóxicos que, ademais, repercuten sobre tódolos campos sociais e, especialmente, sobre o mundo laboral. Neste, as competencias necesarias renóvanse rapidamente e son frecuentes os cambios ó longo da vida laboral. Hai que contemplar e comprender esta realidade para deseñar unha formación que desenvolva as habilidades necesarias para afronta-los cambios.

É necesario que os alumnos coñezan o medio no que se van desenvolver no futuro e, para iso, deben organizarse actos que permitan ese coñecemento: xornadas de portas abertas na empresa, conferencias, etc. Estas actividades permitirán, ademais, mellora-la orientación e facilitarán eleccións máis fundamentadas dos alumnos.

Por outra parte, como a formación terá un obxectivo na inserción no mundo laboral, é preciso adecua-los itinerarios formativos ás demandas que a sociedade xera, acordes co desenvolvemento tecnolóxico e científico. Un reto importante consistirá na definición da “escola da información” que deberá integra-las novas tecnoloxías da comunicación sen caer na despersonalización ou nun tecnicismo acrítico.

COÑECEMENTO DE LINGUAS ESTRANXEIRAS

Parece desexable o coñecemento de, cando menos, dúas linguas estranxeiras para facilitarlles ós rapaces a súa inserción na cidadanía europea en condicións de igualdade. Por tanto, haberá que tender a oferta-la aprendizaxe de, cando menos, dous idiomas.

2. TAREFAS E FUNCIÓNS: A ACCIÓN TITORIAL

As novas demandas e necesidades que solicita a sociedade poden e deben incluírse na planificación da orientación e a acción titorial, xa que os centros educativos son unha peza clave no tratamento destas novas demandas. Non se trata dun problema trazado en termos de posibilidade, senón que debe esixirse a realización xeneralizada de cantas funcións sexan propias da orientación e a acción titorial.

Sen a preparación adecuada e sen os recursos necesarios, é dicir, nas condicións actuais, esta tarefa non pode ser realizada responsablemente por un gran número de profesores dos chamados a exercela. É necesario demandar máis apoio en canto a tempos, espazos, coordinación con outros membros do equipo docente, formación permanente do profesorado e recoñecemento desta función. Tódolos profesores estarían preparados para asumir-la acción titorial.

A orientación e a acción titorial serán consideradas como dúas actuacións diferentes. A primeira será realizada por persoal experto; a segunda por todo o profesorado como actividade propia da función docente.

2.1. A PROGRAMACIÓN DA ACCIÓN TITORIAL

Aprobar e executar un Plan de acción titorial en cada centro

Este Plan estará integrado no Proxecto educativo de centro e no Proxecto curricular e involucrará a todo o equipo educativo. Presentará a aprendizaxe na súa función formativa e abordará a posible problemática desde un enfoque non só técnico, senón humano. Ademais, a acción titorial, como vertebradora da actividade docente do centro, estará presente no Proxecto curricular correspondente a cada nivel ou etapa educativa.

Na Programación xeral anual avaliarase anualmente o Plan e introduciranse as melloras que as circunstancias vaian aconsellando.

POÑER EN PRÁCTICA O VERDADEIRO SENTIDO DA TITORÍA

O artigo 60 da Loxse sinala de forma clara e específica que “a titoría e a orientación dos alumnos formará parte da acción docente”. Esta norma supón, en primeiro lugar, concibi-la titoría como un labor encamiñado á formación do alumnado o que implica comprometer a todo o equipo educativo. En segundo lugar, considera-la titoría como guía da aprendizaxe e do proceso formativo do alumnado, de modo que non se limite ós aspectos burocráticos, nin ó cumprimento de accións puntuais na aula dentro do horario, nin sequera a unha visión individual de cada alumno en relación co seu expediente académico e a súa conducta. O seu sentido deriva do Proxecto educativo de centro e unha das principais funcións do titor é compromete-lo alumnado e as súas familias cos obxectivos do Proxecto educativo.

INCENTIVAR NOS CASOS ESPECIAIS A TITORÍA COMPARTIDA OU INCLUSO INDIVIDUAL DE MANEIRA TEMPORAL OU PERMANENTE

Integrar é un valor preferente que pode ser compatible coa necesidade de atención especial que poden requirir algúns alumnos. Por iso, pódense establecer estas posibilidades de titoría compartida ou, incluso, individual.

ASIGNA-LO MESMO TITOR OU TITORA POR CICLO

Parece positivo que o mesmo titor acompañe os alumnos e as alumnas nos diferentes ciclos do sistema educativo, debendo prima-lo seguimento, o coñecemento e o apoio do titor ó alumno.

XENERALIZA-LAS XORNADAS DE ACOLLIDA

É unha boa maneira de establece-lo primeiro contacto cos seus titores e unha ocasión de inicia-las actividades que logo contribuirán a crear un sentido de grupo. Para o caso dos alumnos e dos pais que xa tiveran un primeiro contacto co centro e/ou co titor, será unha axuda para adaptarse á nova etapa.

ESIXI-LO DESENVOLVEMENTO DA ACCIÓN TITORIAL NAS MESMAS CONDICIÓNS PARA TÓDOLOS CENTROS SOSTIDOS CON FONDOS PÚBLICOS E EN TÓDOLOS NIVEIS EDUCATIVOS

Por conseguinte, dotarase ós centros concertados dos recursos necesarios. Parece lóxico que o mesmo nivel de esixencia e de recoñecemento se aplique en toda a rede de centros sostidos con fondos públicos.

2.2. COORDINACIÓN DA ATENCIÓN TITORIAL

ORGANIZA-LA COORDINACIÓN DOS TITORES COS EQUIPOS DOCENTES

Aínda que o responsable da titoría é o titor, os membros do equipo docente de cada grupo estarán directamente implicados na función titorial. O horario do titor facilitará a coordinación cos equipos docentes en Educación Secundaria.

2.3. FORMACIÓN DOS TITORES

INCLUIR NA FORMACIÓN INICIAL E PERMANENTE DOS DOCENTES A CAPACITACIÓN PARA A ACCIÓN TITORIAL

Nos currículos universitarios incluíranse materias necesarias para o bo desenvolvemento das actividades de titoría, como dinámicas de grupos, técnicas de mediación, etc. Na actualidade, é especialmente importante a formación para afrontar situacións de tensión, para desenvolver unha cultura a favor da paz e a convivencia e para traballar contra toda forma de discriminación, especialmente as relacionadas coas desigualdades de xénero.

ELABORAR UN CURRÍCULO MÍNIMO PARA LA ACCIÓN TITORIAL

Dada a importancia da acción titorial, os consellos escolares esixen á Administración educativa a elaboración dun currículo mínimo prescrito

para a acción titorial, que garanta a implicación e coordinación en tarefas de tanta relevancia para a educación. Neste currículo deben consta-los obxectivos, contidos, metodoloxía e criterios de avaliación pertinentes.

2.4. PARTICIPACIÓN DOS PAIS NO PAT

MELLORA-LOS INFORMES PERIÓDICOS ÁS FAMILIAS

Os boletíns chamados “de notas” poden ser difíciles de interpretar polos pais, porque a información que conteñen é demasiado críptica e non lo-gran transmiti-lo esencial: explica-la situación persoal de cada un dos alum-nos, con respecto ó seu proceso de ensinanza/aprendizaxe, a súa relación co grupo e as medidas que a familia deberá tomar para recuperar aquilo no que non alcanzou os coñecementos necesarios. Consideramos que así, as familias se comprometen máis coa vida do centro.

DESENVOLVER PROGRAMAS DE ORIENTACIÓN E TITORÍA COS PAIS E NAIS, ORIENTADOS Á ANTICIPACIÓN DA APARICIÓN DOS PROBLEMAS PERSOAIS E EDUCATIVOS

É quizais, un bo momento para intentar rompe-las dinámicas de reproches mutuos e traballar xuntos nalgúns aspectos que parecen esenciais: cómo crear hábitos de traballo, qué modelo de aprendizaxe parece máis apro-piado e cómo contribuír, desde a familia, a fomentalo. Así mesmo, o titor debe tratar coa familia o tema dos valores e as actitudes dos alumnos, con especial referencia ó respecto, á tolerancia, á convivencia co seu contorno e ó traballo cooperativo.

ESTABLECER HORARIOS FLEXIBLES DE ATENCIÓN ÁS FAMILIAS

Deberíamos de ser capaces de chegar a acordos sobre a flexibilidade ho-raria de atención ás familias e así face-lo horario compatible coa vida laboral dos pais e nais.

2.5. RECOÑECEMENTO DA ACCIÓN TITORIAL

ADAPTA-LAS ESTRUCTURAS ORGANIZATIVAS DOS CENTROS E DOS HO-RARIOS DOS PROFESORES ÁS NECESIDADES DA ACCIÓN TITORIAL

Para facer posible a atención ós alumnos e ós pais e a coordinación co equipo docente é necesario que estas actividades se reflectan no horario do

profesorado igual que as clases dunha materia e que así a relación coas familias teña asignación no lugar e no tempo. Polo tanto, debe contemplarse a posibilidade, segundo as necesidades de cada centro, de reducir en dúas ou tres horas lectivas as actividades docentes do titor para consagralas ó exercicio da acción titorial, a condición de que esta forme parte dun proxecto e supoña un compromiso de traballo controlado pola Dirección e a Inspección educativa.

DOTAR DE MEDIOS HUMANOS E MATERIAIS Ó DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN EN PRIMARIA E SECUNDARIA

A figura do orientador é fundamental como asesor, dinamizador e formador do profesorado con responsabilidades en titoría, tanto na elaboración do PAT como na do Proxecto curricular. Para iso, hai que dota-lo Departamento de Orientación do número suficiente de especialistas en Pedagogía e Psicoloxía para levar a cabo as accións antes mencionadas.

INSTAR Á ADMINISTRACIÓN O RECOÑECIMENTO PROFESIONAL DA FUNCIÓN DO TITOR

Dada a enorme importancia da acción titorial, en relación cos temas da convivencia, a tolerancia, a participación e, en definitiva, a educación integral dos educandos, esta función deberá ser incentivada nos termos que oportunamente fixe cada comunidade autónoma.

Como figura clave, no desenvolvemento persoal do alumno, os titores, á par que ven incrementadas as súas obrigacións e as súas funcións, parece de xustiza que tamén reciban o recoñecemento e a compensación adecuada.

2.6. CONTIDOS DA ACCIÓN TITORIAL

INTRODUCIR ACTIVIDADES DE TITORÍA QUE FAGAN POSIBLE A ATENCIÓN Á FORMACIÓN PERSOAL DO ALUMNO E DETECTEN DE MANEIRA TEMPERÁ POSIBLES DISFUNCIÓNS

De maneira xeral, as tarefas e funcións do titor deben ser todas aquelas que o conduzan a un mellor coñecemento do alumno, tanto no ámbito escolar como no familiar e social, o que lle permitirá ofrecerlle o mellor apoio

para o seu progreso e desenvolvemento educativo. Este é o papel central da acción tutorial: contribuír á formación persoal do alumno.

O tempo de tutoría é un espacio propicio para o diálogo, a reflexión sobre algún asunto que preocupa ó conxunto do grupo e é aí onde, a miúdo, o titor observa problemas ou disfuncións que poidan pasar desapercibidos para o resto do equipo docente.

O profesor titor debe utiliza-lo modelo da aprendizaxe recíproca, consistente en implica-lo alumno en tódalas actividades da tutoría e, incluso, facelo responsable do deseño e execución dalgunhas tarefas programadas. Esta dinámica, esixe unha clima de confianza e de respecto durante o tempo de tutoría e permite organizar actividades de aprendizaxe cooperativa que axuden o alumno a resolver problemas, a construí-la súa personalidade e a formarse como persoa en tódolos ámbitos da vida.

ENSINAR NA TUTORÍA A APLICA-LAS HABILIDADES E ESTRATEXIAS QUE O AXUDEN A RESOLVER PROBLEMAS “EXTERNOS”

Se logramos aplicar na tutoría as mesmas estratexias metodolóxicas que as que implican as aprendizaxes significativas e propoñerlle ó alumnado actividades que conecten cos seus intereses e co seu grao de madurez, lograremos que sexan capaces de aplicar estas estratexias fóra do ámbito da escola, é dicir, seremos quen de formar, nos valores que antes apuntamos, os cidadáns e as cidadás do futuro.

A actividade educativa coordinada polos titores e orientadores, non pode quedar á marxe dos problemas do seu ámbito. O centro educativo debe proxecta-la súa resposta á situación, orientándoa á mocidade do século XXI, mediante a transmisión do coñecemento e a educación en valores.

2.7. O PERFIL DO TITOR OU TITORA

DESIGNA-LOS TITORES SEGUINDO CRITERIOS DE CALIDADE

O titor ou titora será a persoa máis idónea designada pola Dirección do centro para exercer adecuadamente as funcións que lle corresponden. Non parece lóxico que ó profesor que acaba de chegar se lle adxudique a tutoría dun grupo con dificultades, senón que sexa, precisamente, a experiencia e o

compromiso na formación en valores e actitudes o que sirva de razón para o nomeamento de titores.

3. A FORMACIÓN DOS EDUCADORES

3.1. A FORMACIÓN INICIAL

MODIFICA-LOS PLANS DE ESTUDIOS DOS FUTUROS PROFESORES

É imprescindible proceder ó deseño do perfil que o noso sistema necesita, qué obxectivos e metas se perseguen e qué plans se deseñarán para lo-
gralos.

De acordo coa súa función educativa, os futuros mestres e mestras e o profesorado de Secundaria deben recibir unha formación pedagóxica adecuada para que aborden o exercicio profesional con éxito, non só na forma e o contido, senón no seu sentido e finalidade: por qué elixiu a profesión docente e cómo a debe exercer.

O futuro profesorado recibirá unha formación que o axude a comprender as necesidades educativas do alumnado e da sociedade na que vive e a saber dirixir un proxecto de desenvolvemento humano nos diversos contextos socioculturais nos que nos movemos actualmente. O profesor, máis que un técnico, é unha persoa capaz de capta-la vertente humanista dunha personalidade en construción, dos problemas que presenta unha determinada situación e de ofrecer claves para a súa comprensión orientando o educando de forma que se lle abran perspectivas máis humanizadoras e satisfactorias.

Esa mesma formación, ten que capacitalo para que poida desactiva-las situacións de tensión, ou incluso violencia, que se poden producir entre e alumnado, reconducilas, e facer que predominen as posturas serenas e constructivas fronte ás de cerrazón e agresividade.

É necesario vincular teoría e práctica e é bo facelo desde o principio, manténdoo ó longo de toda a vida profesional.

A formación inicial do profesorado debería planificarse desde o deseño dun segundo ciclo específico, no que se inclúan materias de carácter psico-

pedagógico referidas a didácticas específicas ou de materias afíns. Trátase de cumprí-lo que establece a Loxse no seu artigo 24.

Por outra banda, parece conveniente que os plans de estudio de Maxisterio insistan máis nas ciencias integradas que na especialización: isto permitiría reduci-lo número de profesores que interveñen na educación básica, sobre todo, no primeiro ciclo.

Considérase imprescindible, na actualización dos plans de estudio do Maxisterio, o grao de licenciatura, porque o tempo dedicado á formación inicial se considera insuficiente.

ESTABLECER PRÁCTICAS TUTELADAS PARA OS PROFESORES NOVEIS

O ano de funcionariado en prácticas, tras supera-lo concurso-oposición, é un intento máis de vincular teoría e práctica; pero esta fórmula, tal como se desenvolve na actualidade, responde máis a un procedemento administrativo que a un deseño pedagógico. Esta idea deberíase contemplar no Curso de Cualificación Pedagóxica que teñen que realiza-los profesores para exercer a docencia en Secundaria e obter así o Curso de Especialización Didáctica que contempla a Loxse no seu artigo 24.2.

Estímase conveniente que os novos profesores teñan un período de prácticas cun plan serio de seguimento e avaliación, tanto dos novos profesionais como dos titores das prácticas.

O traballo dos titores de prácticas deberá ser estimulado e compensado, cando menos, en dedicación horaria e en méritos profesionais.

Os centros de destino dos profesores noveis establecerán plans de tutela para facilita-la súa incorporación ó centro educativo e axudalos no inicio da súa profesión.

INSTA-LAS ADMINISTRACIÓNS COMPETENTES PARA QUE DESEÑEN UN NOVO MODELO DE ACCESO Á FUNCIÓN DOCENTE

Este novo sistema de acceso debería integrar, de maneira decidida, as características pluridisciplinares que teñen os plans de estudio dos futuros profesores, con estratexias formativas que teñan unha sólida formación psicopedagóxica e que aseguren, así mesmo, a capacidade práctica para exercer

la profesión docente. Este aspecto debería formar parte das probas de acceso á función docente.

INCENTIVA-LAS FIGURAS DO PROFESOR-COLABORADOR, DO COORDINADOR PEDAGÓXICO E DO TITOR DE PRÁCTICAS

Valórase, positivamente, a relación coa Universidade en programas de investigación educativa, nos que o profesor fose algo máis que “o que aplica” e “o observado” e tivese un papel no proceso de toma de decisións. Tódalas outras figuras mencionadas no epígrafe tamén poderían ser oportunas e, en tódolos casos, contar co debido recoñecemento.

3.2. A FORMACIÓN CONTINUA

INCLUIR NO HORARIO DOS PROFESORES A FORMACIÓN CONTINUA

A análise da realidade que realizaron os consellos, deixa clara a necesidade dos profesores de seguir formándose ó longo da súa vida profesional. A actualización científica, didáctica e sociolóxica deberá, por suposto, formar parte desa formación, pero tamén as estratexias para logra-la integración das minorías, a boa convivencia, o desenvolvemento das tecnoloxías da información, as dinámicas de grupos e as estratexias da acción titorial. Esta necesidade non pode emendarse desde a voluntariedade do profesorado de acudir ou non ós cursos de formación.

Existen uns contidos que deben ser obrigatorios para tódolos profesionais da ensinanza e, asemade, debe dedicarse un tempo dentro da xornada laboral á dita formación. Estes contidos responderán a un diagnóstico previo de necesidades e as conseguíntes actividades de formación serán avaliadas en orde ó seu aproveitamento e rendibilidade na práctica. Pensamos que se abrirá unha corrente de comunicación entre a investigación e a práctica diaria do docente; as investigacións e achados no terreo dos procedementos docentes chegarán ó profesor e este debe retroalimentalos.

Concretando todo o anterior, falaríamos de modelos de formación:

1. Que non se queden na mera exposición de teorías, senón que tendan ó compromiso, á vinculación e implicación en problemas escolares, a unir teoría e práctica, diálogo e cooperación...

2. Que promovan a formación de grupos de innovación e experimentación, debendo isto recibir apoio e seguimento.

3. Que contribúan á autoformación e á promoción profesional, con axudas individuais e licencias para estudos (cursos de idiomas no estranxeiro, participación actividades de formación, ano sabático...).

4. Que se vinculen coas universidades conectando o traballo de investigación coa realidade educativa que se viva nos centros.

5. Que aposten pola formación en centros como maneira de favorecer a autonomía e o traballo cooperativo.

6. Que aborden os temas transversais: coeducación, educación intercultural, educación vial, educación para a saúde...

En todo iso sería importante evita-lo credencialismo, é dicir, a asistencia a cursos coa única finalidade de recoller unha certificación útil para acreditar méritos. Cremos que a vinculación da formación permanente a factores retributivos desvirtuouna. Por último, consideramos que toda actividade formativa debería estar vinculada á elaboración e realización dun proxecto conectado cunha práctica educativa concreta.

APOIA-LA FORMACIÓN EN CENTROS

Parece importante procura-lo traballo cooperativo entre o profesorado e acerca-la formación ás necesidades de cada centro. Por iso, supoñemos que a formación no centro educativo, que supón o compromiso de tomar decisións colexiadas, pode contribuír a fomenta-lo traballo en equipo, á autonomía pedagóxica e de xestión e, en consecuencia, ó fortalecemento da comunidade educativa. É no centro onde cobra sentido a detección de necesidades, a definición de estratexias e o desenvolvemento dunha formación que mellore as competencias persoais e rompa o illamento do profesorado para potencia-lo traballo en equipo.

DIVULGA-LAS BOAS PRÁCTICAS

O coñecemento de experiencias e de proxectos concibidos, levados a cabo e avaliados por profesionais que están en condicións similares ás propias, pode ser un elemento motivador para outros educadores.

POTENCIA-LAS NN.TT. PARA A AUTOFORMACIÓN

Hai aprendizaxes de tipo instrumental que poden realizarse cun seguimento a distancia que na actualidade xa se están poñendo en marcha e que teñen a virtualidade de chegar a todos e de adaptarse ós tempos dispoñibles de cada usuario. Pero para iso, débese facilita-lo acceso ás NN.TT. dos docentes e dos centros formativos.

3.3. FORMACIÓN DO PERSOAL DE ADMINISTRACIÓN E SERVICIOS

URXI-LA DOTACIÓN DESTES PROFESIONAIS EN TÓDOLOS CENTROS EDUCATIVOS

Tamén o persoal de administración e servicios destinado nos centros docentes atenderá de forma constante a determinados aspectos da acción educadora que é propia do centro e do seu persoal. A estes efectos, proporcionaráselles unha formación específica acreditable, incluso a través de certificacións que consten no currículo profesional dos interesados, con vantaxes para o desemprego do seu traballo en centros educativos.

3.4. FORMACIÓN DOS PAIS E NAIS

FOMENTA-LAS ESCOLAS DE PAIS

En tódolos documentos se mencionan as escolas de pais como un elemento esencial de formación para os responsables familiares. Esta formación necesita do apoio decidido das Administracións, incluíndo o financeiro, porque é o único colectivo representado nos consellos escolares para o que non se contempla unha posibilidade de formación institucional. Non cremos que ninguén dubide que unha boa formación dos responsables familiares facilitaría e reforzaría o labor do profesorado e dos educadores e melloraría a vida no centro escolar.

A formación de pais e nais contará coa activa participación das asociacións e federacións nas que están organizados. Así mesmo, propoñémo-la creación de programas de formación de profesorado para o asesoramento a pais de alumnos e dinámicas de grupo que melloren as relacións entre o profesorado e as familias.

Os programas de formación de pais e nais cubrirán os diferentes ámbitos: titoría, ciclo, etapa, centro, municipio, comarca e rexión. No caso das actuacións no centro, estas serán incluídas no Proxecto educativo e nas programacións xerais anuais. As actividades de formación de ámbito municipal, nas programacións dos consellos escolares municipais; e as de ámbito autonómico, no órgano directivo correspondente da Consellería de Educación e Cultura.

