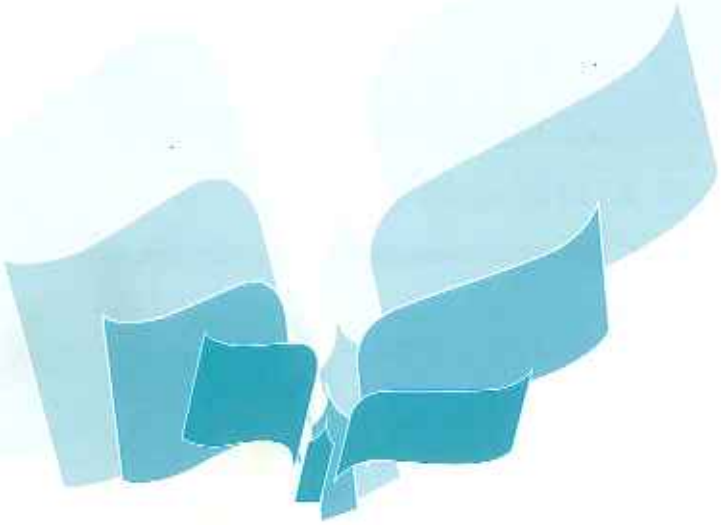
CC.OO.
T.E.
NUM. 168 ● DICIEMBRE 1995

trabajadores de la enseñanza
treballadors de l'ensenyament
traballadores do ensino
irakaskuntzako langileak



Educar para la PAZ

PRESUPUESTOS 96
La financiación de la Enseñanza en Europa

premios nacionales

"EDUCACION Y SOCIEDAD"

materiales didácticos

Ministerio de Educación y Ciencia

MODALIDAD

Material de apoyo editado

MENCIÓN HONORÍFICA

AL TRABAJO

"Sexismo en los materiales didácticos"

AUTORA

María del Carmen Heredero de Pedro

EDITA

Secretaría de la Mujer
Federación de Enseñanza de CC. OO.

Madrid, a 30 de junio de 1995

EL SECRETARIO DE ESTADO DE EDUCACIÓN

Fdo.: Alvaro Marchesi Ullastres

DIRECTOR GENERAL DE RENOVACIÓN PEDAGÓGICA

Fdo.: Jesús Palacios González

95

sumario

Breves. 4

Tema del mes: Presupuestos y Financiación

Editorial: Presupuestos y financiación de la enseñanza. **6**
¿Los presu... qué del 96? *Emilia Martínez.* **7**
Financiación educativa en España, Europa y la OCDE.
Mar Fernández y Agustín Alcocer. **10**

Cuadernos Bakeaz
(Págs. centrales coleccionables)

La educación para la paz en el currículo de la reforma.
Pedro Sáez Ortega. **19**

Secciones fijas

Opinión: Breves apuntes económicos. *Agustín G. Laso.* **16**
Los siete pecados capitales de CC.OO. *Paco Molina.* **35**
Mujer: La apuesta de Pekín. *Juana García y Gloria García* **49**

Noticias Sindicales

Internacional: Conferencia regional europea de la Internacional de la Educación. **39**
Pública: El proceso del periodo de adscripción. **40**
Privada: Centros concertados. **42**
Universidad: Recursos contra el decreto de retribuciones. **44**
País Valencià. 45
Andalucía. 46
Canarias. 47
Cataluña. 48
Galicia. 49
Euskadi. 50

● *Dirección*
José Benito Nieto

● *Consejo de Redacción*
Fernando Lezcano, Juan Carlos Jimenez, Diego Justicia, Antonio García, Marisol Pardo, Milagros Escalera, Luis Acevedo, Marimar Fernández, Antonio Cirerol.

● *Consejo de Administración*
Antonio de la Cuesta Martín
Iñigo Etxenike.

● *Corresponsales*
Cataluña: Virgili Burrel i Ferrer
Andalucía: Isidoro García
País Valencià: Mª Jesús Pérez
País Vasco: Hernán Etxevarría
Galicia: Xosé Barral
Canarias: Vicente Sebastián

● *Colaboradores*
Javier Doz, Andrés Mellado, Honorio Cardoso, Desiderio Fernández, Salvador Bangueses, Carmen Perona, Antonio Camarero, Emilia Martínez, Agustín Alcocer, Blanca Gómez, Jerónimo Rodríguez.

● *Diseño*
Carlos López

● *Maquetación*
Pepa Blanco

● *Edita: Federación de Enseñanza de CC.OO.*
Pza. Cristino Martos, 4
28015 Madrid
Teléfono: 547 29 53. Fax: 548 03 20

● *Publicidad:* H.G. Agentes.
Pza. Conde Valle Suchill,7
Tlf. 447.43.19

● *Imprime:* Gráficas Caro. 777 09 12

Depósito Legal: M. 4406-1992
ISSN 1131 9615

Control O.J.D.

Distribución gratuita

Impreso en papel reciclado

BREVES

La Generalitat Valenciana suspende un texto de Lengua

El conseller de Educación, Fernando Villalonga, al tomar posesión de su cargo como miembro del flamante nuevo gobierno del PP en el País Valenciano –ya lo avisó– comenzó a censurar aquellos libros (hasta ahora sólo tiene potestad en los de texto) que según él son "contrarios a los valores éticos y morales de los alumnos". Dicho y hecho: "Per a argumentar", libro de tercero de ESO de Lengua y Literatura, ha sido suspendido cautelarmente, cuando ya disponía de los permisos necesarios, por utilizar textos en los que aparecen estereotipos femeninos de la literatura que reclaman de forma inadecuada la igualdad de los sexos. Asimismo descubre connotaciones políticas en algunos versos incluidos y existe la "inadecuada" presencia de fragmentos de "Utopía" de Tomás Moro, de "El príncipe" de Maquiavelo o de "El Manifiesto Comunista" de Marx y Engels.

Y quien discrepe de la decisión, que dimita, que es lo que ha tenido que hacer Xavier LLuch, miembro de la Comisión de Revisión de Materiales Didácticos, al estimar que este libro ya había sido aprobado como material de trabajo en los centros docentes. ■

Todos a una, excepto uno

El anuncio de que en el pleno del Congreso de los Diputados se iba a tramitar la aprobación de la Ley Pertierra de forma definitiva el 8 de noviembre, hizo que la comunidad educativa decidiese quemar los últimos cartuchos en contra del proyecto de Ley ministerial.

La mayoría de sindicatos del profesorado convocaron una concentración de delegados/as frente al MEC.

Convocaron, así mismo, concentraciones de 5 minutos delante de multitud de centros educativos. Las organizaciones estudiantiles y algunas de padres y madres suscribieron y animaron a las concentraciones. La unidad en la denuncia de dicha Ley fue casi unánime por parte de casi todas las organizaciones del sector.

La nota discordante la puso STEs que, rompiendo este clima, decidió unilateralmente convocar -mediante rueda de prensa- huelga para el sector, con cuatro días de antelación. La decisión precipitada de esta organización, además de romper el frente de rechazo unánime, mostró dos problemas, al menos, por los que pasa la organización:

1) la huida hacia adelante que realiza, olvidándose de la defensa de los derechos de los trabajadores y trabajadoras del sector. STEs sólo existe como oyente, tal y como algunos de sus dirigentes han declarado.

2) La ruptura interna de su organización -hasta ahora sólo en los sectores sensatos, minoritarios-, al producirse desconvocatorias de huelga en determinadas organizaciones territoriales. ■

● PRIVADA

No peligra el pago delegado

Conseguido el objetivo, CC. OO. desconvocó la huelga del día 7 de Noviembre.

La Federación de Enseñanza de CC.OO., ante la grave situación que se creó con la inclusión en la Ley Pertierra (LOPEGCE) de una enmienda por la que desaparecía el pago delegado, decidió convocar una Huelga para expresar el más rotundo rechazo a esta enmienda, aprobada en el Senado el 7 de noviembre.

Después de las reuniones mantenidas con todos los grupos parlamentarios y las múltiples gestiones realizadas para conseguir la paralización de la citada enmienda, presentada por Eusko Alkartasuna al Proyecto de LOPEGCE, CC.OO. consiguió la garantía de los grupos parlamentarios PSOE e IU, según la cual el pago delegado no corría ningún peligro y, por tanto, no apoyarían dicha enmienda. Posteriormente todos los grupos parlamentarios votaron en contra de dicha enmienda en el Congreso.

En consecuencia, una vez conseguido el objetivo, la F.E. de CC.OO. desconvocó la Huelga de Centros de Enseñanza Concertada, prevista para el día 7 de noviembre.

La Federación de Enseñanza de CC.OO. quiere dejar constancia que el pago delegado para el personal docente de centros concertados es una conquista histórica a la que no se puede renunciar y, en consecuencia, actuará con la misma contundencia ante cualquier nuevo intento de supresión.

Asimismo CC.OO. seguirá reivindicando la extensión del pago delegado para el personal complementario de Educación Especial y el de Administración y Servicios. ■

Concentración estatal de delegados y delegadas de la Enseñanza Pública en Madrid

El pasado día 7 de noviembre se concentraron más de 1.000 delegados y delegadas de la enseñanza pública, convocados por los sindicatos CC.OO., UGT, ANPE y CSIF, para manifestar la protesta del profesorado ante la votación final de la Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros (Ley Pertierra) en el Parlamento.

La concentración realizada sirvió para manifestar de nuevo el masivo rechazo del profesorado a esta Ley, dado el grave deterioro que va a sufrir la enseñanza de la escuela pública por el embate a la gestión democrática de los centros y por el menosprecio a la profesión docente.

En la concentración se denunció tanto el nulo interés del MEC en afrontar los auténticos problemas de la enseñanza como la aplicación de los nuevos recortes presupuestarios, con la negativa incidencia en la dotación de plantillas. Desde CC.OO., se exigió la inmediata tramitación de la Iniciativa Legislativa Popular por una Ley de Financiación de la Enseñanza, que más de 600.000 ciudadanos suscribieron para poder afrontar el reto de impartir una enseñanza de calidad.

Por último, los sindicatos CC.OO., UGT, ANPE y CSIF acusaron al MEC de avanzar con esta Ley todavía más en su desprecio a las repetidas propuestas de la comunidad educativa y exigieron la inmediata reconsideración de la Ley Pertierra. ■

● PASANTIAS

Los contratos de aprendizaje de los universitarios

Los albores de nuestro siglo dibujaban en el terreno laboral tres figuras semilaborales que servían para introducir a la adolescencia en el mundo del trabajo. Aprendices, meritorios y pasantes; jóvenes que ni recibían el mísero salario de aquellos tiempos. Después de años, algunos podían o bien establecerse o bien ser contratados como oficiales en la misma empresa.

Años después, el avance social hizo que estas figuras desaparecieran casi por completo y la "función formativa" que en teoría tenían, fue encomendada al sistema educativo.

Un sistema educativo eficiente, aunque es más justo con el conjunto de la sociedad, es más caro; y ahora la Administración, todavía socialista, está por reducir la inversión pública, aún a costa de crear mayores desigualdades. Si hace dos años introdujo el contrato de aprendizaje, condenando a miles de jóvenes a sufrirlo, ahora le toca el turno a la pasantía; a los nuevos licenciados y licenciadas en Derecho se les pretende cerrar el camino al ejercicio de su profesión si antes no han trabajado semigratuitamente para otro abogado o son ricos y se gastan los cuartos en esos negocios llamados escuelas de práctica jurídica.

El siguiente paso, ¿lo dará el PP?, será el establecimiento del meritoriaje, grupo de chavales y chavalas que trabajan gratuitamente con la ilusión de que a alguno de ellos se le contrate, como último escalón para sanear las empresas, hacerlas más rentables y trasladar a la sociedad a la gloriosa fecha de 1.898. ■

● I.L.P.

Ley de Financiación de la Enseñanza

Un paso más

El 12 de diciembre entra a trámite en el Congreso la Iniciativa Legislativa Popular por una Ley de Financiación de la Enseñanza

La Federación de Enseñanza de CC.OO., ha tenido conocimiento, a través del Grupo Parlamentario de I.U., de que el Pleno del Congreso procederá a la toma en consideración de la Proposición de Ley de Financiación del Sistema Educativo que, por primera vez en la historia democrática de nuestro país, CC.OO. consiguió llevar al Parlamento por medio de una Iniciativa Legislativa Popular, apoyada por más de 600.000 ciudadanos y ciudadanas.

La Federación de Enseñanza de CC.OO., al tiempo que celebra que por fin, después de más de un año de su presentación, se dé vía parlamentaria a esta proposición de ley, hace un llamamiento a todos los Grupos Parlamentarios para que, atendiendo a la trascendencia de dicha ley, acepten su tramitación y pueda ser debatida en el Congreso.

De no ser así, se daría la espalda a las más de 600.000 personas que pidieron, con su firma, una ley de financiación para la educación y quedaría seriamente cuestionada la posibilidad de participación democrática que contempla la Constitución española a través de las iniciativas legislativas populares. ■

Presupuestos y financiación de la enseñanza

"Los Presupuestos Generales del Estado la expresión cifrada de la voluntad política del Gobierno". Esta definición ha sido afanosamente copiada por generaciones sucesivas de estudiantes de Derecho en la Universidad Española.

Con igual afán, el Gabinete de Estudios de la F.E.CC.OO. se ha esmerado en descifrar para los lectores del T.E. de Diciembre de cada año, los Proyectos de Ley de P.G.E. para el año siguiente y, en particular, todo lo relacionado con la Política Educativa del Gobierno. La cuestión ofrece una dificultad moderada que disminuye a medida que se conoce mejor el lenguaje presupuestario.

Sin embargo, este año, T.E. falta a su cita, aunque no por su propia voluntad sino por su propia voluntad, sino por ausencia de Proyecto de Ley de Presupuestos; podemos descifrar lo cifrado, pero no lo inexistente.

Pese a ello, se presentan dos artículos relacionados con estas cuestiones:

En el primero de ellos se exponen y analizan las alternativas posibles a partir de la situación de incertidumbre generada por la devolución al Gobierno del Proyecto de P.G.E. 96. La técnica empleada es una simplificación de la de los escenarios que, si bien no suministra cuantificación detallada a niveles concretos, sí permite definición numérica de macroentornos.

En el segundo se lleva a cabo un estudio comparado de la financiación de la enseñanza, obligatoria y no obligatoria, en España y en otros países de la O.C.D.E. Particularmente significativo resulta el análisis de la participación del sector público y privado en la financiación de los sistemas educativos, relacionado con el peso relativo de ambos sectores en el conjunto de cada economía nacional.

Una vez más, se pone de relieve en este número de T.E. la importancia de la planificación de la suficiencia financiera de los sistemas educativos. Sin tratar de reabrir la polémica con el anterior Ministro de Educación, hoy de Defensa, Sr. Suárez Pertierra, respecto a si los P.G.E. son o no son la mejor Ley de Financiación de la Enseñanza, discusión que sólo puede plantearse cuando existen, es claro que la puesta en práctica de las Reformas Educativas exige un compromiso financiero a largo plazo, más allá de las contingencias políticas, que garantice la estabilidad y la suficiencia, elementos imprescindibles para el normal funcionamiento del sistema educativo. ■

¿Los Presu... qué del 96?

▼ Emilia Martínez Castro
Gabinete de Estudios

1. EL MARCO

"El marco en que se presentan los presupuestos para 1995 es la salida de la recesión". Con estas palabras se iniciaba el estudio de los presupuestos en el TE de diciembre pasado. La afirmación era acertada, de tal manera que el contexto de la elaboración de los de este año ha sido el de consolidación de dicha recuperación económica. Así lo confirma el crecimiento del PIB en 1995, que se estima en un 3,1%, y el previsto de un 3,4% para 1996.

Es cierto que algunas nubes se ciernen sobre tan esperanzador panorama: el informa de otoño del Fondo Monetario Internacional (FMI) sobre las Perspectivas Económica Mundiales, revisa a la baja las previsiones de crecimiento, situando la media para los países de la UE en un 2,8%. Esa desaceleración afecta también a España, aunque crecerá por encima de la media (un 3,2%, dos décimas por debajo de lo previsto en los PGE). Las causas en opinión del FMI habría que buscarlas en los efectos sobre los tipos de interés de los movimientos internacionales de capital que generan una fuerte inestabilidad monetaria, el impacto sobre la renta disponible y, por tanto, sobre el consumo final del escaso crecimiento de los salarios, la caída del comercio mundial vinculada al estancamiento de la economía japonesa y al descenso de las exportaciones estadounidenses y la crisis del sistema monetario europeo de la primavera última.

En el marco dibujado por el FMI y con vistas a la integración europea, conviene tener en cuanta una cosa: la economía española debe crecer a un ritmo cercano al 3,5% para crear empleo y acortar diferencias para la convergencia real.

Los últimos datos económicos disponibles, aunque apuntan una ligera desaceleración de las exportaciones y de la producción industrial, que han actuado como motores de la recuperación, no dejan de ser positivos. El problema parece radicar en el déficit público y la inflación, todavía excesivos, y en el crecimiento del consumo de las familias, todavía insuficiente.

En estas circunstancias, y dado que los expertos consideran que el ajuste de la oferta es de tipo técnico y que no cambia la tendencia para el 96, parece que convendría actuar sobre la demanda interna (consumo público + consumo de las familias), de forma que se compensase el menor crecimiento de la demanda exterior (exportaciones).

La modificación del gasto público, una vez garantizadas las prestaciones sociales, debería orientarse hacia la actividades de inversión que, además tiene un efecto inducido sobre el sector privado de tipo expansivo con la correspondiente creación de empleo.

El problema es que, si no se produce un aumento paralelo o, incluso superior, de los ingresos, aumenta el déficit y el endeudamiento. Pero éste es un problema sólo relativo ya que el incremento de la actividad económica produce incremento de la ingresos fiscales, tanto de los derivados de la imposición sobre la renta de las empresas y de los trabajadores como de los que gravan las transacciones comerciales (IVA e impuestos sobre el gasto), siempre que se cumpla una condición: que la mejora de la gestión recaudatoria y de la represión del fraude fiscal permitan que las obligaciones tributarias de los contribuyentes se ajusten a la realidad de sus ingresos y

gastos (condición necesaria), y que dichas obligaciones se materialicen en ingresos en la tesorería de Hacienda (condición suficiente).

Respecto a débil tasa de crecimiento del consumo privado, se constata que no obedece a una súbita y desenfrenada pasión de los españoles por el ahorro ya que, según datos recientes, durante los últimos 5 años éste ha decrecido y, solamente en 1.995 ha empezado ha recuperarse, lo que nos sitúa entre los 3 países menos ahorradores de la UE.

La citada debilidad puede explicarse, más bien, por la falta de confianza en las expectativas de ingresos, en parte motivada por la baja calidad del empleo (precariedad, incertidumbre..) y por el bajo ritmo de crecimiento de las rentas salariales, más el endurecimiento de las condiciones para acceder al seguro de desempleo y la alarma social creada por declaraciones irresponsables y mal fundadas, procedentes de distintos ámbitos, relacionadas con la quiebra del sistema de pensiones.

Respecto al consumo de las familias, es posible instrumentar políticas que potencien su crecimiento. No deberían ser básicamente monetaristas (facilidades para las compras aplazadas, descenso de los tipos de interés, incremento de la liquidez, etc.), aunque podrían contemplarse algunas de ellas, ya que podrían tener efectos negativos importantes sobre la inflación y dudosa eficacia a corto plazo. Medidas de carácter real y distributivas (redistribución del trabajo, traslación de una parte importante de los incrementos de la productividad a los salarios, mayor estabilidad en el empleo, etc.) podrían resultar más efectivas para incrementar la demanda y el consumo privado, al tiempo que mejorarían las expectativas empresariales de ventas, animando, consecuentemente, la inversión privada y contribuyendo a la creación de empleo.

Sin embargo, ni la situación actual ni la nada fácilmente previsible evolución a medio plazo de la misma, permiten suponer que la política económica va a caminar por esos derroteros. En realidad nos encontramos en un momento de profunda incertidumbre en el que sólo cabe jugar a los escenarios: consiste el juego en diseñar dos o más entornos y compararlos, a la espera de observar el comportamiento de la realidad. El juego es bastante más que un pasatiempo, ya que se trata de tener preparadas bacterias de actuaciones adecuadas a cada escenario de forma que la reacción ante los acontecimientos, sean cuáles sean estos, se produzca con rapidez.

2. LOS PRESUPUESTOS GENERALES DEL ESTADO PARA 1996. ¿QUÉ PRESUPUESTOS?

El dato del que arranca la incertidumbre es la devolución al Gobierno del Proyecto de Ley de Presupuestos Generales del Estado para 1996 (PGE 96).

Con los PGE 96 rechazado por el Parlamento, caben básicamente dos posibilidades de actuación gubernamental: prorrogar simplemente los PGE 95, o acompañar la prórroga con otros medidas. En el segundo caso podría optarse por el rango de Ley o por el de Real Decreto, pero en ambos casos debería ser sometido al Parlamento.

El problema es de una entidad considerable, ya que lo que parece estar en juego es el propio respeto a la Constitución que prevé la prórroga automática de los presupuestos.

Con la Constitución en la mano, resulta impecable la primera opción (prórroga presupuestaria pura) y también un forma específica de la segunda, que sería: prórroga presupuestaria pura + desarrollo normativo de la Ley de Pensiones, a través de un Real Decreto en el que Gobierno fijara el IPC previsto para 1996. Al recoger la Ley la actualización de las pensiones de acuerdo con el citado índice, la publicación del R.D. bastaría para ejecutar el compromiso recogido en la Ley, fruto de la negociación sindical (materializado en subida del 3,5 para el 96, más la cláusula de revisión por desviación entre el IPC previsto y real en 1995).

Salvados estos dos escenarios, lo cierto es que el Gobierno, sometido a presiones derivadas en algunos casos de compromisos previos, no recogidos en Ley, parece estar barajando otros elementos a incluir:

- el cumplimiento del acuerdo con las Organizaciones Sindicales, de subida de salarios de empleados públicos en un 3,5% y de la correspondiente actualización de tipos del IRPF (deflactándolas con el IPC previsto).
- el incremento de las bases de cotización de la Seguridad Social en el 3,5%
- la subida de las tarifas de los impuestos especiales en el 3,5%.
- la prórroga de la cesión del 15% del IRPF a las CC.AA. (o del porcentaje que corresponda en función de las competencias asumidas).
- el incremento del gasto en Sanidad y las transferencias a Entes Territoriales.
- la reducción del gasto presupuestario en 800 mil millones de pesetas a fin de disminuir el déficit presupuestario a 3 billones de pesetas para acercarse al objetivo de convergencia con la UE (4,4% del PIB) puede hacerse administrativamente, por el mecanismo de no ejecutar la totalidad del gasto máximo autorizado en los PGE-95 para gastos corrientes, inversiones y transferencias corrientes y de capital.

La cuestión es que, excepto la reducción del gasto en 800 mil millones, que no se plasmaría en norma legal, las restantes podrían ser recurridas constitucionalmente, si es que alguien se atreve. De ahí que, en algunos círculos, se considere la posibilidad de que finalmente se planteen varios R.D., uno de los cuales recogería salarios y pensiones, al objeto de poner a resguardo de cualquier eventualidad el acuerdo con las Organizaciones Sindicales, siendo posible, entonces, que las restantes medidas o alguna de ellas corriera otra suerte.

El Servicio de Estudios del Central Hispano elabora un cuadro que recoge dos escenario posibles, el que resultaría de la prórroga simple de los PGE 95 y el que resultaría del acompañamiento de otras medidas, comparándolos con el fallido proyecto de PGE 96.

PROYECTO PRESUPUESTOS 1996 Y PRÓRROGA 1995

Proyecto Presup. 96	Prórroga Presupuestos 95 + Medidas Prórroga	Efecto medidas
Ingresos		
Total Ingresos = 25.9 bill.	Prórroga simple 25.7 bill. Total Ingresos = 25.9 billones	Deflact. IRPF -200 m.m. △ Especiales +50 m.m Privatizac. +300 m.m.
Gastos		
Total Gastos = 28.9 bill.	Inicial 1995 27.9 bill. Total Gastos = 28.9 billones	△ Personal +130 m.m. △ Pensiones +480 m.m. △ Intereses +550 m.m. △ Sanidad +275 m.m. △ Tr. CC.AA. +280 m.m. △ Tr. CE +40 m.m. Total △ +1.755 m.m. Recorte -800 m.m.
Déficit		
Total Déficit = -3 bill.	Prórroga simple -2.2 bill. Total Déficit = -3 billones	Total Medidas -800 m.m.

Fuente: Servicio Estudios Central Hispano. Nov. 1995.
△ Incremento

De definitiva, no parece augurarse a corto o medio plazo un futuro mejor para la financiación de las políticas sociales ni, en particular, para la puesta en funcionamiento de las Reformas Educativas. ■

OPOSICIONES A profesores
PARA LICENCIADOS, INGENIEROS, TITULADOS MEDIOS, DIPLOMADOS
PROFESORES DE ENSEÑANZA SECUNDARIA
*FILOSOFIA *BIOLOGIA Y GEOLOGIA
*LATIN Y CULT. CLASICA *DIBUJO
*GRIEGO Y CULT. CLASICA *INGLES
*LENGUA Y LITERATURA *FRANCES
*GEOGRAFIA E HISTORIA *ALEMAN
*MATEMATICAS *MUSICA
*FISICA Y QUIMICA *EDUCACION FISICA
*TECNOLOGIA *PSICOLOGIA Y PEDAGOGIA
*FORM. EMPRESARIAL *TECN. ADMINISTRATIVA
*TECN. DEL METAL *TECNOLOGIA SANITARIA
*TECN. DE ELECTRICIDAD *TECNOLOGIA INFORMATICA
*TECN. DE ELECTRONICA *TECNOLOGIA DE SERVICIOS
*TECN. DE AUTOMOCION A LA COMUNIDAD
ESCUELA OFICIAL DE IDIOMAS
*INGLES *FRANCES *ALEMAN *ESPAÑOL
MAESTROS DE ENSEÑANZA PRIMARIA
*AREA DE INGLES *EDUCACION FISICA
*EDUCACION INFANTIL *LOGOPEDIA
*EDUCACION ESPECIAL *EDUCACION MUSICAL
PROFESORES TECNICOS FORM. PROFESIONAL
*PRACT. SANITARIAS *PRACT. DEL METAL
*PRACT. INFORMATICA Y G. *PRACT. ELECTRICIDAD
*PRACT.SERV.COMUNIDAD *PRACT. ELECTRONICA
*PRACT. ADMINISTRATIVAS *PRACT. AUTOMOCION
Preparación: TEMAS "A" y "B", Planteamientos didácticos, Ejercicios de examen, Curriculos, Video-cassette. Todo lo necesario para las pruebas: Solicita información y recibirás: TEMA-MUESTRA, bases, plazas, sueldos, etc...
CENTRO DOCUMENTACION DE ESTUDIOS Y OPOSICIONES
CEDE C/ CARTAGENA, 129 - 28002 MADRID
TELS. (91) 564 42 94 - 562 30 86

Financiación Educativa en España, Europa y la OCDE

▼ Mar Fernández y Agustín Alcocer
Gabinete de Estudios

El nivel de financiación de la enseñanza en nuestro país viene siendo desde hace tiempo y, en particular, en los últimos años, con motivo del desarrollo de las reformas del sistema educativo, un elemento permanente de reivindicación desde amplios sectores políticos y sociales. La tesis que subyace a esta reivindicación es que la calidad de la enseñanza está condicionada, en última instancia, por una correcta financiación pública, pues de ella depende, desde la existencia de infraestructuras y recursos, hasta la propia capacitación y motivación del profesorado, pasando por la propia gestión adecuada, participativa y democrática de los centros.

Por ello, y ante la evidencia de que la política presupuestaria en materia educativa no está respondiendo tanto a criterios de calidad y de necesidades, como a criterios puramente economicistas de carácter inmediato que condicionan la financiación educativa al control del gasto público, la Federación de Enseñanza de CC.OO. promovió el año pasado una Iniciativa Legislativa Popular (ILP) capaz de regular mecanismos adecuados de financiación del sistema educativo que hagan que la educación sea, realmente, una prioridad de la política económica de los gobiernos.

En todo caso, partimos también del criterio de que la única manera de garantizar el derecho universal a la educación depende de una suficiente financiación pública y de un control democrático de la gestión educativa. Ambos criterios, junto a los valores esenciales de convivencia establecidos en la Constitución, conforman el entramado del que depende la Enseñanza Pública que defiende este sindicato.

En el presente artículo, pretendemos desentrañar, de una manera sencilla y esquemática, uno de los principales argumentos que frecuentemente utilizamos para apoyar la necesidad de una mayor dotación pública de recursos. A saber: el dinero destinado a la Educación en países con mayores niveles de desarrollo económico y social (Europa y OCDE):

Analizando los datos del Informe de la OCDE sobre el Panorama de la Educación publicado recientemente (1), comprobaremos cómo, efectivamente, no sólo es que España siga disponiendo de unos bajos niveles

(1) *"Análisis del Panorama Educativo. Los indicadores de la OCDE" Ediciones Mundi Prensa. 1995.*

de financiación, sino que, además, dicha escasez financiera correlaciona, en nuestro caso, con unos bajos niveles de formación en comparación con el resto de países de Europa y de la OCDE.

En este análisis es necesario tener en cuenta que dicho Informe parte de la información puesta a disposición desde los distintos países. Esto supone, en algunos casos, la falta de datos, aunque esta circunstancia no impide acercarnos, desde la información disponible, a la realidad española frente al resto de estados europeos y de la OCDE.

EUROPA, PIB Y GASTO PUBLICO

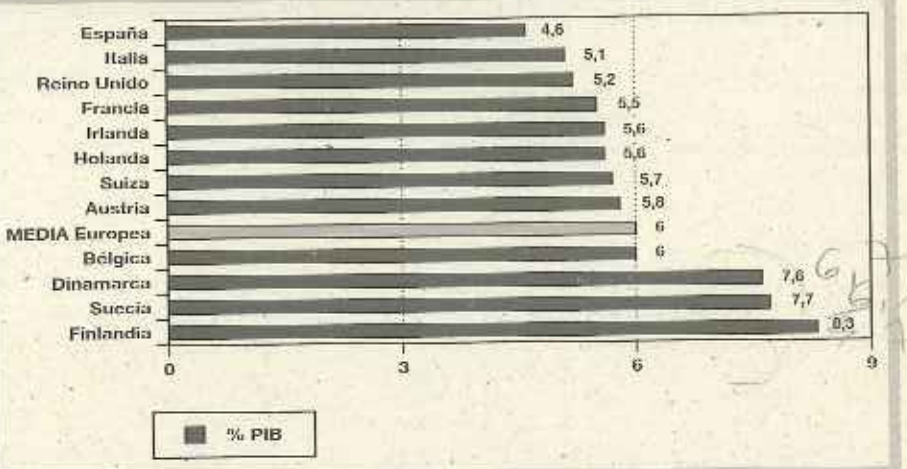
El estado europeo de la OCDE que más gasta en educación es Finlandia con un 8,3% de su PIB, seguido de Suecia y Dinamarca que superan el 7%. La media europea se sigue situando en el 6% del PIB. España, a pesar de ofrecer en este informe un dato (4,6%) por encima de la realidad (en torno al 4%), ocupa los últimos lugares del entorno europeo, tal y como se refleja en la ***gráfica nº 1*** (no hay datos de Portugal).

La media del *gasto público universitario* para los países europeos de la OCDE se sitúa en el 1,3% del PIB. Finlandia vuelve a estar a la cabeza de la relación de países, con un 2,2%, seguida de Dinamarca con un 2%. España vuelve a estar en último lugar con un 0,8% del PIB, junto con Italia (***ver gráfica nº 2***).

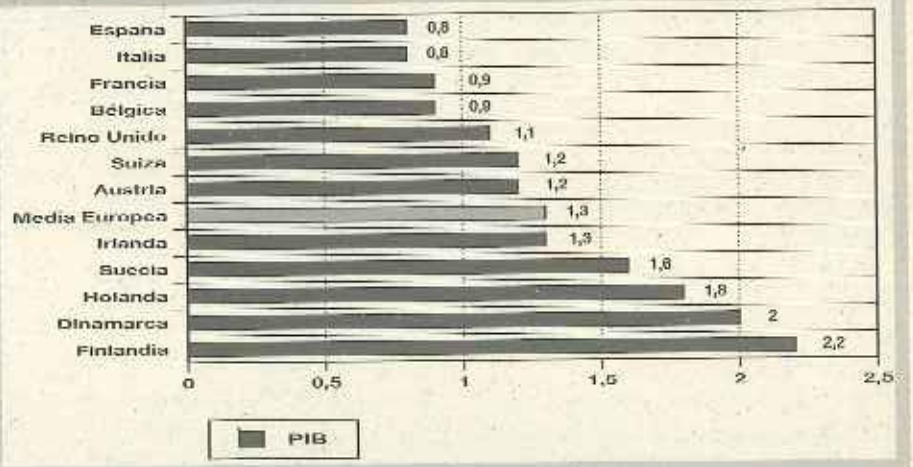
Si consideramos el *gasto público medio por alumno/a* para los países de la Comunidad Europea reflejados en el Informe OCDE (***ver gráfica nº 3***), España vuelve a ser el país que menos gasta (3.770 dólares[2]). La media de la C.E. que se desprende del informe estaría próxima a los 7.000 dólares de gasto medio por alumno/a.

(2)El cálculo se ha realizado homogeneizando los datos en función del coste de la vida de los diferentes países, tal y como explica el Informe base de este análisis.

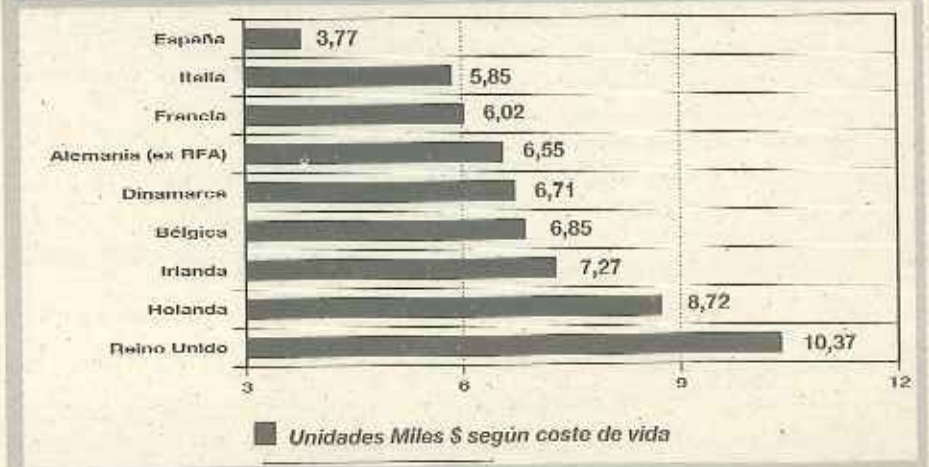
1 GASTO PUBLICO EDUCACION
Países Europeos-OCDE



2 GASTO PUBLICO UNIVERSITARIO
Países Europeos-OCDE



3 GASTO MEDIO ALUMNO/A
E. Pública. Países C.E.



PROPORCIÓN DE FONDOS PÚBLICOS Y PRIVADOS

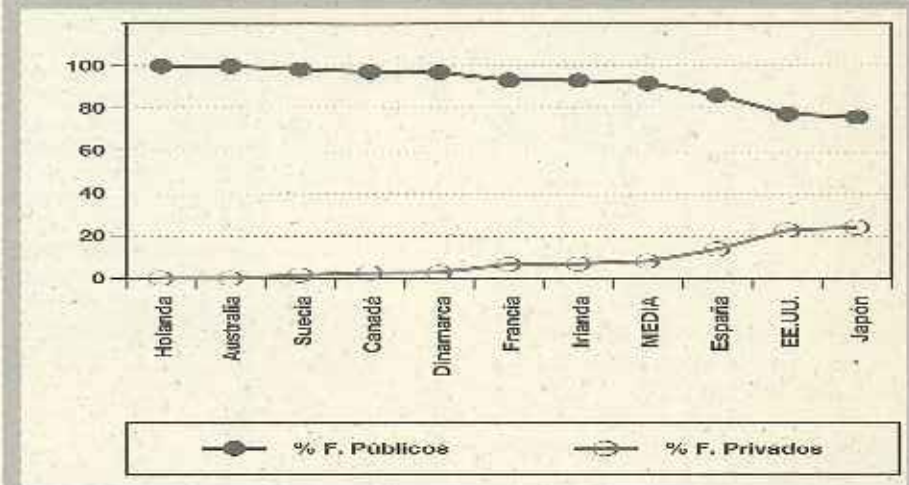
Otra variable a tener en cuenta es la relación del esfuerzo público de la financiación frente al privado. Hay que considerar que el esfuerzo privado puede abarcar desde el que realizan las economías domésticas, hasta el que, en el caso de algunos países, pueden realizar las empresas privadas. Analizar esta diferencia sería muy importante, pues no es lo mismo el gasto a cargo del bolsillo de los ciudadanos, de los trabajadores, que el que pudieran realizar las empresas privadas que, más allá de su connotación ideológica, supondría, gestionado democráticamente, un canal de distribución de riqueza. Sin embargo, pese a que no disponemos de información detallada sobre las distintas fuentes de financiación privada, todo parece indicar que, en la mayoría de los casos, son las propias economías domésticas.

En todos los niveles educativos

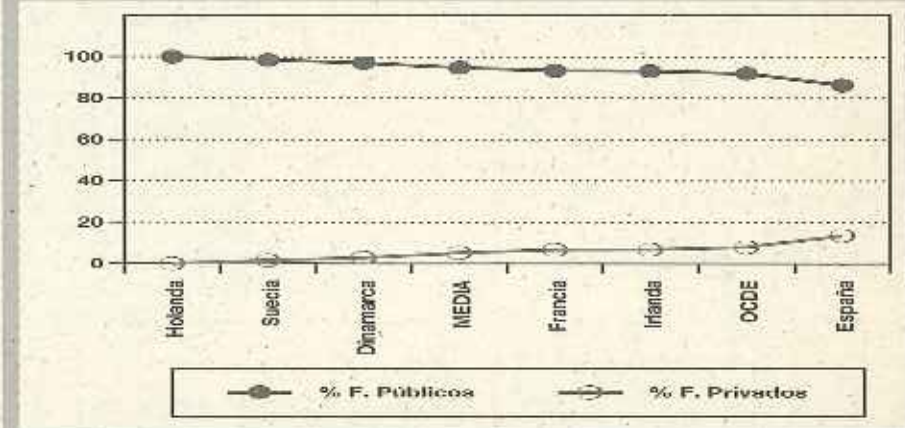
La ***gráfica 4*** recoge esta información respecto a una selección de los países con mayor desarrollo económico y social de la OCDE:

- La financiación media de todos los países, para todos los niveles educativos, depende de fondos públicos en un 91,9%, y en un 8,1% de fondos privados.
- Holanda y Australia financian su educación absolutamente con fondos públicos, seguidas de cerca por Suecia y Canadá.
- EE.UU. y Japón contrastan con el resto de países, en la medida en que la financiación educativa depende en casi una cuarta parte de fondos privados. Este fenómeno parece guardar relación con la estructura económica de estos países caracterizada por un fuerte sector privado frente al público, en el marco de un capitalismo avanzado.
- España constituye una excepción a

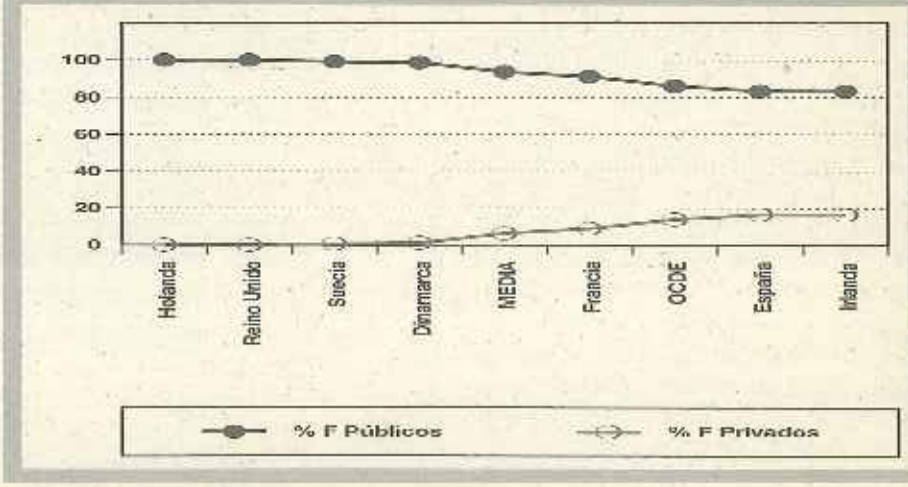
4 FONDOS PUBLICOS/PRIVADOS
Total Educación. Países OCDE



5 FONDOS PUBLICOS/PRIVADOS
Total Educación. Países Europeos



6 FONDOS PUBLICOS/PRIVADOS
Universidad. Países Europeos



todos los casos pues, enmarcada en una estructura económica de corte europeo, con un mayor peso del sector público frente al privado, realiza, sin embargo, un esfuerzo financiero de carácter privado (13,7%) superior a la media de estos países, frente a un menor esfuerzo de carácter público (86,3%). Siendo el origen de sus fondos privados las propias economías domésticas. (*Ver gráfica 5*).

En niveles universitarios

La proporción de la financiación pública y privada, en el caso de la Universidad (*ver gráfica 6 y 7*), para los mismos países, es semejante, aunque con las siguientes particularidades:

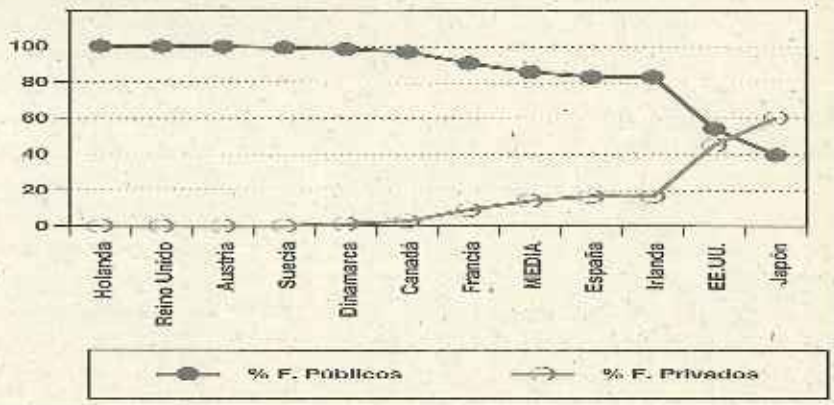
- Financian la universidad totalmente con fondos públicos Holanda, Reino Unido, Australia y Suecia. Seguidas de cerca por Dinamarca y Canadá.
- El esfuerzo privado aumenta considerablemente en EE.UU. (45, 4%), y Japón invierte la relación, produciéndose una mayor financiación de su universidad desde fondos privados (60,3%).
- España volvería a gastar más dinero privado que la media de países (16,6%), en contraposición a un menor financiación pública.

En niveles de enseñanza obligatoria

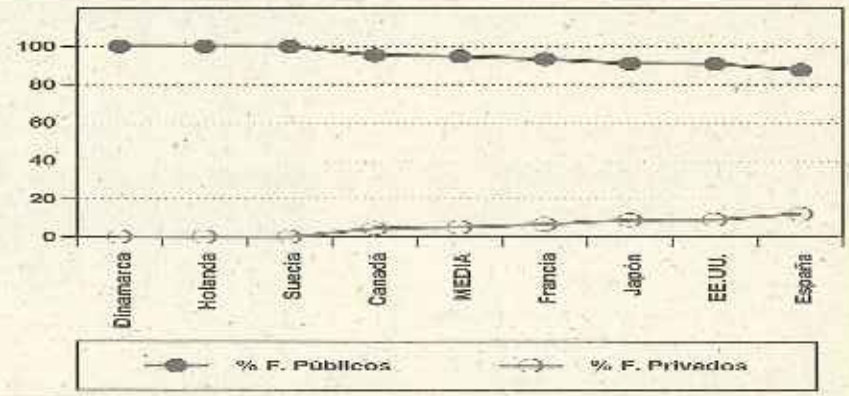
El análisis de los fondos públicos y privados que sostienen la enseñanza obligatoria es el que refleja con una mayor contundencia las limitaciones de la financiación de nuestro sistema educativo: el estado español es el que realiza un menor esfuerzo para sufragar su oferta de enseñanza obligatoria, frente a un mayor esfuerzo de las economías domésticas.

Curiosamente, Japón y EE.UU., que en la financiación universitaria tienen una fuerte participación del sector privado, están, en este caso, también por delante de nuestro país. Es decir, financian con fondos públicos más del 90% del total.

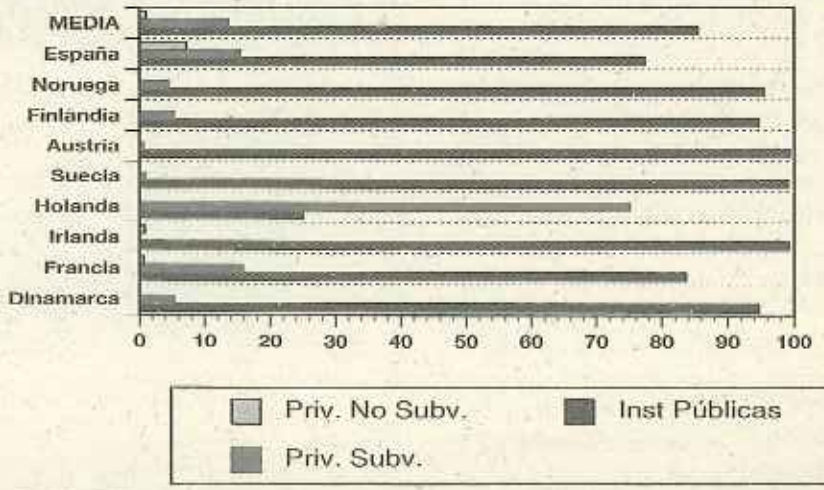
7 FONDOS PUBLICOS/PRIVADOS
Universidad. Países OCDE



8 FONDOS PUBLICOS/PRIVADOS
Enseñanza Obligatoria. Países OCDE



9 PORCENTAJE DE GASTOS DE INSTITUCIONES DE E. PUBLICAS Y PRIVADAS. *(E. Primaria y Secundaria)*



La media de la participación de fondos públicos en el total de la financiación de la enseñanza obligatoria de los países de la OCDE, en esta ocasión, sube hasta el 93,4%. España estaría casi 6 puntos por debajo.

GASTOS DE LAS INSTITUCIONES PÚBLICAS Y PRIVADAS

Paralelamente a las fuentes de financiación, hemos considerado en este análisis el porcentaje de gastos de los centros educativos públicos con respecto a los privados, en el entorno europeo.

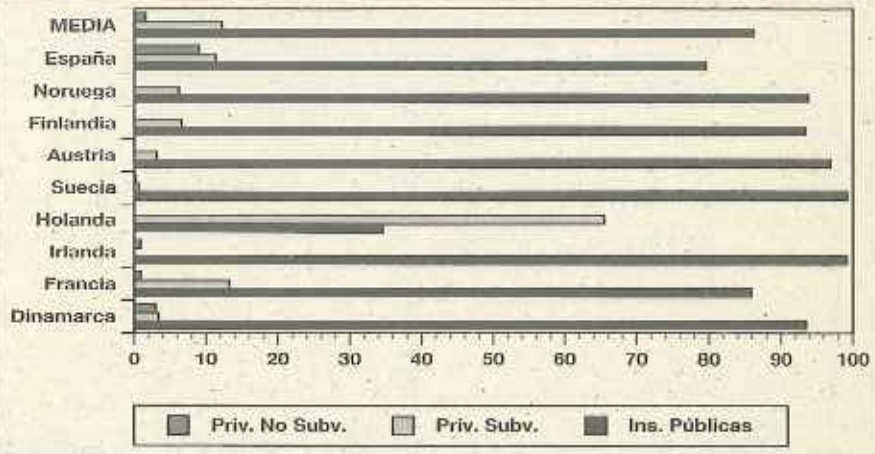
Si bien las instituciones públicas son predominantes en todos los países (a excepción de Holanda), se producen tres variaciones:

- En algunos, lo son casi totalmente (Suecia, Austria e Irlanda con proporciones del 99%).
- En otros, las *instituciones públicas* están acompañadas de una proporción moderada de centros privados concertados (en torno al 5%), como son los casos de Finlandia, Noruega y Dinamarca.
- Y, finalmente, en un tercer grupo, la oferta pública predominante está acompañada de una proporción de enseñanza privada concertada importante (15%), como son los casos de España y Francia.

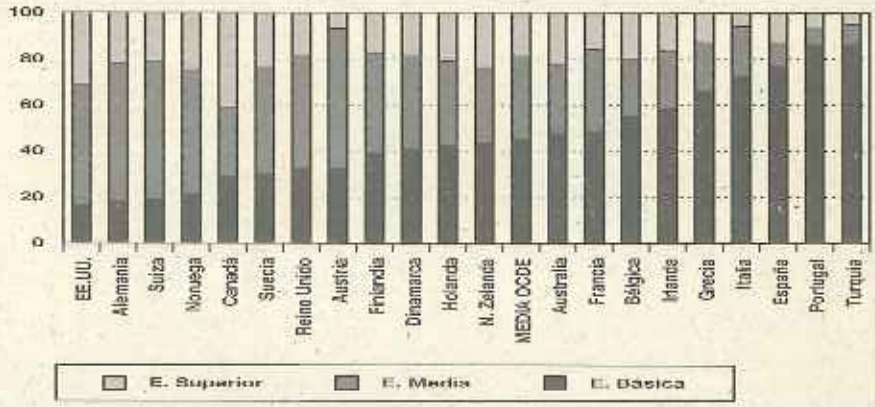
Respecto a la *enseñanza privada*, la nota predominante son unos niveles moderados de enseñanza concertada, y la ausencia, en la mayoría de los países, de enseñanza privada no concertada. La excepción la constituyen dos países:

- Holanda, que siendo el país donde el cien por cien de los fondos educativos tienen origen público, representa la cuota más grande del gasto en la enseñanza privada subvencionada: 65,4% en el conjunto de los niveles educativos y el 75% en la enseñanza obligatoria.
- Y España, con un volumen de gasto en privada no concertada

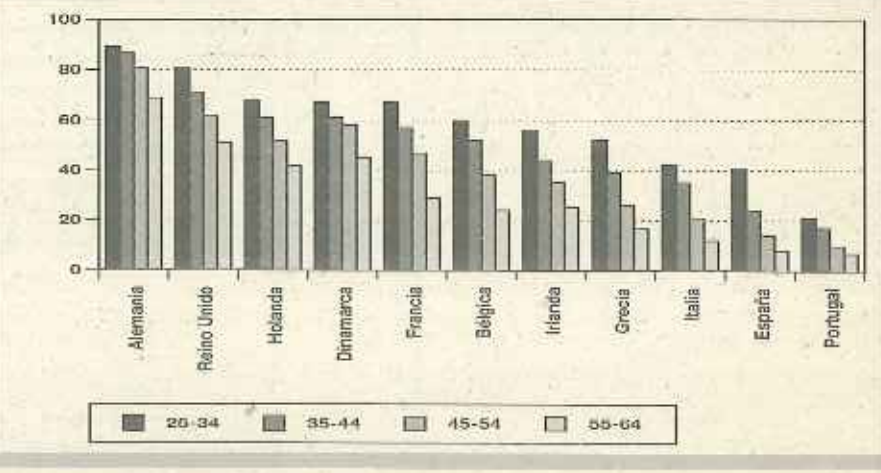
10 PORCENTAJE DE GASTO DE LAS INSTITUCIONES PUBLICAS Y PRIVADAS. *(Todos los niveles de enseñanza)*



11 NIVEL DE FORMACION DE LA POBLACION TOTAL PAISES OCDE. *(% Poblción de 25 a 64 años).*



12 POBLACION COMUNIDAD EUROPEA con, al menos, 2º ciclo Secundaria. *(Bachillerato/FP)*



de un 7%, lo que supone el mayor gasto en los centros privados no subvencionados, tanto en el conjunto del sistema educativo como en los niveles de la enseñanza obligatoria.

NIVEL DE FORMACIÓN

Antes de finalizar este análisis quisiéramos hacer algunas referencias al nivel de formación de la población y su relación, como mencionábamos al principio de este artículo, con el nivel de financiación.

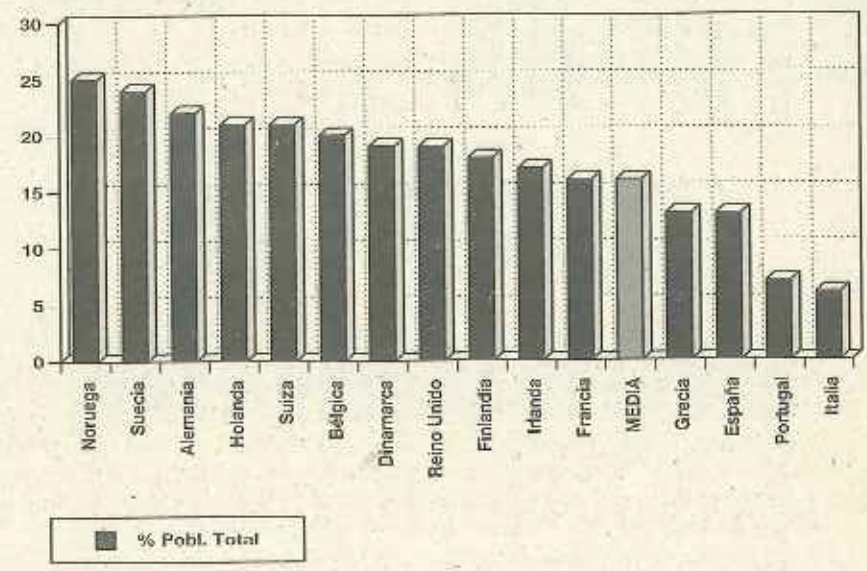
La ***gráfica 11*** representa el nivel de formación distribuido entre enseñanza básica, media y superior. Cualquier comentario resulta evidente: es España, después de Portugal y Turquía, el país con menor población con estudios medios y superiores.

Este mismo dato, respecto a la Comunidad Europea, sitúa a España en el penúltimo lugar, sólo por delante de Portugal (***ver gráfica 12***). Hay que recordar que el gasto público de la enseñanza obligatoria es en España el menor de los países europeos: no es, por lo tanto, casualidad este menor nivel de formación de la población española entre 25 y 64 años.

Finalmente, la ***gráfica 13*** refleja el porcentaje de población universitaria de los países europeos de la OCDE, ordenados de mayor a menor. De nuevo, España ocupa las últimas posiciones: tres puntos por debajo de la media, situada en el 16% de población con estudios superiores.

A estas alturas del análisis destaca el hecho de que suelen ser los países con menor nivel de formación los que disponen, además, de menor nivel de financiación pública (como es el caso de Italia y España). Y a la inversa, países con mayor nivel de financiación son los que disponen, también, de un mayor nivel de formación: así, por ejemplo, Holanda y Reino Unido, que tienen un gasto medio por alumno superior al resto de los países de la Comunidad Europea, ocupan precisamente, los primeros puestos respecto al porcentaje de población con estudios medios y superiores.

13 POBLACION PAISES EUROPEOS con nivel de Enseñanza Superior o Universitaria



CONCLUSIONES SOBRE EL CASO ESPAÑOL

España ocupa los últimos lugares entre los países europeos en lo que respecta a porcentaje de PIB destinado a gasto público en educación, así como el correspondiente a universidad; y en lo que respecta a gasto medio por alumno/a.

El volumen de fondos públicos frente a los privados es, en todos los casos, inferior a la media de la OCDE, y de los más bajos de los países del entorno europeo.

Por el contrario, el volumen de fondos privados es, sustancialmente, superior al del resto de los países europeos de la OCDE. En particular, en los tramos de enseñanza obligatoria, somos el país donde las familias han de sufragar más porcentaje del gasto total.

Finalmente, España ocupa los últimos lugares respecto a los niveles formativos de sus ciudadanos: la población con estudios medios y superiores es menor que en la mayoría de países europeos; y en el marco de la OCDE, sólo sería superior a la de Portugal y Turquía.

En suma, la otra cara de una menor proporción de gasto público en educación, en nuestro país, es un menor nivel formativo de estudios medios y superiores de la población. Por lo tanto, si bien las carencias históricas de formación básica se han ido superando, el sistema educativo de nuestro país aún no ha conseguido lograr un nivel de formación a la altura de los países con los que pretendemos equipararnos. A pesar de ello, las reformas educativas que teóricamente pretenden resolver esta situación no están siendo suficientemente financiadas por parte del Estado, tal y como hemos ido analizando, año tras año, desde las páginas de esta revista. ■

Las gráficas del presente trabajo han sido elaboradas por el Gabinete de Estudios de la Federación de Enseñanza de CC.OO., a partir de los datos del Informe OCDE-95.

En torno al VI Congreso

Breves apuntes económicos

Agustín García Laso
Dto. Economía U. Salamanca

Con ánimo de contribuir activamente en el debate sobre los textos (ponencia y enmiendas minoritarias), aporto estos breves apuntes sobre los temas económicos que subyacen en cada una de las propuestas como una aportación más al debate fluido e interesante que se esboza en el contenido de los textos y el trascendente momento en que nos encontramos.

Parto de la consideración de que los temas económicos (por cierto, como no podía ser menos) están en la base de las propuestas que se exponen, en particular, en el grupo de enmiendas minoritarias. Independientemente de temas más coyunturales como la dinámica interna del sindicato o los intentos de politización con que nos inundan en los medios de comunicación, es la política económica que debe defenderse por el sindicato, la principal de las discrepancias que se muestran en los textos. En este sentido hay un tema principal de debate (la "cuestión europea") y otros complementarios en los que me contraeré en el análisis.

El tema europeo

En las enmiendas minoritarias (EM) subyace el interés mostrado por que la izquierda tenga un discurso propio sobre la integración europea, que, de modo excepcional, recoge **Pedro Montes** en su libro "*La integración europea*" (Trotta, 1993). Buena parte de sus argumentos, junto con los escritos por **Jesús Albarracín o Juan F. Martín Seco**, soportan las argumentaciones críticas de las EM sobre el tema y que intentaré concretar.

- **Adhesión a la CEE.** Es aceptada por toda la izquierda –también por la ponencia– la crítica al proceso de adhesión a la CEE así como a acontecimientos posteriores, en particular, la entrada de la peseta en el Sistema Monetario Europeo (SME) que tan fuertes críticas ha requerido de estos autores. No parece que el texto de un congreso confederal del sindicato reincida una vez más en críticas ya apuntadas en textos anteriores y que no aportan nada al debate actual sobre la UE.

- **Tratado de Maastricht.** De mayor importancia son las críticas hacia los criterios de Maastricht. La posición del sindicato sobre el Tratado –con la que estoy completamente de acuerdo– fue manifestar un "*sí crítico*", en cuanto que suponía un paso más en la integración europea, susceptible de posteriores desarrollos en los que se postulaba el sindicato para "*ir más para allá*" de estos criterios. No cabe duda de que los criterios de convergencia esconden lacras que pueden inmovilizar las políticas fiscales expansivas que dinamicen las economías nacionales y, por tanto, los mercados de trabajo, pero la detención de la integración europea (la "*euroesclerosis*") hubiera supuesto la aceptación de las posiciones más conservadoras en la UE que prefieren, como Gran Bretaña, el predominio del mercado como mero asignador de recursos sin contrapartidas (llámese fondos de cohesión) que contrapesen los rigores de la convergencia.

Las posturas más críticas no entienden estos últimos argumentos, y como se plasman en algunas de las enmiendas, pretenden que el sindicato se sume a esas críticas globales que a la larga no suponen más que el estancamiento. La consecución de los criterios no va a suponer mayores ventajas e incluso, como algunos economistas han apuntado, España no va a estar mejor en la UME que ahora (Gary Becker –un conservador, por cierto–) pero permitirá una mejor localización industrial, la no competencia mediante reducción de costes laborales y la eliminación del proteccionismo que, en algunos casos, no es otra cosa que una utilización inadecuada de recursos públicos.

- **Paro y convergencia.** Más concretamente, una de las principales críticas a estos acuerdos radica en que no contemplan la tasa de paro como requisito de convergencia (incluso se incluye como enmienda). Su inclusión no traería más que problemas para nuestro país: dada la absoluta divergencia en nuestra tasa de paro con el resto de países, es totalmente imposible nuestra convergencia en este punto a corto plazo. Con una tasa de paro del doble que la media europea, si el requisito fuera la media, supondría la exclusión desde ya de la total integración y del área de moneda única. No hay que olvidar las reticencias a todas las propuestas sociales que ha habido en la CE: los acuerdos de 1988 fueron mínimos y el protocolo adicional al tratado de Maastricht no fue suscrito por Gran Bretaña. Son justamente los países y las posturas más conservado-

ras las que apoyarían la inclusión de la tasa de paro (no así las medidas sociales o las políticas de empleo o la armonización de una cohesión social cifrada en cotizaciones a la SS).

• **Moneda única.** También de forma concreta se critica la moneda única, es más, se subraya especialmente que su consecución conllevaría incrementar la tasa de paro. Los efectos sobre el empleo –en caso de que los hubiera– no vendrían de la existencia de una moneda única, sino de las políticas económicas que se siguieran, en particular, para controlar la inflación. Los efectos beneficiosos de una moneda única creo que son palmarios y la historia nos muestra que en el proceso de creación de los estados nacionales fue la creación de una moneda única nacional (y el monopolio de su acuñación) el germen de estos estados y sus efectos positivos sobre la economía nacional. En el contexto europeo y en el marco de una economía tan internacionalizada, la eliminación de los costes de transacción de monedas tiene un claro efecto positivo sobre la reducción de los costes comerciales. Es más, ello supondría la eliminación de los efectos nocivos de la especulación monetaria, surgida del continuo movimiento de capitales (sin restricciones) que triplican el PIB de los países de la OCDE en un sólo día.

• **Los tipos de interés.** Sostienen que mantener la cotización de la peseta sólo puede realizarse mediante altos tipos de interes. Esto ha sido cierto hasta ahora, en cuanto que con la integración en el SME en un momento en que nuestra moneda estaba claramente apreciada, su mantenimiento ha costado una ingente cantidad de reservas de divisas y altos tipos de interés. Pero en la actualidad el precio de nuestra moneda es estable y lo es más en cuanto que otros países como el Bundesbank alemán se han comprometido a mantenerla. Por otra parte, la reciente modificación de las bandas del SME hasta el ±15% hacen de todo punto imposible que la moneda pueda salirse de ellas. Además, uno de los criterios de Maastricht fue la pertenencia a la banda estrecha (±6%), algo que posteriormente fue eliminado, con lo que el argumento de la cotización de la moneda ya carece de sentido.

• **Derechos sociales y libre comercio.** Es cierto que debe incidirse en la exigencia de un mínimo de derechos sociales y prestaciones que sean homogéneas en todos los países comunitarios. Pero no podemos olvidarnos que Gran Bretaña no ha aceptado estos criterios y, lo que es peor, la UE está suscribiendo acuerdos de libre comercio con países como Marruecos o Turquía, cuyos efectos en el mercado de trabajo pueden ser todavía más nocivos. Debería ser una política común la exigencia de estos requisitos a estos nuevos países.

• **Competitividad y paro.** Hay que romper ese nexo que establecen las EM entre integración europea, aumento de la competencia e incremento del paro. El aumento de la competencia en los mercados no tiene que llevar como consecuencia en todos los sectores un incremento de la tasa de paro. Aunque personalmente no soy muy partidario de la liberalización general, es cierto que en algunos sectores, la protección no tiene otras consecuencias que incrementos de precios y subsidios, con lo que los costes para contribuyentes y consumidores son más altos que la competencia. No se pueden utilizar argumentos generales que exigen un estudio más detallado por sectores.

En general, pues, se destaca una auténtica obsesión por los efectos de la integración monetaria y los criterios de convergencia. Ciertamente no puede decirse en modo alguno que exista una creencia unánime o, al menos, mayoritaria sobre los efectos de la UEM, pero el alejamiento no puede suponer otra cosa que más de lo mismo.

Temas de política economica nacional

Las EM acentúan las críticas hacia la política económica nacional. Parece que el problema no es que se exponga la crítica sino que se machaquen los oídos a fuerza de reiterar los argumentos o proclamas críticas. Voy a referirme aquí a los principales.

• **Política económica.** Si se percibe en la ponencia una cierta tibieza en la exposición de la política económica, pero la proclamación que realiza en la p.18, columna B parece clara y rotunda, y no parece necesario repetirla con tonos más duros cada dos páginas, para que cualquier lector pueda extraer las conclusiones convenientes.

• **Protección social.** Mayor acierto muestran las EM en su crítica a la conformidad mostrada por la Ponencia sobre la Seguridad Social y, en general, los gastos de protección social. Con buen criterio y lógica profusión de datos, parece evidente que el apartado de la Ponencia no resulta acertado, al menos en el contexto actual de tendencia hacia el desmantelamiento progresivo de la SS.

• **Política fiscal.** Las EM propugnan directamente políticas fiscales expansivas y critican la Ponencia al citar las políticas antiinflacionistas. Esta opción –lógica desde una perspectiva progresista– debería matizarse al situar la adopción de políticas fiscales dentro del ciclo económico en que nos encontremos. Como ya subrayó **Keynes**, el papel dinamizador del sector público debe mostrarse en el ciclo depresivo de la economía y recuperar cuando la economía crece. Es justamente el abandono de este criterio el que ha posibilitado buena parte de la caótica situación fiscal actual.

• **Política industrial.** Las EM centran una buena parte de sus enmiendas económicas en el Libro Blanco sobre la industria que les permite abundar más en su teoría de que la inexistencia de una política activa industrial incrementará la situación de dependencia exterior y la tasa de paro. Es cierta la crítica de no disponer de una política industrial activa, pero creo que no se puede seguir manteniendo el mito de que el crecimiento económico de un país viene dado exclusivamente por su potencial industrial. Dado el proceso industrializador mundial y los procesos de ahorro de mano de obra, es difícil mantener una afirmación de este tipo. No creo que sea algo negativo para nuestro país su especialización en el sector servicios (que por cierto sigue siendo inferior a la media comunitaria), el problema sería de qué tipo de servicios.

• **La empresa pública.** Por último, las EM se cierran en una defensa numantina de las empresas públicas, sin especificar sectores y, lo que considero peor, niegan el principio de la eficiencia en la gestión pública. Esto último considero que es un error capital: no puede establecerse una frontera entre empresa privada eficiente y empresa pública ineficiente que sólo incrementaría los actuales desequilibrios entre ambas y sumiría a la pública en el abismo en que ya se encuentra. ■

cuadernos bakeaz

Educar para la Paz

Con la publicación del cuadernillo central del trabajo de **Pedro Sáez**, *La educación para la paz en el currículo de la reforma*, iniciamos una estrecha colaboración entre **T.E.** *Trabajadores de la Enseñanza* y la organización pacifista vasca **Bakeaz**, *Centro de documentación y estudios para la paz*.

La educación para la paz es uno de los ámbitos en los que **Bakeaz** ha trabajado desde su origen, apoyándose en dos conceptos básicos: el de *paz positiva*, que aparece como referencia crítica y como objetivo y que supone situaciones en las que las posibilidades de autorrealización personal y colectiva son las máximas posibles, y el de *conflicto creador*, como proceso que, dinamizado y encauzado adecuadamente y en coherencia con la inspiración noviolenta, puede conducir a ese objetivo.

Entre las múltiples funciones y expresiones que puede recubrir la educación para la paz, **Bakeaz** se centra particularmente en los objetivos de reflexión sobre la problemática implicada en ella, de concienciación de los posibles agentes de la misma (especialmente profesores y animadores de grupos), y de aportación de materiales tanto a nivel reflexivo como a nivel más práctico-pedagógico. Ello se concreta privilegiadamente en varios tipos de actividades: impartición de cursillos sobre educación para la paz, organización de seminarios de profundización teórica, conferencias diversas (a veces aisladas y a veces a modo de ciclos), publicación de libros y elaboración-publicación de "cuadernos".

Ciñéndonos ahora a esta última actividad, debe destacarse que hay ya siete *cuadernos Bakeaz* centrados en este ámbito de educación para la paz. Tres de ellos de **X. Etxeberria** sobre temáticas diversas no exentas de relaciones entre ellas: *Antirracismo* (CB, n.2), *Sobre la tolerancia y lo intolerable* (CB, n.4) y *Objeción de conciencia e insumisión* (CB, n. 13). Los otros cuatro, aunque respetando sensibilidades y enfoques específicos de sus autores, tienen una cierta unidad entre ellos, pues responden a parte de los contenidos que se abordaron en un cursillo sobre educación para la paz para profesores, organizado por Bakeaz con la colaboración del Área de Educación del Ayuntamiento de Bilbao y los Centros de Orientación Pedagógica de la misma ciudad . Son precisamente los cuatro cuadernos que, en entregas sucesivas, se van a ofrecer al lector de esta publicación.

El primero de ellos, de **X.R. Xares**, *Los sustratos teóricos de la educación para la paz* (CB,n.8), ofrece con gran claridad y concisión las raíces de las que se nutre la educación para la paz y las referencias que deben animarla e inspirarla para que no quede falseada. El segundo, de **J.J. Celorio**, *La educación para el desarrollo* (n.9), aborda con amplitud y profundidad uno de los componentes básicos, o si se prefiere una de las perspectivas básicas de la educación para la paz, viéndola como educación para el desarrollo y destacando los rasgos centrales de la misma, así como sus estrategias en los diversos ámbitos (formal, no formal e informal) de la educación. El tercero, de **A.Mª da Silva**, *Educación antirracista e interculturalidad* (CB, n.10), explora otro campo/perspectiva, analizando la lógica que directa o indirectamente reproduce el sistema de valores del racismo, y abriendo a los nuevos planteamientos de la interculturalidad. Por último, **P. Sáez**, con *La educación para la paz en el currículo de la reforma* (CB, n.11), sitúa la educación para la paz en el contexto de la reforma educativa, valorando su significado y sus implicaciones, y ofreciendo a la vez sugerencias didácticas para los diversos espacios educativos propuestos por la LOGSE.

Como puede verse por esta breve presentación, el lector interesado puede encontrar aquí un excelente material que le permitirá avanzar en una profundización de aspectos clave de la educación para la paz, a la vez que le ofrecerá pistas sugerentes de cara a su realización. ■

bakeaz
bakeari buruzko dokumentazio eta ikerkuntzarako zentroa
centro de documentación y estudios para la paz

CUADERNOS BAKEAZ
EDUCACION PARA LA PAZ

Pedro Sáez Ortega

La educación para la paz en el currículo de la reforma

Pedro Sáez Ortega es profesor de Geografía e Historia del Instituto de Bachillerato Juan Gris, de Móstoles (Madrid). Investigador del CIP —Centro de Investigación para la Paz—, de Madrid, se ocupa de la edición de los apéndices gráficos, estadísticos y documentales de los anuarios del CIP desde 1991-92, en los que, además, ha escrito algunos estudios y análisis sobre la guerra en la antigua Yugoslavia. Asimismo, es autor de diversos artículos para las revistas **Papeles. Cuestiones Internacionales de Paz, Ecología y Desarrollo**, *y* **En Pie de Paz**. *Como educador especializado en temas de paz y desarrollo, ha publicado recientemente el libro* **Sur en el aula. Una didáctica para la solidaridad** *(Zaragoza, Seminario de Investigación para la Paz, 1995), y el trabajo "La memoria compartida. Educación para la Paz y Didáctica de la Historia", incluido en AA.VV.,* **Hacer futuro en las aulas. Educación, Solidaridad y Desarrollo**, *Barcelona, Intermón, 1995.*

El presente texto pretende, en primer lugar, aportar una serie de perspectivas que ayuden a situar la Educación para la Paz en el contexto de la vigente reforma educativa, con el objetivo de valorar el significado y las implicaciones que tiene la introducción de un proceso transversal, como el propuesto desde la paz y la solidaridad, para la práctica docente; en segundo lugar, ofrece un conjunto de sugerencias didácticas que permitan traducir los enfoques de la Educación para la Paz a los diversos espacios educativos propuestos por la LOGSE. Esta doble finalidad se desarrolla a lo largo de varios epígrafes, de acuerdo con el siguiente argumento: después de describir los nuevos desafíos históricos que aparecen tras la encrucijada del final de la guerra fría, se esboza una definición de Educación para la Paz que responda a los "signos de los tiempos", complejos y críticos, en que nos situamos. La incorporación al "aparato" de la LOGSE como "tema transversal" obliga a describir, a continuación, de qué forma organizar una propuesta curricular de Educación para la Paz que tenga por ejes temáticos y metodológicos los conflictos, sus causas, manifestaciones y consecuencias. Después, el autor plantea posibles adaptaciones de esta "didáctica del conflicto" a la realidad del aula, utilizando algunos ejemplos y modelos procedentes de la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales en el marco de la Educación Secundaria Obligatoria —aunque dichos ejemplos pueden trasladarse con relativa facilidad a otras áreas curriculares o etapas; incluso al ámbito de la educación no formal. Finalmente, se aportan algunas orientaciones bibliográficas introductorias que, sumadas a las citadas en las notas, permiten fundamentar el trabajo de llevar a la práctica cotidiana las propuestas realizadas.

INDICE

1. La Educación para la Paz ante la crisis de nuestro tiempo 1
2. La paz como eje transversal de los procesos educativos 3
3. Una secuencia de propuestas didácticas sobre la paz y el conflicto 11
Notas 15
Bibliografía didáctica 16

1 La Educación para la Paz ante la crisis de nuestro tiempo

Desde sus orígenes, la Educación para la Paz (EP) se ha vinculado de forma preferente a la construcción de una serie de respuestas alternativas a la sucesión de guerras y situaciones de violencia explícita y estructural que jalonan el siglo XX. Las consecuencias de las dos guerras mundiales alentaron los procesos de constitución de las diversas tendencias de la EP, que se diversificaron a lo largo de la guerra fría, en el marco del enfrentamiento mundial entre EE.UU. y la URSS, ante la amenaza de guerra nuclear entre las superpotencias y sus espacios de dominio estratégico, político, económico e ideológico. La EP se ha desarrollado, pues, en estrecha conexión con las circuns-

tancias históricas generales que han construido el mundo contemporáneo.[1] Por eso, es necesario describir los rasgos básicos del horizonte histórico que, a las puertas del siglo XXI, constituye el escenario en el que recrear los procesos educativos en torno a la paz y la solidaridad que vamos a presentar.

La quiebra global del presente: síntomas e interpretaciones

Desde finales de la década de los ochenta, la quiebra en cadena de los regímenes comunistas de la Europa del Este y la desaparición de la URSS rompieron la bipolaridad sobre la que se construyó el sistema mundial desde 1945. Pero los apresurados anuncios sobre el fin de la historia y la gestación de un nuevo orden mundial que alumbre la era de la posguerra fría han chocado con una superposición caótica de conflictos que mezclan viejas herencias, anteriores incluso a la Segunda Guerra Mundial, resultados inmediatos de la ruptura del modelo de la guerra fría y nuevas realidades, frente a las que ya no es posible acudir a las explicaciones convencionales.[2]

A principios de la década de los noventa, la guerra del Golfo, con su confusa mezcla de variables geoestratégicas, neocoloniales, históricas, etc., en un espacio vital para el modelo socioeconómico y energético occidental, marcó el inicio de una sucesión de estallidos bélicos, que se reactivaron con motivo de las tensiones étnicas derivadas del colapso del imperio soviético y, sobre todo, en el conflicto yugoslavo, que pronto se convertiría en un modelo de guerra en la posguerra fría, cuyas consecuencias aún no han manifestado toda su potencial gravedad. Mientras tanto, los perdedores, en la periferia del mundo libre, padecen rupturas estatales y sociales de diferentes magnitudes: el imperio del narcotráfico que se enseñorea en la región andina latinoamericana; el integrismo islámico, en el arco que recorre el Magreb y Oriente Medio; los enfrentamientos tribales en el África subsahariana, etc., no son sino *humerangs*, que responden a las prácticas políticas y económicas dominantes en el planeta desde sus respectivas situaciones, y que van acompañadas de catástrofes ambientales y humanas: hambrunas, movimientos de refugiados y emigrantes en busca de la mera supervivencia, motines urbanos y otros procesos traumáticos muy difíciles de gestionar y resolver. Las posibilidades y los límites dentro del sistema mundial de organizaciones supranacionales como la ONU, o el papel de las organizaciones no gubernamentales en la denominada "injerencia humanitaria" sobre estos problemas reflejan a diario la incapacidad para reconstruir de manera razonable el rompecabezas planetario.

¿Cómo interpretar este "desorden mundial"? Parece evidente que la crisis generalizada en que se manifiestan los conflictos reseñados no afecta solamente a los grandes sistemas e instituciones transnacionales, sino que se proyecta en las relaciones sociales e interpersonales más cercanas. Desde esta perspectiva, las situaciones de violencia *exótica* que se perciben desde la distancia mediática de la iconosfera audiovisual y los problemas que a diario cercan a los habitantes de las grandes y pequeñas ciudades del planeta se intercomunican a través de una serie de interrogantes comunes acerca de su etiología. La afirmación casi universal de que los seres humanos atravesamos un tiempo de crisis caótico e incomprensible es percibida, sin embargo, de manera diversa, e incluso contradictoria, según el paradigma cultural en el que nos situemos.[3]

- Para unos, la crisis hace referencia a un pasado en que dicho fenómeno no tenía lugar, o estaba atenuado por un orden dominante que organizaba a la sociedad, individual y colectivamente, de manera más clara, segura y previsible: éste es el trasfondo de las numerosas alusiones a la *pérdida de valores* en nuestro tiempo.
- Otros aluden a procesos históricos anteriores, cuyas imágenes parecen asemejarse a las actuales; períodos caracterizados, según los estereotipos más o menos extendidos, por el hundimiento de estructuras estables, el caos social y la inseguridad personal: la *nueva Edad Media* que profetizan algunos *neomilenaristas* parece constituir la metáfora más recurrente.
- La crisis contemporánea se percibe también como una sensación de incertidumbre frente a un paisaje que ha dejado de ser evidente, perdiendo sus perfiles constitutivos; un futuro absolutamente imprevisto, que fragmenta la realidad invalidando las ideas generales que hasta ahora habían gestionado el mundo, y que, al mismo tiempo, esteriliza la posibilidad de reconstruir un pensamiento globalizador: la *privacidad posmoderna* defiende con frecuencia estos argumentos.
- Una imagen de la situación actual, que suele socializarse en los medios de comunicación social de forma consciente o inconsciente, es la ruptura aparente de principios y modos de organización del mundo basados en la integración eurocéntrica: los centros de poder se diversifican, y el *fin de la historia*, entendido como superación de la dicotomía liberalismo-socialismo a favor de la modernidad capitalista, tiene que hacer frente a *nuevos enemigos* que amenazan a Occidente.
- Por último, aunque no agotemos las posibles lecturas del presente, hay otra visión más optimista que, en sus diversas variantes, analiza este momento histórico como el final de una etapa y el principio dramático de una nueva época en el devenir de la humanidad: la búsqueda de una *alternativa crítica* a la modernidad ilustrada utiliza el diagnóstico sobre la situación contemporánea como posible herramienta de cambio e instrumento de transformación individual y colectiva.

La paz, ante los desafíos globales de hoy

En realidad, este conjunto de percepciones, alimentadas desde distintas tendencias agrupadas en torno a su posición con respecto a la modernidad —neoconservadurismo, posmodernidad, teoría crítica, movimientos alternativos, etc.—, responden a tipologías que se reproducen a lo largo de la historia ante situaciones similares.[4] Desde los orígenes de las civilizaciones, los seres humanos han vivido instalados en crisis casi permanentes, puesto que los conflictos que se manifiestan en ellas son los mecanismos fundamentales para activar los cambios sociales y las transformaciones culturales en el curso del tiempo y el espacio. El mundo ha asistido ya a numerosos desmoronamientos y fracturas territoriales de grandes imperios; crisis económicas de onda larga que suponen la modificación sustancial o el final agónico de un sistema productivo incapaz de generar dinámicas de crecimiento cuantitativo y cualitativo; rupturas sociales y políticas motivadas por la falta de correspondencia entre las estructuras de poder y las realidades humanas; revoluciones ideológicas y culturales que acarrean cambios en las mentalidades colectivas y en los valores generales de referencia; acontecimientos catastróficos que provocan modificaciones muy profundas en los ámbitos público y privados, etc.[5]

Por tanto, de cara a una fundamentación contextualizada del sentido y alcance de la EP en el momento actual, lo más significativo sería intentar descubrir el horizonte específico que da forma a la crisis de nuestro tiempo. A pesar de las dificultades inherentes a la búsqueda del sentido del presente desde el propio presente, podemos establecer una hipótesis, que utilice como punto de partida el concepto de globalidad interdependiente, es decir: la capacidad de la situación contemporánea para interrelacionar sus componentes, refiriéndolos a un sistema o modo de funcionamiento que amenaza seriamente, desde diversas instancias —ambiental, bélica, axiológica, socioeconómica, cultural, etc.—, con la destrucción física del planeta y la disolución de la vida en el cosmos.[6]

El acuerdo sobre el término globalidad a la hora de aplicarlo al significado de la crisis mundial en que vivimos puede derivarse de diferentes concepciones o proyectos:

- Desde la perspectiva ecologista, la globalidad se entiende como *interrelación de todos los ecosistemas físicos y humanos*, puesta en peligro por un modelo de crecimiento explotador y despilfarrador de los recursos naturales;
- Según el punto de vista de las grandes corporaciones transnacionales, se trata de una estrategia de dominación económica y geopolítica, que busca la conversión del planeta en un inmenso *mercado unificado*;
- En el ámbito de la comunicación audiovisual, las conexiones establecidas por los medios de comunicación social, que convierten el mundo en una *aldea audiovisual* al servicio de los intereses de los sistemas políticos y culturales dominantes;
- En el plano del sistema mundial de estados, se habla de *procesos de integración* que acabarán por anular las fronteras nacionales establecidas desde los tiempos modernos, trasladando a los diversos organismos supranacionales la soberanía en la toma de decisiones acerca del gobierno de los pueblos;
- Existen, igualmente, diversas ideologías y movimientos que giran en torno al concepto de *conciencia global*, por ejemplo, la denominada "new age", difundidas a través de la literatura, la música y otras manifestaciones culturales.

Aunque éstas y otras variantes utilizan el término globalidad como instrumento para comprender el mundo en que vivimos y las crisis que lo sacuden, su significado es dispar e incluso contradictorio: entre el proyecto de mercado planetario de una compañía transnacional y las redes de comercio alternativo vertebradas por asociaciones populares y organizaciones no gubernamentales del Norte y del Sur hay unas diferencias sustanciales que resulta obvio explicar. En este sentido, y al igual que la paz o la solidaridad, el uso del concepto de globalidad es una especie de comodín aplicable a todo tipo de circunstancias, cuya contextualización conviene, por tanto, definir lo más concretamente posible, teniendo en cuenta la traducción educativa que realizaremos a continuación.

Nuestra interpretación de la crisis global de finales del siglo XX se refiere, sobre todo, a la incapacidad del sistema socioeconómico, político y cultural que domina el mundo para resolver los grandes problemas planetarios, que sobrepasan tanto las fronteras estatales como los diagnósticos y las recetas individualizadas o sectoriales:

- La *pobreza* de las 3/4 partes de la humanidad, marginadas en el acceso y disfrute de los recursos alimenticios, energéticos, sociales, educativos, sanitarios, etc., que siguen en manos de una minoría privilegiada que los controla y despilfarra;
- La *crisis ambiental*, provocada por el modelo de crecimiento impuesto desde la civilización tecnocrático-industrial característica de Occidente, que tiene en el efecto invernadero, la destrucción de la capa de ozono, la contaminación atmosférica, acuática y terrestre algunas de sus manifestaciones más graves;
- Los *desequilibrios demográficos y sociales* derivados del aumento de la población sin medios para satisfacer sus necesidades básicas, lo que provoca la extensión de los fenómenos migratorios masivos y forzosos y el deterioro de la vida en las ciudades;
- Las dificultades para universalizar en la práctica los derechos humanos, en sus definiciones clásicas —las denominadas primera y segunda generaciones, centradas respectivamente en la libertad y la igualdad— y en las formulaciones más recientes —los *derechos humanos de tercera generación*, que giran en torno al tríptico ecología-paz-desarrollo;
- La proliferación de *conflictos bélicos y formas de violencia* derivadas de fundamentalismos étnicos y religiosos, desequilibrios y rupturas sociopolíticas y culturales, ideologías armamentistas y militaristas, etc.[7]

¿Cómo puede afrontar la EP esta serie de *desafíos globales e interdependientes*? La agenda para una lectura didáctica de la crisis mundial se revela enormemente diversa y compleja. En primer lugar, se hace necesaria una revisión de los contenidos y enfoques que hasta la fecha habían constituído el entramado básico de la EP. Dicha revisión no significa hacer tabla rasa del camino recorrido, puesto que una buena parte de los temas mencionados ya habían sido abordados por las diversas didácticas para la paz y la solidaridad, dentro y fuera de la escuela, antes que las agencias gubernamentales de cooperación, los organismos supranacionales o los medios de comunicación social se ocuparan de ellos. Se trata de buscar nuevas lecturas que respondan a las características actuales de los problemas clásicos desde marcos de análisis y acción didáctica más amplios y pluridisciplinares.

En este contexto se sitúa el encuentro de la EP con la Educación Ambiental, procedente del movimiento ecologista; la Educación para el Desarrollo, promovida en sus orígenes por las organizaciones no gubernamentales de solidaridad y cooperación con el Tercer Mundo; la Educación No Sexista, a partir de la denuncia del androcentrismo pedagógico desde el feminismo; o la Pedagogía Intercultural, respuesta a los problemas de convivencia multiétnica. En un proceso paralelo al del movimiento pacifista, la EP ha ampliado sus temas, al tiempo que ha aportado sus conceptos y procedimientos en el tratamiento didáctico de los conflictos a los modelos educativos mencionados. El resultado de este intercambio va construyendo una pedagogía que, en los espacios educativos formales y no formales, puede convertirse en una alternativa didáctica que responda a la complejidad descrita.[8]

No obstante, esta perspectiva multidisciplinar corre el peligro de difuminar lo que de específico pudiera tener la EP, si nos limitamos a multiplicar las informaciones periféricas sobre las cuestiones mundiales, añadiendo las correspondientes reflexiones teóricas de carácter ético o moral, sin aclarar lo que significa introducir un proceso de EP en el ámbito escolar. La afirmación "todo es (o debería ser) educación para la paz" es abusiva y sospechosamente genérica, y tiene, además, el peligro de escamotear el debate que sobre los contenidos —conceptos, procedimientos, actitudes— del acto educativo introduce el objetivo "para la paz". Intentaremos, pues, en el siguiente apartado, aproximarnos a una definición de la EP que recoja los desafíos planteados por la crisis global de la posguerra fría, sin renunciar a sus enfoques característicos y sus particularidades metodológicas.

2 La paz como eje transveral de los procesos educativos

Si entendemos la EP como una manera de leer, interpretar e intervenir en la realidad inmediata y planetaria que nos rodea, su incorporación como guía clave de cualquier proceso educativo —lo que la reforma educativa actual denomina tema transversal—, requiere clarificar tanto la acción (educar), como el propósito (para la paz) de dicho proceso.[9]

Algunas precisiones terminológicas sobre Educación para la Paz

Como ya hemos señalado anteriormente, en el momento presente, salvo patologías totalitarias cuyas socializaciones explícitas convendría analizar en profundidad, ningún sistema, ideología o práctica pedagógica defiende la necesidad de la guerra o la violencia como realizaciones plenas del ser humano. Pero consideramos que este acuerdo explícito no es suficiente, ya que, en numerosas ocasiones, el deseo de educar para la paz

esconde la voluntad de domesticar para aceptar lo impuesto, apaciguar para anular tensiones que cuestionen lo establecido, o resignarse a vivir de acuerdo con los modelos dominantes. Frente a tales intenciones, la apuesta por un modelo de EP que genere formas alternativas de pensar, sentir, vivir y actuar en el plano personal y colectivo, potenciando la capacidad para afrontar los conflictos desde una perspectiva creativa, solidaria y no violenta, o inventando estrategias de protesta, resistencia y desobediencia civil como medios para dinamizar los cambios políticos y sociales, requiere un replanteamiento profundo de la manera de entender y activar la palabra paz.[10]

Este replanteamiento debe, en primer lugar, cuestionar la visión estereotipada y convencional de la paz que la cultura escolar, en tanto que reflejo de la ideología establecida, ha difundido como la única posible. Centrada en una visión reduccionista y unidimensional de la realidad, define la paz como una situación estática de ausencia de guerra abierta entre estados, o de violencia explícita entre grupos o personas. El papel de la educación, dentro de este modelo, sería controlar y reprimir las manifestaciones de dicha violencia, sin indagar acerca de sus causas profundas y sin reparar en las tensiones inducidas por los métodos utilizados para resolverlas.

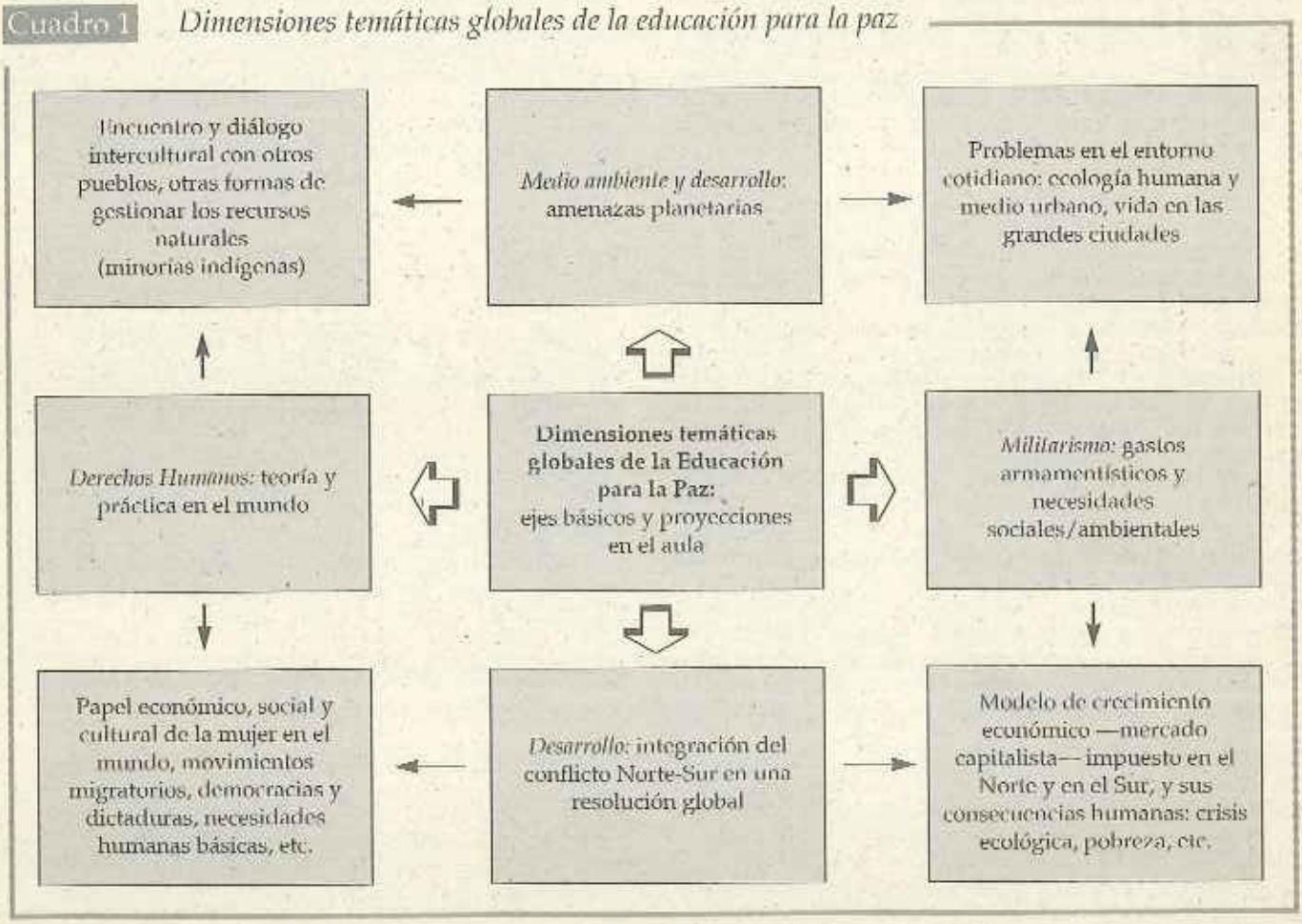
Existe, sin embargo, otra visión de la paz, integrada dentro de un proyecto social que incorpore la justicia y la libertad, analizando críticamente las situaciones de discriminación, desigualdad, marginación, explotación, etc., y las instituciones y sistemas que mantienen y alientan estas formas de violencia directa o encubierta, lo cual lleva a ocuparse tanto de la "violencia-acontecimiento", como la denominada *violencia estructural*.[11] En este sentido, la paz deja de ser una situación y se convierte en un proceso permanente y activo, que busca ampliar al máximo las dimensiones de la justicia y reducir al mínimo las causas constructoras de violencia. Dado que dichas causas de violencia abarcan múltiples facetas de la vida y de la realidad —desde la destrucción ambiental que afecta al conjunto de la biosfera, pasando por la pobreza de millones de personas frente a la opulencia de un pequeño grupo de privilegiados, hasta los rechazos xenófobos, racistas y sexistas de la diferencia y de los diferentes que circulan dentro de las comunidades humanas, o los problemas de los adolescentes en sus respectivos ámbitos familiares, escolares y grupales—, de igual manera la paz abarca éstos y otros muchos aspectos, siendo el desarme o la política internacional de los estados uno de ellos, pero no el único.

En segundo lugar, conviene clarificar el sentido de esta equivalencia paz-justicia-libertad como tema educativo. En coherencia con lo anterior, debemos situar el objetivo prioritario de la EP en el tratamiento del conflicto en todas sus dimensiones. Cualquier tarea educativa que tenga por eje la paz y la solidaridad debe convertirse, no en un fin en sí misma, sino en la herramienta para afrontar el conflicto, como un componente consustancial a la vida individual y colectiva de todos los seres humanos. El conflicto es, por lo tanto, el único lugar donde es posible construir una pedagogía de la paz, cuya práctica no consiste en evitarlo, ignorarlo o rechazarlo, considerando su presencia negativa y peligrosa, sino en el aprendizaje de formas de abordar y gestionar las tensiones, distintas de las que se basan en la fuerza impositiva o en la agresión violenta. Toda la potencialidad emancipatoria de la EP le viene precisamente de intentar ser, antes que otra cosa, una Educación para el Conflicto.[12]

Esta clarificación de conceptos en torno a las dimensiones educativas de la paz se traduce didácticamente, al menos en tres planos o aspectos curriculares:

- Los *temas* claves a partir de los cuales la EP configura sus explicaciones sobre la realidad;
- Los *métodos* que utiliza, referidos tanto a los procedimientos de enseñanza como a las estrategias de aprendizaje;

Cuadro 1 *Dimensiones temáticas globales de la educación para la paz*



- Los *valores* desde los que se organiza el proceso educativo y las *actitudes* que se pretenden promover.

■ *Temas*: Ya hemos insistido en la ampliación cuantitativa de los hechos tratados por la EP: a la carrera de armamentos, las doctrinas de seguridad militar o las guerras intra e interestatales, objetivos clásicos de la investigación para la paz y del movimiento pacifista durante muchos años, se han sumado la geografía y la política de los derechos humanos en el mundo, las desigualdades entre los países ricos y pobres, la destrucción ecológica, la discriminación sexista, los procesos de marginación urbana, los espacios culturales derivados de los movimientos migratorios, el crecimiento de los fundamentalismos religiosos y ultranacionalistas, etc. Estas cuestiones vertebran los nuevos discursos sobre la paz en el ámbito de la escuela, aunque lo más significativo no es su presencia, sino la forma de abordarlos: por una parte, en sus conexiones e interdependencias integradoras; es decir, formando parte de un único modelo explicativo, que, por otra parte, se sitúa en los dos planos, local y mundial, que están presentes de manera continua en la escuela, aunque sin conexión aparente. Las relaciones entre el currículo formal —materias, programaciones, evaluaciones, etc.—, donde son frecuentes las alusiones a los problemas mundiales, y las realidades más inmediatas y comunes a las personas participantes en el proceso educativo —la familia, el barrio, la organización de la propia vida escolar, etc.— son los vehículos habituales en los que se enmarcan los ejes temáticos de la EP, tal como se expresa en el Cuadro nº 1.

■ *Métodos*. La EP utiliza de forma sistemática un conjunto de métodos congruentes con sus procedimientos de acceso a la realidad: la *no directividad*, conectada con el proceso de personalización llevado a cabo en el acceso al conocimiento crítico del mundo; la *participación activa* en el descubrimiento de los conflictos, fundamentada en las relaciones que el grupo establece entre sí y con respecto a lo que le rodea; la *experimentación inductiva*, como medio para un aprendizaje que permita vivir en la propia piel, y no sólo a través de la razón teórica, los principales hechos y conceptos que configuran el vocabulario básico de la paz como objeto de enseñanza-aprendizaje; la *globalización*, entendida forma de conocimiento comprensivo de los componentes multidisciplinares manejados en una didáctica para la paz, que adquieren sentido explicados en su funcionamiento interdependiente. El Cuadro nº 2 ofrece una síntesis de los principales aspectos metodológicos relacionados con la EP:

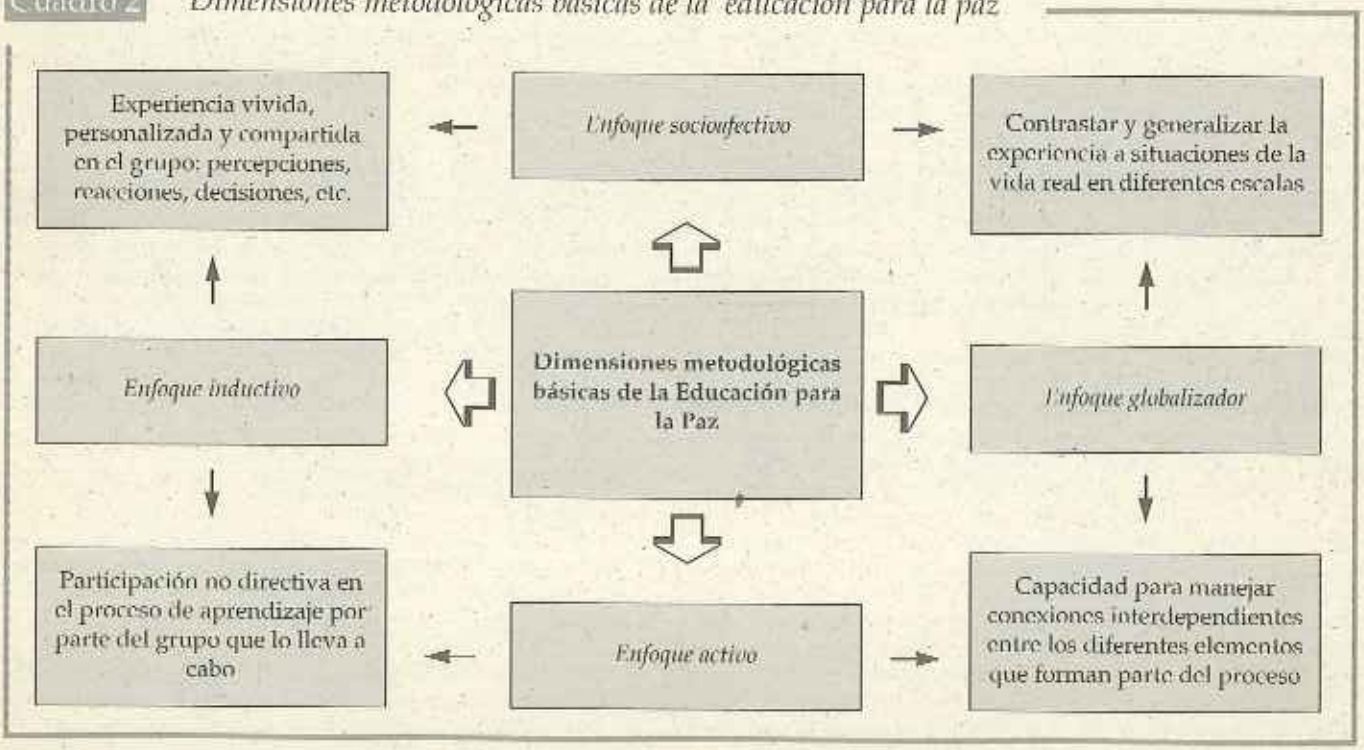
■ ***Valores y actitudes***. El tercer componente definitorio de la EP es su dimensión proyectiva, es decir, su apuesta por un conjunto de valores de referencia que, traducidos a actitudes y comportamientos individuales y colectivos, provoquen una intervención comprometida con la realidad, a partir de cambios sociales y culturales a medio y largo plazo. Este proyecto transformador convierte cualquier proceso educativo en torno a la paz en la búsqueda compleja y difícil de una educación para la comprensión crítica y disidente, no desde el apaciguamiento, sino desde la conflictividad. En el Cuadro nº 3 hemos recogido todos los aspectos relacionados con la propuesta descrita, distinguiendo dos ejes: en primer lugar, los fundamentos en los que insertamos el proceso —la EP, como educación en valores y en la realidad; en segundo lugar, las proyecciones más inmediatas de dichos fundamentos —la EP, como educación para la acción y el conflicto.

■ *Transversalizar la paz en el aula: algunas reflexiones*

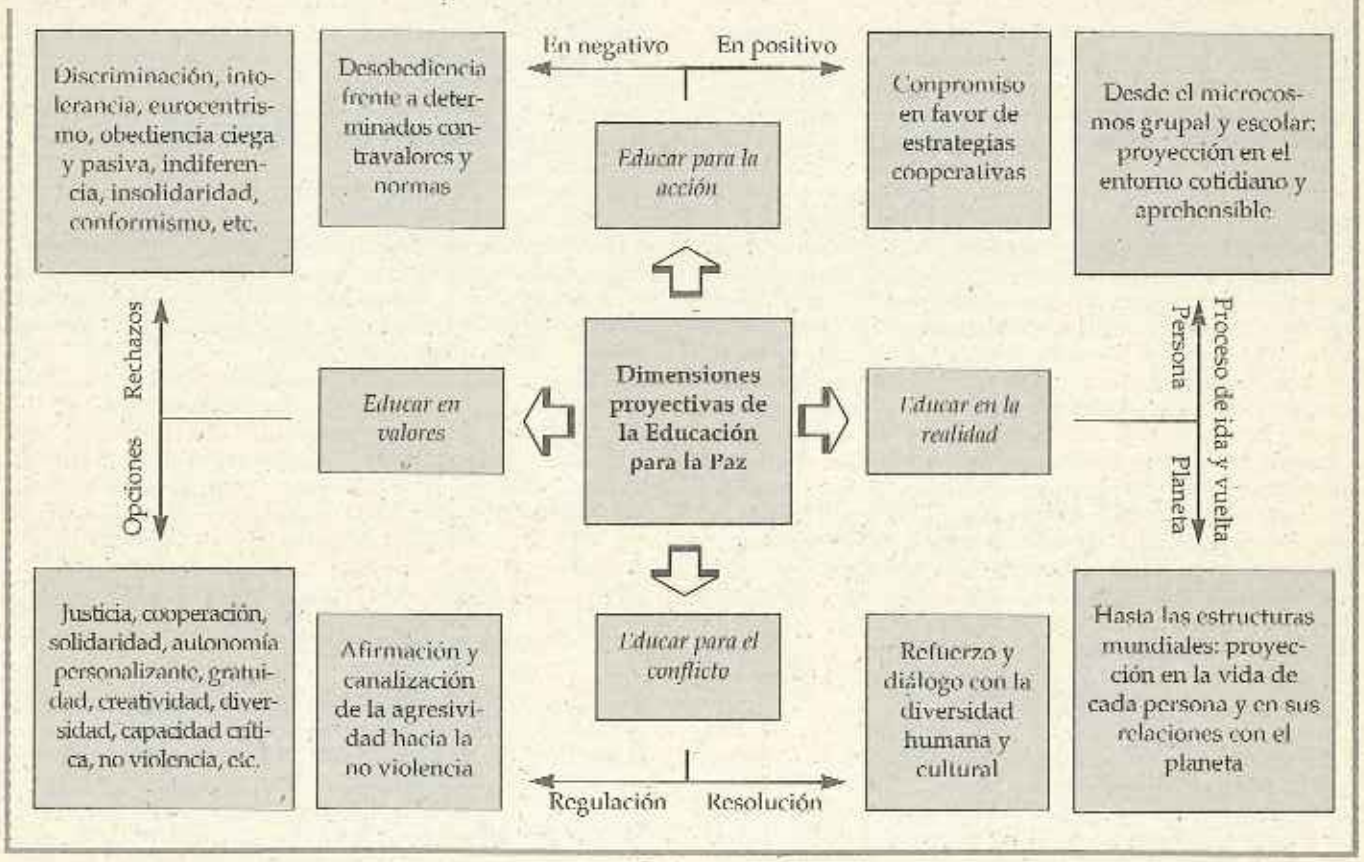
Esta definición descriptiva de la EP como respuesta a los problemas del planeta en que vivimos se incorpora al currículo de la vigente reforma educativa, a través de la introducción del concepto de *transversalidad*, lo que trae consigo una serie de problemas que vamos a intentar analizar desde las implicaciones que dicho concepto tiene para la práctica docente.

La LOGSE propone de forma explícita una serie de temas que, según los documentos oficiales difundidos a este respecto, deben fundamentar la construcción de la enseñanza y el aprendizaje en todos los niveles y aspectos del currículo escolar, desde la educación infantil hasta el bachillerato, y desde el proyecto educativo de centro hasta las programaciones diarias de aula en cada una de las áreas curriculares que

Cuadro 2 *Dimensiones metodológicas básicas de la educación para la paz*



Cuadro 3 *Dimensiones proyectivas de la educación para la paz*



configuran los distintos cursos. De acuerdo con las interpretaciones más difundidas, la relevancia educativa de estos temas, así como la necesidad de incorporarlos de manera prioritaria a la escuela, vienen dadas, en primer lugar, por la conexión directa que establecen con las realidades sociales contemporáneas, a las que la educación tiene que abrir tanto sus contenidos como sus métodos; en segundo lugar, por resultar los instrumentos más adecuados para la difusión de determinados valores y actitudes, que han de formularse no sólo como finalidades generales, sino como contenidos de enseñanza y aprendizaje.[13]

Estos propósitos y razonamientos en torno a la necesidad de organizar el currículo escolar sobre la base de los temas transversales albergan no pocas dificultades teóricas y prácticas. Por un lado, la ambigüedad que preside la definición de cada contenido transversalizado: si, como ya hemos indicado, la noción de paz tenía diferentes traducciones en la realidad del aula, las posibles concreciones de la educación ambiental, la educación para la salud o la educación para el consumo no son menos variadas y contradictorias —por no añadir a esta ambigüedad la inclusión de una educación moral y cívica, formulada de manera abstracta, que, según la propia definición de transversalidad, debería ser el objetivo básico de los otros temas de contenido más concreto. Por otro lado, la confusión a la hora de trasladar a los diferentes espacios educativos del currículo los temas señalados: ¿Deben incorporarse todos a un tiempo y de manera simultánea? ¿Se construyen didácticamente desde áreas curriculares específicas? ¿Pueden definirse transversalidades propias en cada centro o por cada etapa? ¿Cómo se evalúa el cumplimiento de los objetivos señalados para los contenidos transversales?, etc.

Las respuestas a estos interrogantes son, por el momento, igualmente imprecisas, puesto que la educación desde la transversalidad, al romper con numerosos estereotipos, lugares comunes y principios establecidos desde hace largo tiempo en la docencia, está aún por explorar en cuanto a sus consecuencias, y carece de suficientes experiencias contrastadas. Por lo que respecta a la EP, vamos a realizar una serie de observaciones que, aunque en la mayoría de los casos de forma negativa, permitan clarificar el significado didáctico de su lectura transversal:

- No se puede confundir una actividad puntual y aislada sobre EP en el desarrollo normal de un curso escolar, o un conjunto de tareas multidisciplinares en torno a la paz, dentro de una determinada etapa del mencionado curso, con la paz como eje transversal de un proceso educativo, teniendo en cuenta sus diversas etapas y los argumentos que se van a seguir y que darán coherencia globalizadora al conjunto. No obstante, como veremos después, estas actividades pueden incorporarse a la configuración de un modelo didáctico transversalizador sobre la paz, si cumplen algunas condiciones.
- La transversalización curricular de la paz tampoco significa reducirla a un adorno decorativo en el programa del área curricular que mejor se adapte al tratamiento de dicho tema. Aunque algunas materias presentan una mayor receptividad para aglutinar ese proceso transversal, la EP no es un tema, sino un eje o enfoque que puede traducirse a los diferentes núcleos didácticos fundamentales de cada asignatura, en la medida en que los transforma y transgrede.
- Esta transgresión no afecta única y principalmente a los contenidos —en este sentido, definir los *enfoques* transversales como *temas* resulta erróneo, y puede llegar a confundir todavía más a quienes se afanan por intentar traducirlos cotidianamente al aula—, sino, sobre todo a los ejes metodológicos, a las maneras de ver y de preguntarse sobre la realidad, que son las que dan congruencia a lo que se aprende y su relación con los valores de referencia que se ponen en juego en la tarea de aprender. En la medida en que convirtamos la EP en un procedimiento de acceso para

Cuadro 4 *La educación para la paz como didáctica del conflicto*

HIPÓTESIS EDUCATIVAS

El conflicto es un hecho permanente y necesario en el desarrollo humano, y no es identificable con la violencia explícita.	Los conflictos son complejos, tanto en sus causas como en sus consecuencias, y hay que tener en cuenta muchos factores y variables para su comprensión.	Las múltiples manifestaciones conflictivas de la realidad permiten entender el mundo en que vivimos de manera profunda y crítica.	Desde los problemas interpersonales a las grandes cuestiones mundiales, hay rasgos y conexiones comunes en todos los conflictos.	El tratamiento de los conflictos es un proceso lento y complejo, generador, a su vez, de nuevos conflictos.

LUGARES PEDAGÓGICOS

La persona: identidad individual, relaciones interpersonales, apertura a la realidad social.	*El grupo:* pertenencia, liderazgo, interacciones entre sus miembros, tareas específicas que emprende, recursos que utiliza.	*La memoria:* gestación de la conciencia histórica para aprender a situarse en un contexto temporal y social concreto.	*El espacio:* interpretación de la realidad en sus diferentes escalas y niveles, a fin de adquirir una conciencia geográfica paralela a la histórica.	*El entorno:* lugar desde y para la toma de decisiones y opciones de vida, evaluadas desde la perspectiva de las situaciones planetarias, pero ancladas en las dimensiones inmediatas.

EJES DE TRABAJO

Percepciones e imágenes: descubrimiento crítico de las realidades mediatizadas por posturas, intereses, circunstancias coyunturales, lenguajes audiovisuales, etc.	*Actores y argumentos:* personalización de los diferentes componentes que hay que considerar en el desarrollo de un conflicto.	*Dinámica histórica y espacial:* comprensión del funcionamiento de la realidad como territorio donde se construyen los conflictos.	*Conexiones globales e interdependientes:* aprendizaje de las relaciones locales, regionales, mundiales, etc., que se entrecruzan en las situaciones conflictivas.	*Valores y actitudes:* Incorporación de lecturas alternativas de los valores que fomentan el uso de la fuerza y el poder violento, para favorecer tomas de postura activas.

TAREAS Y PROPUESTAS

Clarificar informaciones y valores asignados al conflictos estudiado, distinguiendo imágenes de realidades.	Identificar los elementos que integran un conflicto, atendiendo a su importancia, su significación o su grado de implicación en el mismo.	Analizar, buscando los mecanismos y estructuras que ponen en marcha las tensiones.	Globalizar, integrando los conflictos en un tejido de relaciones lo más amplio y complejo posible.	Actuar, afrontando la situación generadora del conflicto en sus causas profundas, su situación actual y su desarrollo futuro.

ÁMBITOS DIDÁCTICOS

Conceptos previos al análisis del problema, desde el punto de vista de los destinatarios del proceso educativo.	Instrumentos, estrategias de comprensión sistemática de la realidad.	Conocimientos, conceptos para fundamentar la reconstrucción del conflicto estudiado.	Habilidades, procedimientos para situar el conflicto en diferentes marcos y perspectivas.	Actitudes, valores y normas para la gestión de los conflictos.

la comprensión activa del planeta en que vivimos, en su pasado y su presente, en la diversidad de los seres que lo habitan —de lo simple a lo complejo—, en los mecanismos que explican su funcionamiento —del telescopio al microscopio—, en los problemas económicos, sociales y políticos de los grupos humanos que lo pueblan, en las ideas que lo interpretan y modelan, en sus manifestaciones culturales, etc., llegaremos a romper con las divisiones clásicas en áreas o compartimentos estancos del saber académico, abriendo una serie de procesos de aprendizaje mucho más significativos, interpelantes y profundos.

- La construcción de un proceso transversal debe seguir un camino no demasiado frecuentado por la práctica pedagógica clásica, que, a la hora de situar el problema del qué, cómo y por qué enseñar, se fija más en el currículo legislado y en el programado, atendiendo menos al currículo aprendido, y, sobre todo, al currículo vivido por los protagonistas del proceso educativo, dentro y fuera del aula. Este diseño curricular de abajo arriba no se hace, por tanto, en abstracto o de manera genérica, sino que parte de la realidad existencial, personalizante y socializadora, de los participantes en el mencionado proceso. No puede quedar

Cuadro 5 *Lurgaia, un juego global para comprender el planeta*

Objetivos generales	*Lurgaia* sigue la estructura de un gran juego, recurso habitual en campamentos, colonias y actividades similares de tiempo libre. La duración del mismo es muy flexible, de medio día a varias jornadas, lo que permite organizar los contenidos argumentales de cualquier tarea relacionada con la educación para la paz y la solidaridad. La dinámica consiste en transformar el espacio escolar habitual en un escenario a escala inmediata de los grandes conflictos mundiales. Esto permite reproducir los mecanismos de funcionamiento de la realidad en unos niveles de comprensión inmediatos a los alumnos, y, además, facilita el diagnóstico y la toma de decisiones del grupo participante sobre los problemas tratados.
Materiales de trabajo	1) Lugares para desarrollar el juego: una sala grande con espacio libre en el centro —gimnasio, salón de actos, comedor, etc.; varias aulas, separadas por escaleras o pasillos; un espacio amplio al aire libre —patio, campo de fútbol o similar; 2) Escenografía: cartones y papeles de varios tipos, tamaños y colores, para rotular los distintos escenarios y elaborar su decorado correspondiente; cuerdas gruesas de colores; 3) Vestuario y maquillaje, para identificar los diferentes grupos: bolsas de basura, pintura de dedos, etc.; 4) Música: equipo de sonido con suficiente potencia para micrófono y ambientación musical de los distintos momentos del juego; 5) Fichas de instrucciones para cada participante, donde se indican los rasgos del papel que se le ha asignado y mapa con el itinerario que deben seguir los diversos grupos.
Desarrollo del juego	El juego parte de un supuesto informe, leído ante todos los participantes, en que se describe la situación de un pequeño planeta muy alejado del sistema solar, idéntico a la tierra, que presenta una serie de problemas inexplicables para sus habitantes —cuyo número es idéntico al de los integrantes de la dinámica. Desde la tierra se decide enviar una misión de ayuda a Lurgaia —esta misión puede estar compuesta por padres, profesores, personal no docente del centro y algunos alumnos que no participen en el juego. Los habitantes del planeta se han reunido en su plaza central, el lugar en el que están situados los alumnos en ese momento, para mostrar a la misión de rescate cómo es Lurgaia. Cada participante tiene una ficha que indica sus rasgos fundamentales: etnia, posición económica, nivel cultural, etc. El reparto de estos rasgos sigue la proporción de la tierra, adaptándola al número de alumnos, lo que permite trabajar con grupos muy numerosos, de 100 ó 200 personas. Divididos en grupos de características homogéneas, los participantes recorren los diversos países de Lurgaia, situados en las aulas señaladas al afecto, viviendo diferentes situaciones en cada lugar, de acuerdo con las características del mismo. Las salas o habitaciones que reproducen los países están preparadas para desarrollar en ellas dinámicas y juegos que tienen que ver con los conflictos fundamentales del planeta: el agua, el acceso a la cultura, los derechos humanos, etc. Cada problema está situado en un país distinto. Los grupos realizan recorridos a través de todos los territorios lurgaianos, anotando sus experiencias, desiguales de acuerdo con sus rasgos, e intentando buscar las relaciones entre los diferentes conflictos que viven. Tras esta búsqueda, se realiza una puesta en común, donde quedan reflejadas las conexiones entre todos los elementos de la realidad reconstruida a través de las actividades realizadas en las aulas. La expedición terrícola aporta entonces materiales —cuerdas, papeles, cartones , para que los grupos, reunidos en un espacio al aire libre, compongan una nueva realidad, alternativa a la descrita, teniendo en cuenta los descubrimientos realizados en la fase anterior del juego.
Técnicas y métodos utilizados	El juego ofrece un variado conjunto de posibilidades, que puede ampliarse o simplificarse de acuerdo con los objetivos y las condiciones que ofrezcan tanto el centro como los participantes: narración audiovisual, con recursos teatrales, para la presentación del ejercicio; *happening* basado en expresión corporal, teatro de sombras, etc., para el reparto de papeles y grupos; rastreo, en busca de la resolución de un enigma concreto —qué está ocurriendo en Lurgaia; debate dramatizado, para la puesta en común de las experiencias de los grupos —que, a su vez, han participado en ejercicios y juegos de simulación dentro de cada país del planeta que recorren; creación colectiva, puesta a marcha para intentar pensar el tratamiento de los conflictos de Lurgaia de otra manera, etc.
Aplicaciones didácticas	Aunque descrita de forma aproximada, la dinámica seguida facilita el despliegue de un conjunto muy variado de actividades, agrupadas en torno a un eje temático común que dé sentido a las mismas. El trabajo puede servir de síntesis final de un curso, o de introducción al conjunto de contenidos que se van a desarrollar en las áreas curriculares que componen una etapa o un nivel. La programación de este juego a lo largo de distintas sesiones de un curso académico permite hacer un seguimiento evaluador muy rico en matices de la forma en que se perciben y activan los contenidos curriculares enseñados y aprendidos.

al margen de la realidad inmediata que aparece alrededor del espacio físico y humano del centro educativo, lugar imprescindible para especificar el significado transversal de la paz y su proyección didáctica cotidiana.

La EP como eje transversal introduce un modelo de cultura escolar bastante problemático, puesto que pone en evidencia no solamente el currículo dominante de los contenidos y métodos de las asignaturas, tanto el abierto como el oculto, sino la propia organización escolar y los valores que la sustentan. Este modelo se enfrenta a un conjunto de contravalores con mucho más peso específico y capacidad para ser justificados e impuestos: los espacios domésticos —la familia, el barrio—, audiovisuales —los medios de comunicación social—, políticos —los códigos legales, los proyectos económicos, las políticas "sociales", las relaciones internacionales—, etc., constituyen poderosos medios

de aprendizaje, recorridos por una serie de argumentos —militarismo, sexismo, discriminación étnica, desarrollo como crecimiento económico, etc.—, que se socializan en las aulas, no sólo ni principalmente entre los alumnos, dificultando enormemente cualquier propuesta de aprendizaje alternativo. Es preciso ser conscientes de las consecuencias que se derivan de la puesta en marcha de un proceso educativo de las características mencionadas.[14]

- Lo anterior, desde nuestro punto de vista, abre la transversalidad a su dimensión social, que juzgamos componente básico de sus rasgos característicos. Esta proyección hacia la sociedad no significa únicamente que la paz como eje transversal eduque en un conjunto de valores que, después, se transformen en actitudes asumidas individual y colectivamente, las cuales se reflejarán en las normas de conducta de la sociedad en que se produzca dicho proceso. Semejante proyecto obvia la necesidad de que, de forma paralela a la escuela, se vayan gestando los correspondientes espacios sociales donde la práctica de la paz, como herramienta para vivir mejor, sea no sólo deseable sino posible. En este sentido, hay que evitar que la EP quede secuestrada en la escuela, como tema de aula, vivido de puertas adentro por niños y adolescentes, pero sin implicaciones para los adultos que, de puertas afuera, impiden y bloquean cualquier posibilidad de hacer realidad lo que se proclama para las futuras generaciones, a las que paradójicamentese hace responsables de un porvenir que deberán construir sobre el vacío. De ahí, la importancia, cuando no la prioridad, de los procesos educativos no formales, que sensibilicen, dinamicen y promuevan desde sus correspondientes espacios de resistencia y de transformación social una cultura que enseñe a vivir de otra manera: las aportaciones de las organizaciones no gubernamentales, los grupos de objetores de conciencia, las asociaciones vecinales, los sindicatos, los colectivos de educadores y animadores socioculturales que dinamizan la educación de adultos, las escuelas de tiempo libre, las plataformas de solidaridad constituídas de forma provisional o permanente ante situaciones cercanas o lejanas de emergencia social, etc., son, en este sentido, decisivas, como instancias donde construir un aprendizaje coherente sobre la transversalidad, y como lugares para la culminación de los procesos educativos formales organizados transversalmente.[15]
- Teniendo en cuenta lo dicho en el punto 6, también es preciso señalar que la EP como eje transversal dentro de la educación formal, tiene su ritmo propio, y no puede organizarse como un conjunto de respuestas coyunturales y compulsivas a acontecimientos concretos. En este sentido, es preciso respetar el campo de acción del movimiento por la paz y la solidaridad, tendiendo puentes de comunicación y contacto contínuos, pero sin olvidar que la mera traducción de los esquemas de la militancia social, mediante el aprendizaje de sus conceptos y estrategias, no garantiza la transmisión de los mensajes, ni mucho menos puede servir de medida para evaluar el éxito de un proceso educativo, que está situado en un espacio y en tiempo muy concretos que deben tenerse muy en cuenta: la transversalidad en torno a la paz sólo puede implantarse a largo plazo y de forma sistemática.[16]
- Lo anterior tiene mucho que ver con la educación en valores, relacionados en este caso con esa paz transversalizadora/transgresora de la que hablamos. Algunos critican la formulación explícita de valores como la paz y la solidaridad, argumentando que la educación debe evitar el adoctrinamiento o la imposición de determinadas interpretaciones del mundo. Es evidente que si la EP se limitara a intentar sustituir el discurso conservador por un florero progresista, bienintencionado o interesado, traicionaría su esencia constituyente y acabaría por fracasar de forma estrepitosa. Pero también es evidente que la educación aséptica y neutral nunca ha existido ni existirá. Lo queramos o no, intencionada o inconscientemente, siempre estamos educando desde y para unos valores muy determinados, incluso cuando renunciamos ilusoriamente a la intención de educar y nos limitamos a transmitir conocimientos con mayor o menor pericia didáctica. Asociada históricamente a la reproducción integradora del sistema dominante, aunque sin el monopolio y el poder de antaño, la escuela es, antes que otra cosa, un escenario privilegiado para la configuración de valores y actitudes. La introducción de un planteamiento explícito sobre qué valores deben hacerse presentes en el currículo escolar, cómo deben enseñarse y de qué forma hay que evaluar su aprendizaje puede tener, al menos, la virtualidad de abrir un debate que clarifique esta espinosa cuestión en los centros y entre el profesorado.[17]
- A nuestro juicio, la introducción de los valores desde la perspectiva de la transversalidad debe plantearse como una oferta de referentes culturales para comprender la realidad y construir de forma autónoma un proyecto existencial para sí mismo y con respecto a los demás. Los valores no pueden presentarse de forma teórica y genérica, sobre todo si buscamos su aprendizaje real, ya que con frecuencia pueden confundirse con hechos y datos, y asimilarse como tales, lo que desde el punto de vista del currículo vivido, resulta inútil y contraproducente. La paz no es un valor en sí mismo —ya que, como sabemos, logra el consenso unánime y uniforme desde contextos ideológicos diametralmente opuestos—, si no puede activarse de manera permanente. Son los *valores en acción* los que permiten generar, de forma simultánea y recíproca, las actitudes que transforman nuestra manera de vivir. La coherencia entre lo que se dice acerca de la paz, cómo se dice y, además, lo que se realiza cotidianamente cuando se tratan situaciones carentes de paz, es la clave del aprendizaje del valor mencionado. Por otra parte, esta puesta en acción también pretende evitar un planteamiento exclusivamente moralizante —por ejemplo, la condena genérica de la guerra y la defensa de la superioridad ética de la paz—, puesto que presenta los valores como instrumentos o herramientas para vivir mejor —la guerra, como medio de "resolución" de los conflictos humanos inútil e irracional. El debate suscitado por esta confrontación entre lo que ayuda y lo que impide realizarse a las personas como tales es indispensable para construir una conciencia crítica con capacidad emancipatoria, que esté en condiciones de indagar y descubrir por sí misma, sin aceptar cualquier tipo de imposición dogmática: ni los dogmas de la violencia, ni las alienaciones apaciguadoras, ni siquiera los dogmas pacifistas —si se presentan como tales.[18]
- Finalmente, la paz concebida como eje transversal debe traducirse a una didáctica que permita explorar todas sus posibilidades educativas en el aula. Para elaborar esa didáctica, es preciso buscar aquella dimensión propia del modelo que se propone. Así, la clave didáctica de la educación para el desarrollo podría ser la pobreza, de la misma manera que la de la educación ambiental se centraría en el ecosistema, o la cultura sería el concepto aglutinante de la pedagogía intercultural. De la misma forma, creemos que la EP puede transmitirse mediante una Didáctica del Conflicto, término que define su naturaleza específica.[19] En el Cuadro nº 4 desarrollamos los contenidos básicos de la educación para el conflicto que pretendemos elaborar, en torno a cinco apartados: a) En primer lugar, las hipótesis de trabajo que argumentan a favor del conflicto como lugar educativo; b) Después, los lugares pedagógicos a partir de los cuales se construyen las propuestas didácticas que tienen por ejes los conflictos; c) A continuación, una síntesis del proceso de trabajo que se puede seguir a la hora de explicar los conflictos desde la óptica de la Investigación/EP; d) En cuarto lugar, las tareas específicas que se corresponden con las fases en el estudio didáctico de los conflictos que hemos expuesto en el apartado c; e) Por último, los ámbitos didác-

Cuadro 6 *Una lectura interdisciplinar sobre la guerra*

El objetivo del trabajo es utilizar los contenidos conceptuales y procedimentales de las diversas áreas curriculares de la educación secundaria, de acuerdo con la terminología de la reforma educativa, para poner en práctica una serie de actividades interdisciplinares en torno a una lectura crítica de la guerra. Se especifican a continuación algunos ejemplos orientativos que facilitan la conexión interdisciplinar:

BIOLOGÍA
- Lectura ecologista de los conflictos armados contemporáneos, para explicar en qué medida las acciones bélicas y sus consecuencias alteran los ecosistemas y degradan la relación entre el medio social y el ser humano.
- Análisis de comportamientos agresivos y violentos en animales y grupos humanos, como punto de partida para un debate sobre el origen biológico de la guerra.

EDUCACIÓN FÍSICA
- Realización de juegos competitivos y juegos cooperativos, para evaluar su dinámica y sus resultados, de cara a una valoración del trabajo colectivo en el deporte;.
- Taller de juegos y actividades físicas de otras culturas y tradiciones, para observar cómo resuelven sus problemas de competencia y colaboración, triunfo y derrota, etc.

FÍSICA / QUÍMICA
- Traducción de los descubrimientos científicos físicos y químicos a la industria armamentística y a la tecnología militar, como punto de partida para una reflexión-debate sobre las relaciones entre ciencia, economía y política.
- Papel de la ciencia y los científicos en la guerra: análisis del caso de la bomba atómica y su proyección en la historia de la ciencia desde 1945.

GEOGRAFÍA
- Estudio sobre la importancia del territorio en las causas y el desarrollo de los conflictos armados, en el pasado y en el presente.
- Elaboración de un mapa de conflictos y guerras actuales en el mundo, con el objetivo de estudiar sus características comunes y sus diferencias.

HISTORIA DEL ARTE
- Análisis y comentario de secuencias gráficas (pinturas, fotografías, grabados), sobre las percepciones visuales de la guerra que han transmitido los diferentes estilos artísticos a lo largo de la historia
- Cinefórum sobre los discursos estéticos y éticos que subyacen en distintas secuencias cinematográficas sobre la guerra y la violencia en el siglo XX, haciendo hincapié en sus mecanismos de creación y en sus consecuencias humanas.

HISTORIA DE LA FILOSOFÍA
- Debate sobre el contraste o la coherencia entre el discurso oficial de los filósofos, el que aparece en los libros de texto, y sus propuestas y actitudes concretas sobre la guerra y la paz en el contexto histórico-existencial que les tocó vivir.
- Historia del pensamiento pacifista en la época contemporánea, sus principales corrientes y sus conexiones con las ideas filosóficas estudiadas en clase.

HISTORIA CONTEMPORÁNEA
- Historia de los movimientos de resistencia y acción no violenta contra las guerras, en los siglos XIX y XX.
- Análisis de los conflictos contemporáneos más significativos, utilizando modelos explicativos diferentes a los convencionales, para proyectarlos al fenómeno de la guerra en el presente — hay que tener en cuenta, sobre todo, los referentes humanos, los intereses políticos y las justificaciones ideológicas, insistiendo en el análisis de la guerra como opción violenta para la resolución de conflictos.

IDIOMA EXTRANJERO
- Traducción y comentario de téxtos clásicos y contemporáneos sobre la guerra y la paz, escritos en los idiomas respectivos, con el fin de proporcionar a los alumnos un léxico básico sobre el tema.
- Juegos y ejercicios de Educación para la Paz en los idiomas correspondientes, combinando la adquisición de destrezas expresivas con el desarrollo de determinadas actitudes de trabajo en grupo.

LATÍN/ GRIEGO
- Análisis y comentario de fragmentos de tragedias y comedias grecorromanas que traten el tema de la guerra y la paz.
- Explicaciones sobre la percepción, análisis y valoración que la cultura clásica hace de la guerra, comparándola con la cultura actual, a fin de observar pervivencias y cambios.

(continúa)

Cuadro 6 *Una lectura interdisciplinar sobre la guerra (continuación)*

LENGUA	■ Análisis del lenguaje belicista en la cultura audiovisual difundida por los medios de comunicación social: frases, términos claves, expresiones y eslóganes publicitarios, etc. ■ Estudio del origen bélico de palabras y giros del lenguaje cotidiano, buscando alternativas expresivas desde otros referentes culturales.
LITERATURA DEL SIGLO XX	■ Utilizando un conflicto armado del mundo contemporáneo, por ejemplo, la guerra civil española, analizar el impacto del mismo en la poesía, el teatro y la narrativa del momento. ■ Análisis y comentario de un autor o un género literario a lo largo del siglo XX, desde la perspectiva de la imagen de la guerra, la violencia o la paz que difunde.
MATEMÁTICAS	■ Elaboración y análisis comparativo de gráficos y estadísticas sobre guerras, gastos militares, necesidades sociales, etc., con el fin de contrastar los datos obtenidos. ■ Cálculos sobre la conexión entre necesidades básicas y desarrollo armamentístico en el mundo.
MÚSICA	■ Estudio de las diferentes músicas relacionadas con la guerra a través de la historia, no sólo como acompañamiento para las batallas, sino como tema para las composiciones. ■ Discofórum sobre canciones actuales en torno a la guerra y a la paz, en todos sus aspectos y dimensiones.
RELIGIÓN	■ Análisis de textos religiosos de diferentes culturas, para comparar el distinto o semejante papel que en ellos desempeñan la guerra y la paz. ■ Debate sobre cristianismo y violencia, en la historia y en el momento presente, en la teología, en la iglesia y en la realidad de los creyentes.
TEATRO	■ Juegos y ejercicios de expresión corporal sobre la guerra y la paz, a partir de imágenes, textos poéticos, música, etc. ■ Análisis y montaje de fragmentos de obras teatrales sobre la guerra y la paz, desde las tragedias y comedias clásicas hasta el teatro contemporáneo.

Una vez realizadas las diferentes actividades por áreas, a lo largo de un determinado período lectivo, se puede preparar una sesión de síntesis y expresión de las diversas experiencias, con el fin de interrelacionarlas didácticamente a través de, a) un taller de textos y documentos; b) un montaje audiovisual o un programa de vídeo; c) un periódico mural monográfico o una publicación especial; d) un espectáculo dramatizado; e) una creación plástica colectiva.

ticos de carácter general que incorporamos al tratamiento específico del conflicto como enfoque transversal.

3 Una secuencia de propuestas didácticas sobre la paz y el conflicto

La aplicación en el aula de una didáctica del conflicto que recorra transversalmente todo el currículo escolar es una tarea complicada, aunque posible. El proceso puede partir de distintos niveles y plantear propuestas de trabajo variadas. Cada una de las posibilidades presenta ventajas e inconvenientes, que deberán evaluarse de acuerdo con las características del centro, o con el grado de aproximación a los objetivos fijados en las actividades que se programen. La secuencia de tareas que ofrecemos, ordenadas de menor a mayor grado de implicación transversal, recoge algunas experiencias realizadas al respecto, sin agotar todas las sugerencias y procedimientos para traducir esos propósitos a la realidad de las aulas.[9]

■ ***Actividades puntuales de duración limitada.*** Aquellas desligadas del marco académico, aunque integradas en la vida escolar: jornadas culturales, campamentos y colonias, actos intercentros, conmemoraciones de efemérides relacionadas con la paz, campañas de solidaridad, correspondencia interescolar, intercambios, publicaciones periódicas, etc. Si bien quedan aparentemente al margen del contexto formal, restándoles, por tanto, capacidad didáctica para poner en marcha un proceso transversal desde dentro, como ya indicamos más atrás, ofrecen la posibilidad de convertirse en puntos de partida bastante motivadores para favorecer la participación de los alumnos en el proceso, o para utilizarse como síntesis de un trabajo previo desarrollado en clase. Sobre este tipo de actividades amenaza continuamente el peligro de la superficialidad decorativa, disfrazada de éxito cuantitativo en la convocatoria, o de impacto instantáneo y pasivo en la recepción de los datos o los métodos utilizados en la misma. Sin embargo, en ocasiones es el único camino para iniciar de manera operativa un proceso de concreción transversal, de forma que habrá que cuidar con detalle todos los aspectos relacionados con la "puesta en escena" de las tareas que tengan las mencionadas características. En el Cuadro nº 5 se describe un ejemplo que permite observar las posibilidades y las limitaciones de esta forma de trabajo.

■ ***Trabajos interdisciplinares a lo largo de un curso escolar enfocados desde la óptica de la EP.*** Este tipo de actividades puede surgir de las necesidades específicas de la programación de las diversas áreas curriculares, con los consiguientes problemas de coordinación, o puede utilizar un núcleo aglutí-

Cuadro 7 *La transversalización del conflicto en la historia*

Hechos y conceptos: identificar los conocimientos y problemas que constituyen los temas en torno a los cuales vamos a construir los procesos didácticos sobre la historia.	**Procedimientos de aprendizaje y métodos de enseñanza**, que se organizan sobre la base de una serie de habilidades y destrezas como instrumentos para el análisis y la comprensión del pasado.	**Actitudes**: enfoques valorativos que planteen un conjunto de conductas observables frente al trabajo de construcción de una determinada conciencia histórica.
Guerra y paz: violencia y no violencia en el tratamiento de los conflictos en la historia.	*Alfabetización audiovisual*: lectura crítica y uso de imágenes.	*Afectividad, sensibilidad*: comprensión desde dentro y desde abajo.
Varón y mujer: relaciones de género en el análisis de las sociedades humanas en el espacio y en el tiempo.	*Comprensión lectora*: análisis de textos y documentos.	*Diálogo, empatía*: recreación de la memoria para conectar con los seres humanos en su dimensión sociotemporal.
Identidad y mestizaje: problemas de integración y diálogo cultural desde los orígenes de las civilizaciones.	*Expresión verbal, escrita y corporal*: capacidad para formalizar lo aprendido y vivido.	*Capacidad crítica*: valoración del conflicto desde los que lo padecen y soportan —pobres, inocentes, etc.
Pobreza y riqueza: las desigualdades sociales, claves de las tensiones y problemas del pasado y el presente.	*Causalidad múltiple y globalizadora*: establecimiento de relaciones diacrónicas y sincrónicas.	*Participación activa*: conductas que favorezcan el consenso y la escucha en el descubrimiento de las realidades históricas.
Progreso y naturaleza: interacción entre el medio y el ser humano en las diversas etapas históricas.	*Pensamiento lateral*: imaginación y creatividad, como instrumentos de acceso al conocimiento.	*Cooperación solidaria*: cauces de proyección de valores en la situación histórica contemporánea.

nador de carácter general al que se subordinen las diversas áreas, lo que trae consigo posibles rupturas en el ritmo de cada materia. De todas maneras, conviene precisar que la simple adición de los contenidos de las asignaturas no constituye un procedimiento interdisciplinar; se trata, por el contrario, de plantear un conjunto de tareas que obliguen a interpenetrar los temas y enfoques de las áreas que participan en el proceso de forma globalizadora.[21] En todo caso, existen obvias dificultades para realizar una síntesis transversal con valor didáctico que integre dialécticamente las diferentes dinámicas desplegadas desde cada materia, tanto teóricas —se deben unificar criterios de enseñanza y aprendizaje muy diferentes entre sí—, como prácticas —existen problemas de horarios, o de organización de los departamentos didácticos, que lastran la traducción cotidiana de estos trabajos. El Cuadro nº 6 recoge una propuesta relacionada con las posibilidades de la guerra como tema interdisciplinar que facilite la introducción de alguna clave transversalizadora.[22]

■ ***Desarrollo de las programaciones de los departamentos didácticos del centro***, que pueden centrarse en la revisión de aspectos significativos de las diversas unidades didácticas que componen un curso, un nivel o una etapa en un área curricular determinada, o en la elaboración de una unidad didáctica específica en torno a los enfoques característicos de la EP. Los principales problemas planteados por estos modelos de trabajo vienen dados por la ruptura de los aspectos más convencionales de la materia correspondiente: el orden disciplinar, los métodos establecidos, los objetivos clásicos de enseñanza y aprendizaje, etc., lo que introduce un elevado grado de ansiedad y temor entre el profesorado, y un desconcierto generalizado por parte de los alumnos, sobre todo si esta transversalización curricular de un área no se corresponde con las demás. El Cuadro nº 7 se centra en algunos aspectos relacionados con los conceptos, procedimientos y actitudes relativas al currículo de la historia, como ejemplo de los nuevos lugares didácticos que deben privilegiarse a la hora de poner en marcha un proceso de EP dentro de dicha área.[23]

■ ***Integración globalizadora de la EP en actividades como las acciones tutoriales o de orientación, o los proyectos curriculares de etapa***. Programación de una tutoría para un curso o un nivel en torno a la resolución de conflictos; formulación de objetivos en el departamento de orientación en torno a ejes como la personalización crítica o la cooperación activa de cara a la elección profesional, etc. Estas tareas y otras semejantes amplían el campo de acción de las posibilidades transversales de la EP, lo que multiplica la complejidad de los problemas cotidianos que se deben afrontar en su traducción al aula, no a través de unos contenidos curriculares de carácter disciplinar, sino en el plano de la organización y la dinámica de funcionamiento de los centros. Un modelo de programación de actividades de tutoría directamente conectadas con la didáctica del conflicto aparece en el Cuadro nº 8.

Cuadro 8 *Una programación tutorial sobre resolución de conflictos*

Primer trimestre

Segundo trimestre

Tercer trimestre

Etapas de un grupo dentro del curso escolar	Acciones tutoriales más significativas	Principales tareas que se deben afrontar	Conflictos que suelen aparecer en cada etapa	Proceso global, desde la EP
Llegada y encuentro de los/las integrantes del grupo al espacio físico y humano del centro y a su propio espacio en el aula.	▪ Clarificación de objetivos y métodos de trabajo; ▪ Facilitar el conocimiento y el intercambio de experiencias.	▪ Conocimiento de nombres y rasgos característicos de los/las integrantes del grupo; ▪ Creación de un clima de confianza y diálogo.	▪ Ansiedad, miedo y desconcierto ante lo que ocurrirá; ▪ Falta de "rodaje" a principios de curso.	Persona ⇩ Grupo
Establecimiento de normas para que el grupo comience a consolidarse y funcionar de acuerdo con sus características.	▪ Potenciar la autorresponsabilidad y el diálogo interactivo; ▪ Favorecer las acciones cooperativas y la toma de decisiones por consenso.	▪ Clarificación de valores explícitos y ocultos, a través de imágenes y actitudes; ▪ Juegos de simulación, para traducir realidades complejas.	▪ Dificultades para interiorizar normas y procedimientos que contradicen la práctica habitual; ▪ Prejuicios y estereotipos dentro y fuera del aula-grupo.	Grupo ⇩ Tarea
Resolución de conflictos intra y extragrupales, según las percepciones y las acciones del propio grupo.	▪ Presentar los conflictos de manera constructiva; ▪ Diseñar las destrezas necesarias para su resolución no violenta y su gestión integral.	▪ Juegos de roles, para situar a los/las componentes del grupo con relación a ellos/ellas y al mundo en que viven; ▪ Acciones individuales y colectivas para resolver problemas.	▪ Problemas de pertenencia, liderazgo y relaciones interpersonales; ▪ Alteraciones en la vida del grupo, debidas al desarrollo del curso.	Tarea ⇩ Realidad inmediata y planetaria
Desarrollo de la vida del grupo de forma eficiente y expansiva.	▪ Proponer experiencias desafiantes que profundicen en lo adquirido; ▪ Ofrecer posibilidades para que el grupo busque y ponga en práctica sus propios proyectos de trabajo.	▪ Análisis de conflictos: grupo, centro educativo, entorno inmediato; ▪ Introducción de formas de ver la realidad global o planetaria.	▪ Dificultades para poner en práctica las conexiones persona-planeta de forma recíproca; ▪ Tensiones con respecto a la realidad escolar.	Realidad inmediata y planetaria ⇩ Interdependencia y globalidad
Síntesis y evaluación del proceso seguido a lo largo del curso	▪ Ayudar al grupo a reconocer y valorar el final de la experiencia; ▪ Potenciar la expresión de lo sentido y aprendido en el curso.	▪ Revisión de la experiencia, teniendo en cuenta todos sus aspectos; ▪ Orientación de cara al próximo proceso el curso siguiente.	▪ Tensiones y ruptura, alternadas con hiperactividad o aletargamiento; ▪ Falsas expectativas sobre el futuro del grupo.	Interdependencia y globalidad ⇩ Proyección individual y colectiva

■ ***Incorporación de los postulados de la EP a las normas de funcionamiento del centro.*** El Proyecto Educativo de Centro incorpora el eje transversal de la EP no como un mero enunciado legal de buenas intenciones, sino en la medida en que facilite formas de organizar la vida escolar, por ejemplo, en lo que respecta a la articulación del reglamento de régimen interno, o a los cauces de participación de todos los componentes de la comunidad educativa en la revisión continua de dicha articulación, para evitar el riesgo de dár por cerrado el proceso, cuando no ha hecho más que iniciarse. Un Proyecto Educativo de Centro trazado desde la EP es un instrumento para la plasmación en la realidad de los dinamismos que impulsa, coordina y activa. El Cuadro nº 9 reconstruye el proceso transversal en torno al conflicto, aplicado a las diferentes instancias del modelo organizativo trazado por la vigente reforma, indicando el papel que la EP desempeña en cada nivel.[9]

Cuadro 9 *Los espacios educativos transversales entorno a la paz*

Lugares y niveles educativos en la organización escolar	Algunos objetivos desde la Educación para la Paz	Concreciones en el trabajo cotidiano del centro
Entorno físico, social y existencial en que se sitúa el centro.	Diagnosticar las situaciones conflictivas que se proyectan en el espacio escolar.	Información periódica sobre la evolución de los principales problemas que afectan al entorno, con el objetivo de crear cauces de implicación en el mismo.
Proyecto Educativo de Centro.	Incorporar una forma de enfocar los conflictos desde la no violencia y el análisis crítico de la realidad, como señas de identidad específicas.	Tratamiento de los problemas de convivencia en el reglamento de régimen interno y en el modelo de organización escolar.
Proyecto Curricular de Centro.	Concretar por etapas, niveles y áreas curriculares un proceso didáctico en torno al conflicto, que contemple los contenidos de aprendizaje en sus tres dimensiones —hechos y conceptos, procedimientos, valores y actitudes.	Posibilidad de realizar una evaluación coordinada y contínua de las tareas que se realicen, como resultado del diseño curricular proyectado.
Orientación y tutoría.	Favorecer la creación y dinámica de los diversos grupos y el desarrollo personal dentro de los mismos.	Estrategias de trabajo orientadas al diagnóstico de situaciones, la resolución de problemas y la toma de decisiones en el plano individual y social.
Programación de aula.	Desarrollar estrategias de enseñanza y procedimientos de aprendizaje que se traduzcan en unidades didácticas coherentes con los planteamientos indicados.	Cambios en los métodos de trabajo y evaluación dentro del aula.
Realidad inmediata y planetaria, dentro y fuera del centro.	Favorecer la participación y la integración del centro en la vida del pueblo o del barrio.	Vinculación personal y colectiva con movimientos sociales, organizaciones no gubernamentales, plataformas de solidaridad, proyectos de cooperación, etc., en los niveles locales y supranacionales.

Como se ha visto, la incorporación de la EP al currículo de la reforma no sólo es necesaria y urgente, sino también problemática y conflictiva. No obstante, son precisamente estas dificultades las que hacen imprescindible su práctica cotidiana. Para ello, es preciso superar cierto derrotismo ambiental, a menudo disfrazado cómoda e interesadamente de realismo, que niega a la educación sus virtualidades para introducir cambios en las personas y en la sociedad, condenándola a una mera reproducción de lo establecido. Igualmente, hay que cuestionar esa especie de seudoutopismo voluntarista, al que no es ajeno el propio poder, a pesar de las contradicciones en que incurre adoptando esta postura, que pretende convertir la escuela en una especie de fábrica para producir en serie ciudadanos perfectos, críticos e integrados al mismo tiempo. Por encima de estas consideraciones, los espacios educativos son lugares de encuentro entre personas, donde se ponen en marcha procesos de descubrimiento, experiencias socioafectivas, capacidades de investigación, transformaciones a través del aprendizaje, etc., que influyen de manera decisiva en quienes participen en ellos.[7] Los valores, enfoques y formas de ver la realidad que recorran y den sentido a estos procesos resultarán, por tanto, esenciales para dar forma a los proyectos personales y sociales que se construyen durante la etapa escolar. La EP es un instrumento imprescindible para situarse a sí mismo y situar a los demás en el contexto sociohistórico que se contruye —que construímos— a nuestro alrededor, no mediante el sometimiento o la evasión con respecto al futuro que se nos pretende imponer, sino a través de la apuesta por otras maneras de pensar, sentir y vivir que, si no van a revolucionar el mundo al instante, nos dignifican como seres humanos y dignifican el espacio, el tiempo y la tarea de la que nos ocupamos en el planeta que nos sostiene y alienta.

NOTAS

1. Cfr. Xesús R. Jares, *Educación para la Paz. Su teoría. Su práctica*, Madrid, Popular, 1991, págs. 9-93; síntesis de la historia de la Educación para la Paz en conexión con los distintos contextos sociales, políticos, internacionales y culturales en que aparece.
2. Pedro Sáez, "Una aproximación didáctica a los conflictos armados de la posguerra fría", en *Papeles. Cuestiones Internacionales de Paz, Ecología y Desarrollo*, nº 52, otoño de 1994, págs. 118-126, para todo lo que sigue en este apartado.
3. Una síntesis sobre la crisis contemporánea y sus interpretaciones, en José Mª Mardones, "Por una cultura de la solidaridad. Actitudes ante la crisis", en *Cuadernos Fe y Secularidad*, nº 26, 1994.
4. Algunos ensayos de desigual valor que socializan las interpretaciones señaladas: Jacques Attali, *Milenio*, Barcelona, Seix Barral, 1991; Francis Fukuyama, *El fin de la Historia y el último hombre*, Barcelona, Planeta, 1992; Hans Magnus Enzensberger, *Perspectivas de guerra civil*, Barcelona, Anagrama, 1993; Alain Minc, *La nueva Edad Media. El gran vacío ideológico*, Madrid, Eds. Temas de Hoy, 1994; Samuel Huntington, "The Clash of Civilizations?", en *Foreign Affairs*, vol. 72, nº 3, verano de 1993, págs. 22-49.
5. Paul Kennedy, en *Auge y caída de las grandes potencias*, Barcelona, Plaza & Janés, 1989, ha estudiado de forma comparativa las diversas crisis que han acompañado la vida de los imperios a lo largo de la historia. Desde otro punto de vista, Robert Fossaert, en *El mundo del siglo XXI. Una teoría de los sistemas mundiales*, Madrid, Siglo XXI, 1994, traza una imagen globalizadora de los mecanismos que han puesto en relación o en tensión los ejes conformadores del mundo a lo largo del devenir histórico.
6. Cfr. Vicent Martínez Guzmán (ed.), *Teoría de la Paz*, Valencia, NAUllibres, 1995, conjunto de reflexiones sobre los nuevos enfoques de la paz tras la guerra fría, que combinan la teoría filosófica con los métodos de la investigación para la paz.
7. Una descripción pormenorizada de estos problemas de alcance mundial, en Paul Kennedy, *Hacia el siglo XXI*, Barcelona, Plaza & Janés, 1991; Luis de Sebastián, *Mundo rico, mundo pobre. Pobreza y solidaridad en el mundo de hoy*, Santander, Sal Terrae, 1992; Mariano Aguirre, *Los días del futuro. El sistema internacional en la era de la globalización*, Barcelona, Icaria, 1995. Desde una perspectiva didáctica, Centro Nuevo Modelo de Desarrollo, *Norte/Sur. La fábrica de pobreza*, Madrid, Popular, 1994.
8. Sue Greig, Graham Pike y David Selby, en *Los derechos de la tierra. Como si el planeta realmente importara*, Madrid, Popular/Adena/Cruz Roja Española, 1991, proponen una síntesis de los enfoques mencionados, en torno al término *Educación Global*, al que otros autores incorporan el adjetivo *Emancipatoria*, insistiendo en su carácter transformador, en el plano individual y en el colectivo: Anna Ros y José A. Antón, "La Educación para la Emancipación, un nuevo enfoque de la Educación para el Desarrollo", en *Documentos* —revista editada por el Programa de Cooperació i Solidaritat Nord-Sud de la Generalitat de Valencia—, nº VI, 1992, págs. 16-21. Un repaso a las principales aportaciones de la Educación para la Paz con respecto a la ecología, el género, la pobreza, el poder, la raza, etc., en David Hicks (Comp.), *Educación para la paz. Cuestiones, principios y práctica en el aula*, Madrid, Morata/Ministerio de Educación y Ciencia, 1993, págs. 71-262.
9. Este epígrafe sigue la definición de una didáctica para la paz esbozada en Pedro Sáez, "Geografía y Educación para la Paz: Espacios y Conflictos", ponencia presentada en el *X Encuentro sobre Aspectos Didácticos en la Enseñanza Secundaria*, organizado por el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Zaragoza, del 12 al 14 de septiembre de 1994, cuyas actas se publicarán a lo largo de 1995.
10. Sobre los diversos modelos de Educación para la Paz, y la filosofía que los sustenta y justifica, véanse, entre otras obras, Daniele Novara, *Scegliere la Pace. Guida Metodologica*, Turín, Edizione Gruppo Abele, 1989, y Seminario de Educación para la Paz de la Asociación Pro Derechos Humanos, *Educar para la Paz. Una propuesta posible*, Madrid, Los Libros de la Catarata, 1994.
11. Cfr., sobre el concepto de violencia estructural, Johan Galtung, *Sobre la paz*, Barcelona, Fontamara, 1985, págs. 27-72; Vicenç Fisas Armengol, *Introducción al estudio de la paz y de los conflictos*, Barcelona, Lerna, 1987, págs. 63-80.
12. Sobre el papel del conflicto en la Educación para la Paz, John Paul Lederach, *Educar para la paz, objetivo escolar*, Barcelona, Fontamara, 1984, págs. 43-55; David Hicks (Comp.), op. cit., págs. 73-92.
13. Sobre los temas transversales, véanse los trabajos de Fernando González Lucini, *Temas Transversales y Educación en Valores*, Madrid, Alauda, 1993, págs. 15-47; Idem, *Temas Transversales y Áreas Curriculares*, Madrid, Alauda/Anaya, 1994, págs. 11-37; Monserrat Moreno, "Los Temas Transversales: Una Enseñanza Mirando hacia Delante", en AA.VV., *Los Temas Transversales. Claves de la formación integral*, Madrid, Santillana, 1993, págs. 9-43; Martín Rodríguez Rojo, *La educación para la paz y el interculturalismo como tema transversal*, Barcelona, Oikos-Tau, 1995, págs. 15-39.
14. Cfr. Miguel Argibay, Gema Celorio y Juan José Celorio, *La cara oculta de los textos escolares. Investigación curricular en Ciencias Sociales*, Bilbao, Hegoa/Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco, 1991; Jurjo Torres Santomé, *El currículum oculto*, Madrid, Morata, 1992; Antonio Bolívar Botía, *Los contenidos actitudinales en el currículo de la reforma. Problemas y propuestas*, Madrid, Escuela Española, 1992, págs. 45-78.
15. Véase, AA.VV., *Planteamientos de la Pedagogía Crítica. Comunicar y transformar*, Barcelona, Graó, 1994, donde se repasan aquellos movimientos educativos que intentan conectar con los actores y los argumentos de los cambios sociales.
16. Alfons Banda i Tarradellas, *Educació per la Pau*, Barcelona, Barcanova, 1991, llega a priorizar el trabajo no formal como vehículo de construcción social de la paz, considerando que se trata de un paso previo indispensable para hacer posible un tratamiento escolar realista y coherente de la misma.
17. Cfr., al respecto, los libros de Fernando González Lucini y Antonio Bolívar Botía citados en las notas 12 y 13 respectivamente. Una panorámica general del problema, en Victoria Camps, *Los valores de la educación*, Madrid, Alauda/Anaya, 1994.
18. Véanse, Miquel Martínez y Josep M. Puig (Coords.), *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*, Barcelona, Graó/ICE de la Universitat de Barcelona, 1991; AA.VV., *Cómo educar en valores. Materiales, textos, recursos y técnicas*, Madrid, Narcea, 1995; Antonio Bolívar, *La evaluación de valores y actitudes*, Madrid, Alauda/Anaya, 1995.
19. Además de la bibliografía citada en la nota 11, Rafael Grasa, "Vivir el conflicto", *Cuadernos de Pedagogía*, nº 150, julio-agosto de 1987, págs. 58-62; Vicenç Fisas Armengol, op. cit., págs. 165-218.
20. Cfr., las actividades recogidas en Pedro Sáez, *El Sur en el aula. Una didáctica para la solidaridad*, Zaragoza, Seminario de Investigación para la Paz, 1995, págs. 73-104.
21. Véase al respecto el reciente libro de Jurjo Torres Santomé, *Globalización e interdisciplinariedad. El currículum integrado*, Madrid, Morata, 1994.
22. Sobre el tratamiento educativo de la guerra, Anna Bastida, *Desaprender la guerra. Una visión crítica de la educación para la paz*, Barcelona, Icaria/Seminario de Investigación para la Paz de Zaragoza, 1994.
23. Cfr., sobre el tema, Henry Pluckrose, *Enseñanza y aprendizaje de la historia*, Madrid, Morata/Ministerio de Educación y Ciencia, 1993; Eduardo Enríquez del Arbol, "La Historia actual y la investigación sobre la paz", en Ana Rubio (ed.), *Presupuestos teóricos y éticos sobre la Paz*, Granada, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada, 1993, págs. 110-129; Pedro Sáez, "La memoria compartida. Educación para la Paz y Didáctica de la Historia", en AA.VV., *Hacer futuro en las aulas. Educación, Solidaridad y Desarrollo*, Barcelona, Intermón, 1995, págs. 143-168; Cristófol-A. Trepat, *Procedimientos en Historia. Un punto de vista didáctico*, Barcelona, Graó/ICE de la Universitat de Barcelona, 1995.

24. Véanse Xesús R. Jares, "Educación para la Paz y Organización Escolar", en Alfonso Fernández Herrería (ed.), *Educando para la paz: nuevas propuestas*, Granada, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada, 1994, págs. 285-316; Miguel Angel Santos Guerra, *Entre bastidores. El lado oculto de la organización escolar*, Archidona (Málaga), Eds. Aljibe, 1994, págs. 103-145.

25. Cfr., lo apuntado por Miguel Angel Santos, en *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares*, Madrid, Akal, 1993.

BIBLIOGRAFIA DIDACTICA

Además de los libros y artículos que aparecen en las notas, como aparato crítico de referencia a las reflexiones desarrolladas en el trabajo, citamos, por orden cronológico de publicación, una serie de materiales didácticos que pueden ayudar a construir los procesos transversales descritos de forma práctica:

ADENA, *Proyecto Jugando a entender el mundo*, Madrid, ADENA - WWF, 1992.

Colectivo Amani, *Educación Intercultural. Análisis y resolución de conflictos*, Madrid, Popular, 1994.

Judson, Stephanie (ed.), *Aprendiendo a resolver los conflictos. Manual de educación para la paz y la noviolencia*, Barcelona, Lerna, 1986.

Mesa, Manuela (ed.), Sodepaz, *Educación para el Desarrollo y la Paz. Experiencias y propuestas en Europa*, Madrid, Popular, 1994.

Novara, Daniele, *Scegliere la Pace* —curso compuesto de tres volúmenes: *Educazione alla Giustizia, Educazione ai Rapporti* y *Educazioni al Disarmo*, y una guía metodológica—, Turín, Edizioni Gruppo Abele, 1989.

Ortega, Pedro; Ramón Mínguez y Ramón Gil, *Educación para la convivencia. La tolerancia en la escuela*, Valencia, NAUllibres, 1994.

Paniego, Jóse Angel y Carmen Llopis, *Educar para la Solidaridad*, Madrid, CCS, 1994.

Redpaz, *La tolerancia: Un valor para la convivencia. Material para la celebración del Día Escolar de la No violencia y la Paz*, Sevilla, Redpaz, 1994.

Seminario de Educación para la Paz de la Asociación de Derechos Humanos de España, *A(r)menos la Paz. Unidad Didáctica (Gastos militares y necesidades humanas)*, Madrid, APDH, 1990.

Tuvilla Rayo, José, *Educar en los derechos humanos. Propuestas y dinámicas para educar en la paz*, Madrid, CCS, 1993.

Bakeaz. *Centro de documentación y estudios para la paz*, es un organismo de carácter no gubernamental, independiente y sin ánimo de lucro. Está formado por un grupo de personas, vinculadas a los medios universitarios y pacifistas vascos, que intenta profundizar en el conocimiento de temas como la militarización de las relaciones internacionales, las políticas de seguridad, la producción y el comercio de armas, la relación entre economía y ecología, o la educación para la paz. Cuenta para ello con una biblioteca y hemeroteca especializadas, y con diferentes recursos pedagógicos, para así asegurar el objetivo de proporcionar información, recursos y asesoramiento. Asimismo, realiza estudios e investigaciones, publica trabajos propios o ajenos, organiza seminarios y cursos, y colabora con los medios de comunicación.

Cuadernos Bakeaz es una publicación monográfica, bimestral, realizada por investigadores de *Bakeaz* o colaboradores del mismo. Aborda temas relativos a industria militar y comercio de armas, políticas de seguridad, educación para la paz, guerras, economía y ecología; e intenta proporcionar a aquellas personas u organizaciones interesadas en estas cuestiones, estudios breves y rigurosos elaborados desde el pensamiento crítico y desde el compromiso con esos problemas • **Director de la publicación:** Josu Ugarte • **Consejo asesor:** Joaquín Arriola, Anna Bastida, Roberto Bermejo, Xabier Etxeberria, Adolfo Fernández Marugán, Rafael Grasa, Xesús R. Jares, José Carlos Lechado, Arcadi Oliveres, Jesús Mª Puente, Jorge Riechmann, Pedro Sáez, Antonio Santamaría, Angela da Silva, Ruth Stanley, Carlos Taibo, Fernando Urrutikoetxea.

Títulos publicados

1. Carlos Taibo, *Quince preguntas sobre los conflictos yugoslavos*. 2. Xabier Etxeberria, *Antirracismo*. 3. Roberto Bermejo, *Equilibrio ecológico, crecimiento y empleo*. 4. Xabier Etxeberria, *Sobre la tolerancia y lo intolerable*. 5. Xabier Etxeberria, *La ética ante la crisis ecológica*. 6. Hans Christoph Binswanger, *Protección del medio ambiente y crecimiento económico*. 7. Carlos Taibo, *El conflicto de Chechenia: una guía de urgencia*. 8. Xesús R. Jares, *Los sustratos teóricos de la educación para la paz*. 9. Juan José Celorio, *La educación para el desarrollo*. 10. Angela da Silva, *Educación antirracista e interculturalidad*. 11. Pedro Sáez, *La educación para la paz en el currículo de la reforma*. 12. Martín Alonso, *Bosnia, la agonía de una esperanza*.

BOLETIN DE SUSCRIPCION

Nombre y apellidos _____ Firma

Organización _____

Domicilio _____

Población _____ CP _____ Provincia _____

Teléfono _____ Fax _____ Email _____

Tarifas

☐ Suscripción anual (6 núms./año): 1.200 ptas.
A partir del nº: ____

☐ Suscripción de apoyo: 1.800 ptas.

☐ Números sueltos: 200 ptas./ejemplar
Deseo recibir los siguientes nº:

Forma de pago

☐ Contra reembolso (+250 ptas.)

☐ Mediante cheque nominativo adjunto.

☐ Mediante recibo domiciliario

Entidad ☐☐☐☐ Control ☐☐

Oficina ☐☐☐☐ N.º Cta. ☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐

Avda. Zuberoa, 43 bajo • 48012 Bilbao • Tel. (94) 421 37 19 • Fax (94) 421 65 02

Los siete pecados capitales de CC.OO.

▼ Paco Molina

En realidad habría que decir "los 7 pecados capitalistas" de algunos dirigentes de CC.OO., pero dado que se consideran la mayoría y que se aproxima un Congreso en el que, si estos compas ganan, pueden creer que se les ha dado un cheque en blanco para seguir por una línea que podríamos llamar de "miembros instintivos de la Sociedad Protectora de Psoes", tal vez sea conveniente airear lo que sigue.

Cuanto peor mejor, sí señor

Cuando la cúpula de CC.OO. decide que no hay que apoyar la Plataforma Cívica contra la Contrarreforma Laboral, surge un intenso debate dentro del Sindicato. En ese debate, los que la prensa ha bautizado como pragmáticos u oficialistas o yupies descubren una frase que les parece mágica para atenazar al contrincante. Así, cuando alguien defiende que hay que dar duro al Gobierno que tan duro está dando a los trabajadores, saltan los de la sociedad protectora ya mencionada: *"señores, la economía no crece por culpa de la crisis política. Lo lógico es sosegar el ambiente enrarecido para no desperdiciar el viento de la bonanza económica internacional o es que acaso sois partidarios del* ***cuanto peor mejor****. Pues sabed que siempre, cuanto peor ha sido una situación, peor aún ha sido para los trabajadores"*.

Aparentemente el razonamiento es irrefutable, pero conviene que se medite sobre lo siguiente: en principio nadie está obligado a creer que esta sociedad es injusta; pero si se considera que así es y se decide uno a apostar por cambiarla, tiene que ser porque se entienda que alguna vez el orden establecido hará crisis de una forma tan brutal que la mayoría de la población verá la necesidad del cambio (vía democrática para las transformaciones radicales). Es decir, quien dice que se debe ir a una sociedad a una sociedad no capitalista, como dicen los Estatutos de CC.OO., espera (aunque sea en su subsconciente) que alguna vez llegue lo peor (la crisis que haga ver algo) para que emerja lo mejor (la nueva etapa social).

Todo esto no es más que la paradoja de cualquier oposición en cualquier situación. Lo contrario está en que como personas no pueden querer el mal, pero como políticos (que no creen que sea buena la forma de gobierno) esperan (sin derecho a propiciarlo) que la situación empeore, para que al ir todo mal la realidad les dé la razón.

Pero hay más. Resulta que la esencia de un sindicato es la huelga y la esencia de la huelga es *"el cuanto peor, mejor"*. Véase: a la huelga se convoca a los trabajadores cuando la situación es mala (por ejemplo, cobran poco) y se les propone que durante unos días (los de huelga) no cobren nada (lo cual es peor que cobrar poco) simplemente porque se está aplicando el criterio de cuanto peor mejor, ya que se habrá extendido el mal (lo peor) al empresario, para buscar el bien (lo mejor).

Claro, que si se vive "tan bien", que el instinto conservador es el que se enseñorea de todas nuestras intenciones, entonces el paso por "el peor" da pánico, porque no garantiza que el mejor de la mayoría supere nuestro mejor actual.

Ya os resististeis

La Sociedad Protectora de Psoes ha creado un ente que llaman *no nos resignamos*. Sus ideas-fuerza para ayudar al PSOE son: decir que ese partido es de izquierdas; decir que peor es el PP; decir que IU debe ser cómplice del PSOE y que como no lo es, es la culpable de todo.

Ahora, como se acercan las elecciones, quieren hacer una transfusión de sangre bidireccional entre Felipe González y Julio Anguita (les acusan a los dos del desastre de la izquierda). Así, Felipe tendrá algo de sangre fresca y limpia, y Anguita algo de sangre putrefacta y corrupta. No se trata de otra cosa que ponerlos a los dos en el mismo banquillo, para así elevar a uno y denigrar al otro; vamos, algo así como decir que la culpa de que la vida sea un *"valle de lágrimas"* la tienen el diablo, por supuesto, y también Dios, por no aceptar un pacto con él.

Pero lo significativo como pecado sindical (hay gentes de postín en esta operación) es que cuando unos diri-

gentes obreros des dicen a éstos: "mirad, este gobierno es nefasto, pero el otro es peor, así que elige al nefasto", e que ya se han resignado como revolucionarios, como rebeldes, como progresistas, como reformistas, como lo que quieran. En la época de los esclavos hubieran apostado por recomendarles a éstos un amo moderno en vez de un amo clásico; y habrían renunciado, resignándose, a luchar contra la esclavitud.

Porcelanosa: el mosaico autonómico

A los de la Sociedad Protectora de Psoes les ha dado por decir que hay que evitar que CC.OO. sea una correa de transmisión de IU, que hay que ser autónomos. La razón por la que se utiliza el término autonomía y no el término *independientes*, es de suponer que se debe a que en la cultura de izquierdas (con perdón) se asocia indefectiblemente la denominación "sindicato independiente" con lo de sindicato amarillo, de derechas. Por eso el rollo que se marcan es el de la autonomía y no el de la independencia. Hay que ser autónomos, dicen. Pues claro, pero para eso basta conque cada persona vote lo que quiera y haya democracia al máximo en el sindicato.

Dado que democracia debe haber y en este sentido, el de ampliarla, van muchas de las enmiendas del sector de Agustín Moreno/Salce Elvira/Marcolino Camacho y, dado que en CC.OO. hay 800.000 afiliados mientras en IU son sólo 80.000, resulta imposible el manejo que se dice combatir.

El pecado capitalista en este tema está en que algunos entienden la autonomía con el no coincidir nunca con IU (para no ser correa de transmisión ni en las apariencias) y entonces se pierde libertad de acción (se deja de ser libre al no poder hacer lo que hay que hacer) y se acaba siendo un monaguillo más de Felipe González. Sólo la democracia interna garantiza la autonomía, la independencia y la libertad, al margen de que se coincida o no con otros.

Sindicato sociopolítico

Dice el chiste que sindicato sociopolítico es el que tiene un socio político. Y posiblemente la gracia tiene más verdad dentro de la que apetece. A cualquier persona le pones en una columna sindicato y en otra partidos políticos, y es capaz de emparejarlos sin error. En ese aspecto, a CC.OO. siempre se le emparejó con el PCE y ahora con IU. Sólo la tranquilidad de conciencia puede permitir soportar esto sindicalmente, ya que por lo demás no hay el menor manejo por parte de IU en CC.OO.

Sí ocurre, sin embargo, que del desastre de los países comunistas hay gente que sólo aprendió una lección (lo comunista no vende, aléjate de esa imagen) y no han aprendido la otra lección (que detrás de las ideas nobles también hay gorrones).

Aprendida sólo una lección, hay quienes, por el bien de CC.OO., quieren restregar a ésta con estropajo metálico para limpiarla de la asociación de ideas que la vinculan con IU (sin darse cuenta que acaba de ganar las elecciones sindicales, a pesar de su *mala fama*); es decir, quieren quitarle la piel (roja) a tiras cuando a la gente ya no le asusta. Y lo que es peor, prefieren acercarse, vía UGT y vía defensa del Gobierno (no nos resignamos) al refugio de rufianes que ha sido el PSOE en las alturas, como fueron refugio de rufianes los partidos comunistas que llegaron al poder. Y lo fueron por lo mismo, por estar en el poder.

Unidad de comunión

Una cosa es la unidad de acción ocasional (un ligue) e incluso otra es la unidad de acción repetida (un amante), pero otra muy distinta es el matrimonio. Y lo que algunos están propiciando dentro de CC.OO. no es una unidad de acción con UGT, sino una unidad de Comunión, un matrimonio.

Y esto es grave, por cuanto en la medida que UGT no hace feos al PSOE (incluso imita al Gobierno en corrupciones, léase PSV) y además no le importa que sus jefes sean cargos públicos del PSOE, etc; pues entonces, por vasos comunicantes, a CC.OO. se le está vinculando más y más como *correa de transmisión del PSOE* (para no perder subvenciones).

El pecado sindical, pues, es evidente, se está apostando por ser un sindicato como otro que ya existe, creando una tensión en el que se está, cuando, si lo bueno es lo otro, basta para alcanzar esa bondad con cambiar la cuota de destinatario.

Esquizofrenia

Los actuales dirigentes mayoritarios de CC.OO. van a acabar con la salud mental de los saludables afiliados, pues convocan 4 huelgas generales contra el Gobierno y ahora dicen que es preferible este Gobierno; tienen a las bases a odio partido contra UGT en las elecciones sindicales y por arriba venga de besuqueo de jefes en el Telediario; declaran al Capital como enemigo en los estatutos y venga a pedir sosiego político en comandita con la CEOE para que nadie luche ya contra la contrarreforma laboral.

Paisanos y mundanos

En los continente de la izquierda suele haber -dicen- dos tendencias generales. En CC.OO., pragmáticos versus románticos; en IU, anguitistas versus nuevas izquierdas. Esto en estos momentos, en otros Dios dirá. Sin embargo, en el momento actual hay un factor transversal que produce una división por encima (o por debajo) de otras.

Este factor divisorio lo determina el periódico que lee cada persona, y así podemos decir que unos leen El País (los paisanos) y otros El Mundo (los mundanos). Dime qué periódico lees y te diré de qué pie cogeas.

Los paisanos tarde o temprano vuelven a creer en Dios ante el miedo a la muerte (que viene la derecha), mientras que los mundanos, como su nombre indica, son más ateos, más libres. Pero éste es otro artículo; aunque quede claro hoy el pecado sindical: cada uno puede leer lo que quiera, pero quien en misa lee el misal, acaba bañándose en agua bendita. ■

La apuesta de Pekín

▼ **Juana García y Gloria García**
Area de la Mujer CC.OO. Enseñanza (Granada)

Pekín, septiembre de 1995. Nunca antes una conferencia mundial de mujeres, la cuarta en veinte años, había desencadenado tantas pasiones.

Desde la primera, en Méjico, en 1975, las mujeres se han movilizado para conquistar los derechos de los que estaban privadas y han obtenido victorias apreciables.

Pero aún queda mucho por hacer, las mujeres reclaman la igualdad en derechos, en poder y en dignidad, que continúa negándoseles. Ya no quieren constituir la parte principal de los más pobres del planeta, ser las primeras sacrificadas en aras de las políticas antisociales emprendidas en nombre del liberalismo triunfante, verse privadas en gran medida del acceso a la salud, el conocimiento y los bienes, ni recibir los dictámenes de los Estados o de las Iglesias sobre lo que deben de hacer con sus cuerpos.

Estas reivindicaciones no son asumidas por las fuerzas más conservadoras del planeta, que vienen efectuando desde hace varios años una verdadera contrarreforma para volver atrás en los logros obtenidos, y entablan una batalla para que no se ponga en tela de juicio las jerarquías sexuales tradicionales.

Las ONGs

La 4ª Conferencia Mundial de la Mujer y el foro de las ONGs comienzan con posturas divergentes y enfrentadas en algunos temas, muestra de la complejidad de las diversas poblaciones y grupos sociales del mundo, con diferentes niveles de decisión, con un documento lleno de reservas y con un movimiento social (representado por las miles de mujeres asistentes al foro de las ONGs) que, como producto del debate abierto previo a la Conferencia y durante la misma, teme, por un lado, que se dé un retroceso en el avance conseguido y, por otro, que los gobiernos no se comprometan y no adopten las medidas necesarias para la aplicación de Las Estrategias de Nairobi.

La Conferencia

En la Conferencia, las delegadas gubernamentales, representantes de los 181 Estados miembros de la ONU, han intentado consensuar el documento La Plataforma de Acción, que comprometería a los gobiernos y a la comunidad internacional a crear las condiciones necesarias para la potenciación del papel de la mujer en la sociedad, eliminando todos los obstáculos que dificultan su participación activa, plena y en pie de igualdad.

A pesar de las dificultades que hubo en la firma del documento, las reservas y las diferencias que existen todavía en materia de los derechos de la mujer a controlar su salud reproductiva, la despenalización del aborto, y la igualdad de derechos hereditarios, en la declaración de Pekín (firmada por todos los países) se reafirma el compromiso con la igualdad de derechos de las mujeres; se ratifican los derechos de las mujeres como derechos humanos; se compromete a trabajar en la aplicación plena y efectiva de las Estrategias de Nairobi; se apoya el empoderamiento y el avance de las mujeres, incluyendo la libertad de pensamiento, de conciencia, de religión y de creencias, garantizándoles la posibilidad de realizar todas sus potencialidades en la sociedad y de configurar sus vidas de acuerdo con sus propias aspiraciones.

El Foro

En el foro, al que nosotras asistimos, han estado representadas 1.400 ONGs de 184 países. Aproximadamente unas 30.000 mujeres venidas de todo el mundo, aportando una gran variedad de ambientes, intereses y perspectivas; se reunieron en Huairou (a unos 55 kms. de Pekín) para examinar los aspectos estrechamente ligados igualdad, desarrollo y paz, y su impacto en la vida de las mujeres, con los objetivos siguientes: la creación y articulación de plataformas, el desarrollo de redes de mujeres, y la voluntad de influir de forma determinante en la Plataforma de Acción que se discutía en la Conferencia.

Se realizaron 5.000 actividades en torno a los temas que nos preocupan a las mujeres. Las mesas redondas, talleres, debates, manifestaciones, representaciones, plenario, etc, pretendían iniciar un proceso estratégico con el fin de reforzar el movimiento feminista, a partir de un análisis de las fuerzas globales que determinan nuestra vida, y plantear compromisos para el futuro, presentando estrategias en todos los temas tratados para seguir avanzando.

Toda esta movilización tendrá las consecuencias esperadas si conseguimos que se hagan realidad las palabras que dijo en el discurso de inauguración **Gretude Mongelia**:*"La Conferencia de Pekín debe promover un compromiso más profundo, no más análisis. Hace falta una transformación de las actitudes y prácticas, profundamente arraigadas durante miles de años. Hay que garantizar que los principios de Igualdad, Desarrollo y Paz se traduzcan en acción para las mujeres"*.

Un avance

Pekín ha supuesto un avance importante en relación a las conferencias realizadas con anterioridad, destacando: la viabilidad de las mujeres, ha sido la reunión de mujeres más grande de la historia; la interrelación que se ha producido entre el Foro (celebrado por primera vez) y los poderes políticos y económicos representados en la 4ª Conferencia de la Mujer; el cambio producido en el papel asignado a las mujeres, de mujeres beneficiarias a mujeres protagonistas; la oportunidad única de conectar mujeres diversas con problemáticas específicas, pero con problemas comunes de intensidad diferente; y, por último, ha sido un banco de datos sobre la situación de la mujer a nivel mundial.

Nuestra experiencia personal ha sido muy enriquecedora, nos ha servido para ver la multitud de experiencias y la variedad de temas tratados sobre los grandes problemas que nos afectan, la cantidad y diversidad de las participantes, el coraje de muchas mujeres que padecen discriminaciones, que trabajan porque este planeta sea mejor, sabiéndose protagonistas de la sostenibilidad de la tierra, que sufren violencia, la explotación de imaginación a la hora de plasmar las reivindicaciones o las denuncias.

"El después de Pekín" es el objetivo que tenemos planteado ahora, desde la óptica de mujeres feministas, con un compromiso sindical y, sobre todo, profesionales de la educación. ■

TRABAJO PREMIADO

El pasado 20 de noviembre, en un acto celebrado en el MEC y presidido por el Secretario de Estado, Sr. Marchesi, se concedieron los premios "Educación y sociedad" 1995. Como ya hemos comentado en números anteriores de nuestra revista, el trabajo realizado por la Secretaría de la Mujer de nuestra Federación de Enseñanza –folleto y cartel– sobre el sexismo en los materiales didácticos ha recibido una mención honorífica en el apartado Material de apoyo para el profesorado.

Un buen elemento que nos servirá para impulsar de nuevo este curso la campaña que iniciamos el curso pasado, dirigida a la sensibilización del profesorado en la coeducación y a la presión hacia las editoriales y las Administraciones Educativas para que fomenten unos materiales didácticos no sexistas. ■

Antonio Cicerol

Conferencia regional europea de la Internacional de la Educación

Los días 22, 23 y 24 de Noviembre, organizada por la Federación de Enseñanza de CC.OO. y por FETE-UGT, se ha celebrado en Madrid la Conferencia Regional Europea de la Internacional de la Educación (I.E).

De la importancia de este encuentro da idea el hecho de que la I.E., solamente en Europa, agrupa a 65 organizaciones sindicales de 31 países, representando a casi 7 millones de afiliados y afiliadas pertenecientes al sector de la educación.

En la Conferencia se abordaron temas de gran importancia para los sistemas educativos en su globalidad: el desarrollo de la educación infantil y de la formación profesional, la utilización de las nuevas tecnologías, la preparación de las estrategias para mejorar las condiciones retributivas y laborales del profesorado, y las formas de financiación de la educación en los distintos países.

Situaciones distintas, problemas comunes

A lo largo de la Conferencia se puso de manifiesto el hecho de que si bien la situación y las condiciones económicas, sociales y culturales variaban de un país a otro, los problemas, tanto en los países del este europeo como en los del oeste, eran básicamente comunes.

Las tendencias y perspectivas actuales, en la mayoría de países europeos, están marcadas por una prolongada etapa de crisis económica y de aplicación, por parte de los distintos gobiernos, de políticas económicas neoliberales, cuyos efectos más inmediatos son el paro, el deterioro de los sistemas de protección social, el debilitamiento del sector público y su correlato privatizador, la amenaza a los derechos sindicales y el incremento del racismo y la xenofobia.

Pese a la importancia teórica que los distintos gobiernos conceden a la educación, han aumentado los recortes presupuestarios en este sector. En la práctica, por lo tanto, la mayor parte de gobiernos europeos no están dispuestos a realizar las inversiones necesarias para asegurar la calidad de los sistemas educativos y la cualificación de los profesionales de la enseñanza. En palabras de **Fred Van Lenwenn**, Secretario General de la I.E.:*"la decisión de crear una moneda única y los condicionamientos económicos para conseguir la convergencia europea han provocado que en muchos países se apliquen ajustes para reducir el déficit a costa de las necesidades sociales, incluida la educación. De esta manera, la calidad del sistema educativo y las condiciones de trabajo del profesorado se han ido deteriorando cada vez más"*. Esta es la razón por la que, en estos momentos, en buena parte de los países europeos el profesorado esté preparando movilizaciones en torno a sus problemas laborales y profesionales.

En nuestro país, aún peor

El habitual discurso de los representantes gubernamentales, que sitúan a la educación, ante la opinión pública, como centro de interés prioritario, se ve desmentido en los hechos por las habituales restricciones presupuestarias impuestas a este sector. Esta situación, generalizable como ya se ha indicado a la mayoría de los países europeos, se agrava en el caso español.

Tal como expresó en un momento de la Conferencia **Fernando Lezcano**, Secretario General de la Federación de Enseñanza de CC.OO., *"la situación en nuestro país se ve agravada por el hecho de encontrarse inmerso en un proceso de reforma educativa, que, por la falta de financiación, se está aplicando sin las menores garantías de calidad, y por la inestabilidad y provisionalidad política actual, que tiene paralizada la capacidad de decisión y de gestión de las administraciones educativas... Nuestro compromiso, como Federación de Enseñanza, es luchar para que la Educación pueda ser realmente un factor de desarrollo social, político y económico"*. ■

Secretaría de Enseñanza Pública

EL PROCESO DEL DE ADSCRIPCION

Fechas aproximadas con las que hay que contar

- ***Hasta el 1 de diciembre*** *se hace el Concurso de Traslados de Primaria (BOE de 14-11-95).*
- ***Hasta el 10 de diciembre*** *se revisará la propuesta de Red de Centros.*
- ***Hasta el 15 de enero*** *se negociarán las propuestas de plantillas de secundaria -provincia a provincia- de cara a las vacantes de concurso de traslados.*
- ***Hasta el 15 de enero*** *se revisarán las plantillas del cuerpo de maestros para ajustar la adscripción a primaria, y al 12/14 en aquellos casos en el alumnado pase a Institutos.*
- ***A fines de abril*** *el proceso de adscripción al 12/14 (que se adelanta este año) con la Orden de 15-6-94.*

QUÉ TENEMOS QUE SABER

CONCURSO DE TRASLADOS DE PRIMARIA Y ADSCRIPCION AL 12/14:

- Se realiza sólo en territorio MEC y pueden concursar personas con destino definitivo en cualquier territorio. Esto supone una acumulación mayor de peticiones sobre las vacantes del MEC que, además, se verían mermadas si, como todos los años se inmovilizan las de aquellas zonas que realizan la Adscripción al 12/14. Por eso CC.OO. pidió que se retrasase la Convocatoria de Concurso hasta que se hubiese hecho la Adscripción al 12/14 para que así no se inmovilizasen esas vacantes y saliesen todas las resultas.
- El M.E.C. rechazó la propuesta. La Adscripción será parcial (sólo el profesorado de centros cuyo alumnado pasa al Instituto, el resto realizará una adscripción provisional como la de sexto). La Orden de Adscripción actual no se consensuó en la Mesa Sectorial. Los problemas, entre otros, se situaban en que se producía una adscripción a trocitos (por falta de fondos, dicen), sin las condiciones laborales clarificadas y sin vacantes negociadas a las que poderse adscribir.
- Recogiendo, en parte, la preocupación por la congelación de vacantes si el proceso se realizaba en junio como todos los años, el MEC realizará la Adscripción en abril, de forma que las resultas de primaria se muevan en el mismo concurso. Sin embargo no realizará el proceso limpio que habíamos pedido: primero cerrar adscripción y segundo convocar concurso.
- CC.OO. te recomienda que si estás en 2ª etapa y tu voluntad es optar a quedarte en primaria en tu centro, concurses para que nadie se coloque desde fuera en una vacante de resultas.
- CC.OO. critica duramente que el MEC no haga la adscripción definitiva y que, además, no se haya hecho este proceso antes de la convocatoria de Concurso dado que nos va a obligar a participar a ciegas.

PERIODO

RED DE CENTROS:

- Por "quiebra" económica del MEC pretenden aplicar el 12/14 en plan aún más chapuza: zonas en que el alumnado se quedará igual por falta de Institutos incluso con amenaza de alterarle el currículo, zonas donde pasará en condiciones precarias (utilización de espacios no concebidos para aulas, desplazamiento a nocturnos de alumnado de COU, fusiones indiscriminadas para buscar espacios no construidos...)
- Su "quiebra" también les impide hacer una oferta negociadora sobre estos temas, ni a los sindicatos, ni a las APAs. Por eso el proceso se está desarrollando con secretismo, rapidez e improvisación.
- CC.OO. exige tiempo de negociación y que se encuentren fondos económicos para una aplicación de la Reforma en condiciones, y propone actuaciones conjuntas de la Comunidad Educativa para exigirlas.

PLANTILLAS:

- El MEC no ha informado aún de las plantillas reales que propone para cada centro, tanto en Institutos como en el 12/14 en Centros de EGB o en Primaria.
- Este proceso exige 3 cosas: pactar Plantillas Tipo en la Mesa Sectorial, abrir urgentemente mesas en las Direcciones Provinciales para la detección de necesidades de cada zona y dar garantías al profesorado afectado de cual va a ser la salida de su futuro profesional.
- CC.OO. denuncia el fracaso de los procesos negociadores sobre estos temas del curso pasado y que vinieron motivados por los recortes económicos, y exige su inmediata reapertura. También pide a las Direcciones Provinciales que se impliquen en la información y negociación local.

A nivel de Garantías profesionales pide seguridad de que el profesorado no será desplazado de su localidad o grupo de pequeñas localidades cercanas, que este proceso pueda garantizar una mejora del horario a través de las plantillas orgánicas y de cupos de sustituciones, y una mejor oferta de formación para cambios de especialidad, así como que se aclaren las condiciones laborales del profesorado de primaria que pase a los institutos. ■

CC.OO. te informará más detalladamentesobre estos temas.

Se prorroga la posibilidad de acceder a la jubilación anticipada en el ámbito MEC

La Ley Orgánica 9/95 (LOPEGCE), de 20 de noviembre, recoge en su disposición transitoria 1ª la prórroga, durante el periodo de implantación de la LOGSE -por ahora, hasta el 2001-, de la transitoria 9ª de la propia LOGSE, que posibilita la jubilación anticipada incentivada a partir de los 60 años.

Las jubilaciones anticipadas por esta vía fueron fruto del acuerdo firmado en solitario por CC.OO., éste se ve mejorado con esta prórroga.

CC.OO. protesta, sin embargo, porque el MEC no ha dado a esta transitoria el rango de Orgánica; en consecuencia -en principio- no es de obligado cumplimiento más que en el territorio de gestión del MEC. CC.OO. defendió ante el Consejo Escolar del Estado que fuera de rango orgánico y obtuvo el voto positivo de éste. Por ello, denunciamos firmemente el que el Ministerio haya hecho caso omiso de la opinión del Consejo. ■

CENTROS CONCERTADOS

Se ha firmado la revisión salarial para el año 95, después de 11 meses de negociación.

■ CONTENIDO DE LO FIRMADO

- Subida en salario base para todas las categorías, incluido el personal de administración y servicios: 3,5 %
- Subida en trienios para el PAS 2%
- Plus de insularidad 3,5% para el personal docente en pago delegado y personal de administración y servicios, congelación para el resto.
- Subida en trienios para el personal docente de niveles no concertados: diferentes subidas tendentes a equiparar los trienios de este personal con los de niveles concertados, los porcentajes oscilan entre el 2 y el 4,8 %.
- Subida en trienios para el personal docente en pago delegado: Congelación en infantil, primaria, EGB, ESO y BUP-COU. En FP I y FPE de grado medio 3,4%; y en FP II y FPE de grado superior, 1%.
- Acuerdo del MEC: aplicación al personal docente en pago delegado. En las Comunidades Autónomas con competencias plenas, se podrá sustituir por el que en su caso acuerden las organizaciones patronales, sindicales y la Administración Educativa. Para que dicho acuerdo alcance efectividad deberá ser tomado por las organizaciones patronales y sindicales por mayoría de su respectiva representatividad. No se aplica al personal docente no concertado.
- Cláusula de descuelgue: En los niveles de preescolar o 2° ciclo de Educación Infantil integrado, que no superen de media 20 alumnos, podrán no abonar la subida hasta septiembre, previa comunicación a los representantes de los trabajadores, si los hubiera.

■ VALORACION DE CC.OO.

- Se pierde poder adquisitivo y se aumentan las diferencias del personal docente no concertado con respecto a lo concertado, la subida del 3,5 % es absorbida por la inflación acumulada del año 95 de enero a octubre que ya esta en ese porcentaje, recordamos que la interanual está en el 4,3 %. La no aplicación del acuerdo del MEC supone incrementar las diferencias con respecto a la concertada en 1.786 pts.
- La congelación de los trienios en la mayoría de los niveles concertados supone desvirtuar los acuerdos de homologación.
- La cláusula de descuelgue no reúne los requisitos de garantía necesarios para saber si realmente la situación de los centros es deficitaria o no, ya que no se somete a la consideración de los representantes de los trabajadores.

No obstante la oferta la sometemos a consulta y en el plazo de diez días aproximadamente adoptaremos la posición definitiva.

PLATAFORMA

PROPUESTA DE PLATAFORMA REIVINDICATIVA DE ASPECTOS DE LA NEGOCIACIÓN DEL II-CONVENIO DE CENTROS DE ENSEÑANZA PRIVADA SOSTENIDA CON FONDOS PÚBLICOS.

■ Ámbito funcional

Intentaremos modificar el ámbito funcional con la finalidad de reducir el número de Convenios.

En este sentido se intentará incluir en el ámbito del presente convenio a todo el personal que con anterioridad estaba en el VIII Convenio y que ha salido perjudicado con su exclusión del mismo. En el caso del personal de Educación Infantil pediremos la desaparición del término integrado del artículo 2.

■ Contratación

Contratos en prácticas: Tendrá una duración mínima de un año, fijándose su retribución en la cuantía que consta en las tablas salariales para la categoría y funciones que haya sido contratado.

■ Salarios

Para el personal de niveles concertados, la subida que permitan los módulos, según los datos aparecidos en la Ley de Presupuestos para el año 96 que, aunque no ha sido aprobada, se establecerán mediante Decreto Ley y que corresponden a las siguientes cantidades:

EGB, PRIMARIA, INFANTIL, E.E. Y 1ª CICLO ESO

1- 1-96.....189.819.-

1-10-96.....192.555.-

BUP, COU, 2ª CICLO DE ESO, FP I y FP II TITULAR

1- 1-96.....223.965.-

1-10-96.....226.700.-

AGREGADOS FP I y FP II

1- 1-96.....202.115.-

1-10-96.....204.850.-

PERSONAL DOCENTE DE ENSEÑANZAS MEDIAS NO CONCERTADAS

Salarios a partir del 1- 1-96.....209.940.-

" " 1- 9-96.....216.453.-

" " 1-10-96..... 219.096.-

Estas cantidades corresponden a las que figuran en la propuesta unitaria de homologación de Medias no concertadas presentada en la Mesa de revisión salarial del 95

PERSONAL AUXILIAR, DE ADMINISTRACIÓN Y SERVICIOS, TITULADOS NO DOCENTES Y OTRO PERSONAL

Subida del 4,5 % en todos los conceptos.

■ Jornada

Reducción de la jornada semanal en la línea de homologación con la de la Enseñanza Pública.

En este sentido es fundamental dejar claro que en primaria los recreos tienen carácter lectivo y que en Enseñanzas Medias se tiene que tender gradualmente hacia las 18 horas lectivas.

La distribución semanal de las horas complementarias será otro de los objetivos sobre la jornada.

Personal auxiliar y de administración y servicios: 38 horas semanales.

Personal titulado no docente: 30 horas semanales.

■ Vacaciones

Personal docente: Eliminar del artículo 30 la posibilidad de utilizar 40 horas complementarias en los 8 primeros días de julio, o en los 8 últimos de agosto.

Eliminar la posibilidad de que la empresa disponga del 75 % del personal con un mínimo de tres trabajadores, en el supuesto de que organice cursos de verano.

Personal de administración y servicios: Una semana más de vacaciones en período estival.

Incluir al personal titulado no docente y al personal auxiliar en las vacaciones de los docentes

■ Mejoras sociales

Mejorar la redacción del artículo 70.

■ Mejoras de redacción del texto

Incorporar una redacción más clara sobre aquellos aspectos que han sido objeto de consulta en la Comisión Paritaria. Incorporar las resoluciones de la misma.

Nota: Esta propuesta se completará con las aportaciones recogidas de los afiliados y afiliadas así como de los trabajadores y trabajadoras de los centros a través de los delegados y delegadas.

La respuesta adecuada

Las Empresas educativas de Enseñanza Privada sostenidas total o parcialmente con fondos públicos se encuentran afanadas en conseguir la desaparición de la gran mayoría de los derechos, adquiridos y consolidados, de los trabajadores desde hace muchos años en este sector.

La Patronal Educación y Gestión presentó en el Consejo Escolar del Estado una enmienda a la Ley de Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros docentes en la que proponían la modificación del apartado 5 del artículo 49 de la LODE en los siguientes términos: *"5. Las cantidades correspondientes a salarios del personal docente del centro educativo, incluidas las cargas sociales, se entregarán mensualmente a las empresas titulares de los mismos. Reglamentariamente las Administraciones Educativas establecerán el procedimiento de control de las cantidades percibidas"*. Al no conseguirlo en este momento han gestionado con los partidos políticos implicados la inclusión textual de su enmienda.

La Enmienda aprobada en el Senado reproducía la presentada por Educación y Gestión y decía textualmente: *a) Las cantidades correspondientes a salarios del personal docente incluidas las cargas sociales (cotizaciones por cuota patronal a la Seguridad Social, gastos de formación del profesorado, compensaciones económicas a la función directiva...). Dichas cantidades se entregarán mensualmente a las empresas titulares de los mismos. Reglamentariamente las Administraciones educativas establecerán el procedimiento de control de las cantidades percibidas. Las cantidades correspondientes a salarios del personal docente, a que hace referencia el apartado anterior, garantizarán en cada respectivo nivel educativo que la remuneración de aquel sea análoga a la del profesorado de los centros públicos."*

En este contexto se sitúa la grave agresión que han pretendido introducir el Partido Popular, el Partido Nacionalista Vasco, Coalición Canaria e incomprensiblemente Izquierda Unida apoyando la enmienda que presentó en el Senado Eusko Alkartasuna para la desaparición del pago delegado.

Desde la Federación de Enseñanza de CC.OO. queremos expresar nuestra más enérgica repulsa a quienes han colaborado o puedan colaborar, ahora o en el futuro, en la desaparición del pago delegado.

CC.OO. ha dejado constancia, una vez más, que ante una agresión de este tipo es el Sindicato que reacciona con más rapidez y contundencia.

Los trabajadores de FOREM tienen la palabra

Los trabajadores de FOREM-CC.OO. tienen la última palabra para ratificar o no su I Convenio colectivo valorado positivamente por la Comisión Ejecutiva de la Federación de Enseñanza de CC.OO.

Con la ratificación de este Convenio se conseguirá fijar unos mínimos exigibles a todos los FOREM en todos los aspectos recogidos: jornada, salario, vacaciones, mejoras sociales, derechos sindicales, etc.

Desde la Federación de Enseñanza de CC.OO. consideramos que el I Convenio de FOREM es el primer paso para conseguir la homologación entre todos los trabajadores. ■

Recursos contra el decreto de retribuciones

Hemos ganado los recursos contra la denegación de sexenios

El Tribunal Superior de Justicia de Madrid ha sentenciado favorablemente los recursos presentados por CCOO en representación de 402 profesores de Universidad, contra las denegaciones no motivadas de sexenios. Concretamente ordena:

"que por la Comisión Nacional Evaluadora se proceda a valorar de nuevo los tramos solicitados por los recurrentes y que fueron evaluados de forma negativa, razonando y motivando la decisión que se adopte conforme a los principios y criterios sentados en la Orden de 5 de febrero de 1990".

De hecho ya había sido estimados en el mismo sentido numerosos recursos individuales. Pero en esta ocasión resulta especialmente significativo por tratarse de un recurso colectivo de gran volumen. Por añadidura, está pendiente un segundo bloque, que es de esperar sea fallo en el mismo sentido.

Por la revisión de las evaluaciones

Entendemos que esta situación refuerza la propuesta de CCOO de establecer *"un mecanismo excepcional de reconsideración las precedentes evaluaciones, y en especial de la primera de ellas"*, presentada el pasado 26-VI, con el fin de evitar una espiral de recursos basados en dicha sentencia.

A este respecto, recordemos que el propio coordinador de la Comisión Nacional Evaluadora valoró favorablemente dicha propuesta, admitiendo que los resultados de la primera evaluación presentaban discordancias significativas.

Recurso contra el propio decreto: retraso sospechoso

Por otra parte, es necesario denunciar una vez más el sospechoso retraso que está sufriendo el recurso presentado por CCOO contra el propio contenido del Decreto. Recordemos dos de los aspectos fundamentales de dicho recurso:

1) Según la Ley de la Función Pública, el complemento específico depende sólo del puesto de trabajo, y no de la persona que lo ocupa. En particular, no puede depender de la antigüedad, lo que invalida el mecanismo de quinquenios.

Como alternativa, en la plataforma de CCOO se reivindica la incorporación a dicho complemento específico del equivalente a 5 quinquenios, con independencia de la antigüedad del interesado, absorbiendo los que ya estuviera percibiendo. No olvidemos que ello supondría simplemente recuperar el poder adquisitivo que el propio MEC reconocía perdido en 1989, al mismo tiempo que sería un paso importante en el proceso de homologación salarial todavía pendiente.

2) Igualmente el complemento de productividad debe adecuarse a lo establecido por la Ley de la Función Pública.

La propuesta de CCOO en este aspecto es reconvertirlo en un complemento de productividad por la actividad global (investigación, docencia,...), y dependiente en última instancia de la propia Universidad.

El recurso está VISTO PARA SENTENCIA DESDE 1992 (!!), y todavía pendiente de la misma, a pesar de nuestras múltiples gestiones: reclamaciones al Supremo, cambios de Sala, etc.

Incluso apelamos al Defensor del Pueblo, que aceptó la queja, aunque sin resultados efectivos: se ha limitado a informarnos detalladamente del estado de tramitación del recurso, cosa que ya sabíamos.

Más efectivo parece que ha sido nuestra petición de informe al Ministerio de Justicia, como paso previo para acudir al Consejo General del Poder Judicial, e incluso reclamar indemnizaciones por el retraso. Hay indicios de que esta acción pueda desencallar la situación a muy corto plazo.

Por si acaso, CCOO estamos preparando incluso acogernos al Tribunal de Estrasburgo, pues entendemos que un retraso de este tipo genera indefensión de los afectados y por tanto vulnera derechos fundamentales.

Por la revisión del decreto

Con todo, insistimos en que no nos parece la vía judicial la más adecuada para resolver este tipo de contenciosos. Como antes, abogamos por una solución negociada, abordando la revisión del decreto, tal como reclaman incluso los sindicatos UGT y CSIF que en su momento lo apoyaron.

Por nuestra parte, apostamos por una revisión siguiendo las líneas fundamentales antes referidas. ■

María Jesús Pérez

Presupuestos 96

La Generalitat Valenciana sacrifica la Reforma

La Federación de Enseñanza de CC.OO. del País Valencià rechaza la propuesta de los Presupuestos de la Generalitat Valenciana para educación, para el año 1996. El gasto en educación pierde peso en el conjunto de gastos de la Generalitat.

Se produce una disminución inaceptable de aquellos programas que más importancia tienen para la compensación de las desigualdades sociales y para mejorar la calidad de la enseñanza: se recortan significativamente las partidas dirigidas al uso y enseñanza del valenciano; se reduce drásticamente la cantidad dedicada a educación de adultos; desaparecen las ayudas destinadas a la enseñanza musical (conservatorios, escuelas de música...); se reduce la cantidad dedicada a la formación del profesorado (partida que debería ser fundamental para mejorar la calidad de nuestro sistema educativo); se reduce la asignación a los programas de garantía social (programas que tienen por objeto reducir las diferencias culturales y sociales de aquellas alumnas y alumnos que, por diversas circunstancias, no han seguido un proceso educativo adecuado)...

Así mismo, el Gobierno del PP hace desaparecer todo el dinero que antes iba destinado a ayudar a los ayuntamientos que mantenían servicios educativos complementarios, excepto los programas de EPA a los que, no obstante les asigna un 50% menos.

Hay que destacar que la partida dedicada a Educación Infantil (EI) ha sido disminuida en 25 millones y, lo que es más grave, se utiliza como subvención exclusivamente de los centros privados concertados. Con estos Presupuestos ninguna escuela infantil va a poder recibir una sola peseta de ayuda.

La partida dedicada a F.I. de los niños y niñas menores de 4 años aparece suprimida. Esto afectará a más de 210 Escuelas Infantiles y a cerca de 1.000 profesionales, que tendrán serias dificultades para continuar atendiendo a nuestros niños y niñas más pequeños.

Estas Escuelas, cuyos titulares son ayuntamientos, órdenes religiosas, parroquias, cooperativas, asociaciones y demás entidades sin ánimo de lucro vienen desarrollando sus actividades desde hace más de veinte años y necesitan de la ayuda pública para seguir funcionando. Esto les permite alcanzar unos niveles aceptables de calidad y ser asequibles para la gran mayoría de la población.

Respecto a la aplicación de la LOGSE, estos presupuestos no la hacen posible, ya que, con las cantidades reflejadas en el Capítulo 1, no se contempla el profesorado especialista necesario y tampoco contempla, en el Capítulo de Inversiones, la construcción de centros imprescindibles en ESO para una escolarización total.

En Universidad, para no ser menos, se reducen grave y significativamente las partidas dedicadas a inversiones, becas, transporte de los estudiantes... y se pone en cuestión, con la asignación de este año, el cumplimiento del Plan Plurianual de Universidades, generando un grave problema al incrementar la masificación.

La propuesta de Presupuestos en Educación para el 96, lejos de recuperar la situación de los últimos años, la empeora. La educación, y menos la pública, no es prioritaria para el PP, como se constata en el proyecto de Presupuestos para el 96 de la Generalitat Valenciana. ■

CC.OO. recurre las instrucciones sobre sustituciones

En los primeros meses de este curso académico, tuvimos conocimiento de la existencia de una Resolución de la Dirección General de Personal por la que se dictan criterios para el nombramiento de maestros interinos, Resolución que no ha sido publicada en el DOGV ni entregada a los sindicatos ni a las federaciones de padres.

Es inaceptable el contenido de la Resolución, no sólo porque contradice lo establecido sobre sustituciones en la Orden de 29 de junio de 1992, de rango superior, sino porque hace posible que los alumnos y alumnas no sean atendidos por especialistas en aquellas materias específicas y porque son vejatorias para el profesorado interino.

En la mayoría de los colegios, al haber más profesores que aulas, lo cual es obvio, si una profesora o un profesor enfermase, no sería sustituido por su homólogo especialista y los niños y niñas serían atendidos por uno o varios profesores del centro.

Además, si esta resolución atenta contra los principios más elementales de la calidad del servicio educativo, es -repetimos- vejatoria para el profesorado interino. No sólo porque el apartado cuarto vulnera el derecho a la intimidad, garantizado en el Art. 16 de la Constitución, sino porque les exige "ser aptos para el servicio", así pues, no se trata de no estar enfermo, ¡sino de estar en condiciones de no enfermar! y, además, tener la capacidad física para resistir cualquier esfuerzo. Como complemento, si un profesor interino, que sustituya a un funcionario enfermo, enfermase, éste nunca sería sustituido. Por lo visto, para la Administración Educativa, el profesorado interino no puede enfermar.

Ante tal cúmulo de disparates, CC.OO. ha interpuesto un recurso contencioso administrativo y, al mismo tiempo, ha solicitado a la Sala que se suspenda cautelarmente la citada Resolución de 29 de agosto de 1995. ■

Isidoro García

▼ PERSONAL LABORAL

El Tribunal Supremo confirma la fijeza de trabajadores y trabajadoras temporales de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía

El Tribunal Supremo confirma la fijeza de trabajadores y trabajadoras temporales de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía

El Tribunal Supremo ha confirmado recientemente, en diversos autos, las sentencias dictadas por el Tribunal Superior de Justicia de Andalucía, por las que se declaraba fijos a 31 trabajadores y trabajadoras con contrato laboral temporal, dependientes de la Consejería de Educación.

Resulta que este colectivo llevaba más de tres años trabajando con contrato temporal, resulta que en cualquier ámbito, al trascurrir este tiempo y de continuar en su puesto de trabajo, la Ley manda que se debe pasar a disfrutar de contrato fijo y no temporal; resulta que la Consejería de Educación entretenía el tiempo sin concretar disposiciones ni sistema global para proceder a la declaración de fijeza, cuestión en la que veníamos largamente insistiéndole; resulta que a muchos de los trabajadores y trabajadoras que se hallaban en esta situación, se les fue acabando la paciencia, hasta que no les quedó ninguna; acudieron a la justicia y ésta ha dicho que lo justo y legal es declarar firmemente su fijeza en el puesto de trabajo.

Parecía ser que se argüía algo así como supuesta irregularidad en la contratación y debe saberse, por parte de quien le interese, que comienza a asentarse jurisprudencia sólida en el sentido de que se evidencia fraude de ley en la contratación temporal que lo siga siendo tras el transcurso de tres años. Se señala expresamente que, aún tratándose de una administración pública, los contratos contraídos irregularmente pueden convertirse en fijos, sin que por ello se vulnere el art. 103.2 de la Constitución. ■

▼ FUNCIONARIAS EN PRACTICAS

Discriminación en materia de maternidad

• **Los hechos:** en la normativa en que se regulaba la fase de prácticas, tras las oposiciones, la Consejería de Educación establecía que ésta habría de durar seis meses y que quien no la superara, sería declarado "no apto", contando con una sola oportunidad posterior para volver a realizarlas y perdiendo su lugar en la lista, quedando tras la última persona seleccionada, pero, ¡ojo!, no de su promoción, sino de la del siguiente curso. Así de presentable.

• **Las consecuencias:** pero el caso es que la Consejería, en uno de sus olvidos habituales o de su persistente falta de buena asesoría, no previó que alguien tuviera una imposibilidad legal para realizar las prácticas.

• **Resultado:** para realizar la fase de prácticas en igualdad de condiciones con el resto del personal seleccionado, a las mujeres, según la normativa comentada, no les quedaba otro remedio que renunciar provisionalmente a la maternidad. Así, por lo visto, todos y todas son iguales.

• **La respuesta:** La Administración, ante nuestros requerimientos, insistencias... (desde enero pasado), etc., se ha limitado a reconocer su error y a no buscar ni encontrar solución. Ni las solicitudes ni escritos del Instituto Andaluz de la Mujer, ni las recomendaciones del Defensor del Pueblo Andaluz (que, por lo que llevamos visto, está ya cansado de recomendar cosas infructuosamente a la Consejería de Educación) han conseguido que ésta haga un pequeño esfuerzo (¡tanto le cuesta!) para arreglar sus propios desaguisados.

Nuestro último paso ha sido conseguir resonancia en los medios de comunicación, mediante la remisión del escrito oportuno que concluía con una definición literal de cuál es el proceder de nuestra Administración Educativa genuina y autonómica. Y han sido gentiles reproduciendo fielmente su último párrafo: *"La Consejería, sin embargo, sólo se ha limitado a ir dilatando el asunto, para acabar reconociendo cínicamente su incapacidad manifiesta, derivada de su falta de voluntad, para solucionar una situación lamentable que no es fruto sino, como ella misma reconoce, de sus propios errores. Cualquier otro patrón da mejor la cara cuando se equivoca"*. ■

BREVES

NEGOCIACIONES. Continúa el estancamiento: a. En **Universidad** el eterno argumento: no hay recursos para la homologación; b. En **Pública-Laborales:** siguen a la greña las diversas administraciones implicadas y no acaba por llevarse a efecto total el acuerdo firmado el pasado 30 de junio; c. En **Privada** se intentará retomar el curso general, tras el acuerdo sobre centros en crisis; d. en **Pública-Docentes**: para **Primaria**, nuevo documento en primera, punto muerto y, a trechos, retroceso y marcha atrás, y sobre **Secundaria**, en la eterna espera.

CONDICION DE CATEDRATICOS. Nueva lista del personal seleccionado, una vez detraída la puntuación del CAP. Gente que se descuelga, gente que pasa a disfrutar de la condición, apertura de plazos para nuevos recursos y posibilidades de que los tribunales acaben en el futuro rizando el rizo, sobreponiendo sentencias en un cúmulo de papeles que acabará sepultándolos. Y eso que, según declaraciones firmes, la baremación del CAP era, a tenor de lo asegurado por los servicios jurídicos de la administración, algo inabatible.

Vicente Sebastián

▼ PUBLICA

Por fin, el nuevo mapa de la F.P.

Con mucho retraso sobre lo acordado y con enormes lagunas, se nos ha presentado el Proyecto de Mapa de Formación Profesional con la intención de negociarlo con todos los agentes sociales y llegar a un nuevo mapa consensuado. Los criterios para la elaboración de este proyecto se han basado en el estudio prospectivo de la demanda laboral para el año 2001, en la evolución demográfica de la población canaria, la distribución y características de los actuales centros y la potencialidad del profesorado (al que no se ha consultado...). Aunque sean aceptables los presupuestos sobre los que se fundamenta la filosofía del proyecto: flexibilidad, adaptación constante e interrelación dinámica entre el sistema educativo, el tejido productivo y el diseño curricular, existen demasiados **vacíos** para que la nueva F.P. esté implantada en el 2001, como se pretende, y alguno de estos vacíos son insalvables en la negociación sin unas propuestas mínimas.

No es presentable que en la misma elaboración del proyecto se haya consultado a los empresarios y no a los sindicatos sobre las expectativas de demanda de titulaciones. No se tienen tampoco previsiones claras sobre **reajustes** en las plantillas; la Administración prefiere hablar de **reestructuración** antes que de **reconversión**, para no despertar la alarma social. Ante la determinación del futuro de los trabajadores no se puede andar con eufemismos ni vaguedades.

Analizando la oferta formativa, nos encontramos con escasas posibilidades de opcionalidad por parte del alumnado en la elección de especialidades y, desde un punto de vista político-social, el déficit en innovación es tremendo: no se apuesta por una ruptura del modelo socioeconómico canario, caracterizado por la desvertebración social, la hipertrofia del sector servicios-turismo y la dependencia del exterior. No se contemplan las posibilidades cooperativas, el autoempleo, la generación de nuevas empresas ni el desarrollo de actividades alternativas, con lo que romper desde la Formación Profesional el mal endémico de la economía canaria, la limitada diversificación; no es posible en los términos que se contemplan en este proyecto de Mapa Escolar de la F.P.

Desde un punto de vista técnico, las ratios en los ciclos formativos (30 alumnos) parecen excesivas; el Decreto de Especialidades no está negociado, ni la futura Red de Centros perfilada; tres variables claves en la determinación de las plantillas, quedan pendientes. ■

▼ UNIVERSIDAD

Polémica sobre el Contrato Programa

De la aplicación de la Ley de Plantillas y Titulaciones, que entró en vigor el pasado mes de abril, se desprende la necesidad del acuerdo de un Contrato-Programa entre la Consejería de Educación y las dos universidades canarias. El borrador propuesto por la Consejería ha sentado muy mal, tanto a las Juntas de Personal de ambas universidades como a los equipos de gobierno, puesto que no se contemplan reivindicaciones salariales (homologación) y se vulnera la soberanía universitaria en cuanto a la capacidad de seleccionar al personal, limitación del número de cátedras, contratación de asociados a tiempo parcial, control presupuestario, gestión de nóminas y el desarrollo de convenios y trabajos en el exterior. Asimismo, crea malestar el articulado del Contrato-Programa en lo referente a evaluación del fracaso universitario en aquellas materias que superen el 50% de suspensos. Críticas de inconstitucionalidad y de vulneración de la LRU han surgido desde partidos políticos y desde las universidades, salvo desde el Sindicato de Estudiantes Canarios (SEC) que aprueba este borrador de Contrato Programa, alegando que los 22.000 millones que la Consejería de Educación destina a las universidades no son un cheque en blanco. La firma del acuerdo no va a ser fácil, puesto que ha de negociarse por separado con las dos universidades canarias. ■

▼ PUBLICA

Apretado calendario de negociaciones

Desde esta página del TE, queremos hacer un llamamiento a los afiliados y afiliadas de Canarias y al profesorado en general para que estén atentos a los decisivos temas que este año se van a negociar. La participación a través de sus respectivas secciones sindicales y la aportación de propuestas es primordial para que nuestro sindicato pueda, a su vez, proponer y defender legítimamente los intereses, tanto de los trabajadores y trabajadoras como de la enseñanza en general. Temas tan importantes como el Decreto de Especialidades, la Adscripción, Pacto de Estabilidad, Oferta de Empleo y la consecución de un Acuerdo Global de Secundaria tienen su desarrollo este año. Infórmate y participa. ■

Virgili Burrel i Ferrer

A partir de ahora, CC.OO. priorizará el trabajo para llegar a un acuerdo social

Buen acuerdo de plantillas en la enseñanza catalana

El pasado 15 de noviembre se firmó un principio de acuerdo entre el Departamento de Enseñanza de la Generalitat de Catalunya y los sindicatos CC.OO. y CSIF sobre plantillas del profesorado, movilidad de los funcionarios docentes durante la transición, desarollo de los requisitos de especialización, plan de formación del profesorado y otras medidas referidas a la aplicación de la reforma educativa en Catalunya. El principio de acuerdo será sometido por CC.OO. a consulta entre el profesorado, para ser ratificado posteriormente si el resultado de la consulta es favorable al acuerdo, CC.OO. espera que durante el proceso de consulta se incorporen al acuerdo otras organizaciones sindicales.

Plantillas de colegios e institutos

En el acuerdo, las plantillas tipo de educación infantil y primaria para aplicar la reforma introducen en el cómputo global del horario del profesorado horas para el tratamiento de la diversidad, la atención individualizada, dirección y gestión y cobertura de sustituciones.

Las plantillas tipo de educación infantil y primaria en centros de una línea se establecen en 14 maestros con una ratio media en educación infantil igual o superior a 22, y en 13 maestros si tienen una ratio inferior. De la misma manera, los centros de dos líneas oscilan entre 26 y 24 profesores, según la ratio, y los de tres líneas entre 36 y 34.

En cuanto a las plantillas de zonas rurales, se asignan tres profesores especialistas por agrupamiento, que se incrementarán si la zona tiene más de 170 alumnos, o 5 centros o distancias muy lejanas. Se crearán equipos de asesoramiento psicopedagógico y centros de recursos en las comarcas más extensas.

Las zonas que requieren una atención educativa preferente, incrementarán sus plantillas con un profesor más por centro y dos, si la ratio supera los 15 alumnos; se incorpora también a estos centros el apoyo de un asistente social.

En secundaria, se fijan los criterios de confección de las plantillas, recogiendo el acuerdo los incrementos de horas y plantillas para desdoblamientos, refuerzos de áreas instrumentales y una amplia oferta de créditos variables. Entre los criterios más importantes para la configuración de las plantillas están la reducción de 2 horas por tutoría en la ESO, de una hora en el Bachillerato, el desdoblamiento de los grupos de Ciencias Naturales, Tecnología e Idioma, el establecimiento del segundo idioma optativo, el aumento de las modalidades de los bachilleratos -se ofertarán tres cada dos líneas-, y, en cuanto a formación profesional, se establecen las reducciones horarias para jefes de departamento de ciclos formativos, tutorías de aprendizaje, prácticas en empresas y desdoblamiento de módulos profesionales.

Con estos criterios, un instituto de 2 líneas de ESO y 2 de Bachillerato tendrá hasta 32 profesores, con módulo profesor/grupo de 2,66; en los centros de 3 líneas de ESO y 2 de Bachillerato serán 41 y 2,56; y en los institutos de 4 líneas de ESO y 3 de Bachillerato, 54 profesores y un módulo de 2,45.

La transición al nuevo sistema educativo

En el acuerdo se introducen criterios de acomodación de las plantillas durante el periodo de transición, entre los que destaca la cobertura de sustituciones, inmediata para los colegios de una línea y a partir de una semana, en los más grandes, hasta el curso 97/98, cuando se cubrirán también de inmediato.

El acuerdo recoge igualmente los criterios de movilidad de los funcionarios docentes durante el periodo de transición y los requisitos de especialización. A destacar, que se congelan las pérdidas de destino definitivas durante el periodo de transición, se garantiza la readscripción a centro, municipio o zona sin pérdida de antigüedad y se establece la oferta de puestos de trabajo para el paso de los maestros al ciclo 12-14 de la ESO de forma equilibrada territorialmente y por especialidades. En dos años, los maestros que accedan a la ESO harán 18 horas lectivas e inmediatamente cobrarán el complemento singular equivalente a la diferencia entre el complemento de destino de primaria y de secundaria. Por su parte, los profesores técnicos de F.P. podrán impartir la tecnología de la ESO a medida que se implanta la reforma.

Todo ello se acompaña de un plan de formación para la adquisición de las nuevas especialidades para hacer posible la movilidad voluntaria con garantías formativas.

Respeto a la antigüedad de los interinos

En este apartado se fija el mantenimien-

Víctor R. Gesto

to del criterio de antigüedad para la confección de listas de interinaje, se desliga el sistema de acceso de la contratación y se crea una comisión para estudiar la forma de integración del colectivo en la función pública docente.

Por otro lado, se establece la constitución de una comisión de participación para tratar los asuntos que más preocupan a la comunidad educativa, como itinerarios educativos, matrícula en la red pública, transporte y comedor escolar, y el Departamento de Enseñanza se compromete a promover actuaciones dirigidas a facilitar el acceso a la docencia universitaria del profesorado de la enseñanza pública.

Un acuerdo doblemente valioso

CC.OO. valora positivamente el acuerdo global, que supondrá un aumento de plantillas en la red pública catalana en torno a 5.000 profesores durante cinco cursos, mejorará la atención del alumnado y las condiciones de trabajo docentes, y dará seguridades al profesorado durante el proceso de transición educativa.

Desde un punto de vista global, el acuerdo es doblemente valioso: primero, porque da respuesta al 80% de la plataforma sindical y es producto del esfuerzo movilizador del profesorado y de la comunidad educativa durante tres cursos; segundo, porque supone un paso importante para acabar con la política de ajuste presupuestario que golpea la enseñanza pública desde 1992. Por otro lado, se garantiza la aplicación de la reforma con los compromisos de calidad reseñados, impidiendo una aplicación unilateral por parte de la Administración. Por último, este acuerdo debe servir para conjurar el peligro de una posible inflexión conservadora en la política educativa durante los próximos meses, en función de la nueva mayoría que se puede dar en el Gobierno Central, que podría jugar contra los intereses de la enseñanza pública y acentuar la privatización del servicio educativo. Esperemos que el acuerdo sirva también para activar las negociaciones sobre plantillas en el conjunto de las comunidades autónomas.

CC.OO. considera que el acuerdo profesional debe completarse con un acuerdo social de Enseñanza con el Marco Unitario de la Comunidad Educativa, para solucionar los interrogantes que más preocupan a las familias y avanzar en la consolidación de las cuotas de escolarización en la red pública. El trabajo para llegar a este acuerdo será, a partir de ahora, la prioridad de CC.OO. ■

Pública: red de centros, plantillas, adscripción

Ya no caben más demoras

Las iniciativas tomadas sobre la red de centros, las plantillas y la adscripción del profesorado en otras comunidades autónomas parece que han motivado a la Consellería de Educación a moverse de una vez.

No solamente la influencia de otras comunidades ha condicionado a la administración educativa gallega, sino también la generalización de la Educación Infantil y la Primaria y la inminente incorporación de la Secundaria Obligatoria la han forzado a salir de su inmovilismo. Hemos de reseñar que el acuerdo sobre el calendario de negociaciones ha sido pertinazmente incumplido por la Consellería. Ahora, al parecer, el asunto va en serio.

La Federación de Enseñanza de CC.OO. ha reiterado, al igual que en otras comunidades, una negociación global de todos estos asuntos, ya que no sería preciso cerrar ningún capítulo hasta la finalización de la totalidad de los mismos. La Consellería ha presentado sus propuestas sobre catálogo de puestos de trabajo de Primaria y Secundaria, su proyecto de adscripción de los maestros a Primaria y al primer ciclo de la Secundaria Obligatoria. Nuestra Federación también ha entregado sus contrapropuestas al respecto, pero en estos momentos nos parece urgente que se hagan públicos los criterios de la red de centros escolares y el mapa escolar de Galicia. No tenemos ni idea de la posición de la Consellería: ¿dónde se impartirá la Secundaria Obligatoria?, ¿será la ESO una e indivisible?, ¿van a tener los centros de Secundaria Obligatoria continuidad de estudios de Bachillerato y de Formación Profesional?. En nuestro entender, todas estas cuestiones habrían de ser despejadas antes de abordar la recolocación, ya que la readscripción se ha de realizar con las cartas boca arriba, delimitando las zonas y conociendo perfectamente las condiciones laborales. ■

Pública

Concurso sí, concurso no

Según información de la administración central, sólo el Ministerio de Educación en su territorio de gestión directa y la comunidad de Navarra estarían dispuestos a convocar el Concurso de Traslados para Primaria. Guiándonos por esta información y por comentario efectuado por la Consellería de Educación, en nuestra comunidad autónoma no habría concurso o, de haberlo, sería restringido para las especialidades que no se viesen afectadas por la futura readscripción. En Secundaria, sí habría concurso.

¿Qué podríamos decir al respecto? Sabemos que hay una gran incertidumbre respecto a la recolocación de los maestros y que, para la fijación de las vacantes, podrían darse todo tipo de problemas. La Federación de Enseñanza de CC.OO. defiende la convocatoria del concurso de traslados, dada la situación de provisionalidad de un gran número de maestros, ya que la ausencia del concurso agravaría aún más dicha provisionalidad. Nuestra opinión incide en una mayor eficacia y diligencia administrativas: dado que este concurso va a ser de carácter autonómico, su convocatoria no tiene por qué ser ni urgente ni inmediata. Se podría convocar en los primeros meses del próximo año, una vez resuelta la adscripción o realizándola de forma simultánea al concurso de traslados. Así podríamos acometer ambos procesos, no paralizaríamos la colocación definitiva del profesorado y despejaríamos muchas conjeturas respecto al futuro inmediato. Pero para esto, claro está, precisamos de una mayor eficacia de la Consellería de Educación y esta circunstancia, lógicamente, está fuera de nuestras posibilidades. ■

Consejos Escolares Comarcales

La puesta en marcha de los Consejos Escolares de Circunscripción (CEC) (así se denomina a la comarca educativa) señalados en la Ley de la Escuela Pública Vasca, ha sido acogida con expectación en determinados medios educativos, que consideraban una importante novedad la canalización de la presencia social en la programación educativa en ámbitos inferiores a la comunidad autónoma, como son las comarcas.

Pero también con gran frialdad por una parte de la comunidad educativa; escéptica respecto a las aportaciones que se puedan realizar desde instancias participativas.

La legislación vasca de 1988, a la que modificaba la antes señalada Ley de la Escuela Pública Vasca, creaba, entre otros órganos, el Consejo Escolar de Euskadi y establecía la participación en la enseñanza de todos los sectores educativos y distintos responsables institucionales. Siguiendo este modelo, se crean los CEC.

Antecedentes

Precisamente, en España el primer antecedente lo encontramos en 1857, con la famosa Ley Moyano, que establecía las competencias y composición de las Juntas Provinciales y Locales de Instrucción Pública y Primera Enseñanza, a las que correspondía, entre otros temas "promover y mejorar los adelantos" en los centros y "vigilar" su buena administración.

En la actualidad, y en Europa, la presencia social en la educación es diversa, pero, en líneas generales, es muy escasa en los ámbitos comarcales.

Las elecciones

Las elecciones celebradas a estos órganos han constatado algunos aspectos.

En primer lugar, lo inadecuado de las fechas de convocatoria ha sido determinante para una baja participación en enseñanzas medias; se observa especialmente entre el alumnado, donde en un gran número de circunscripciones no han existido siquiera candidatos; pero también se observa entre el alumnado de la privada, donde existen cuatro circunscripciones con menos candidatos que puestos. Y también entre el profesorado, en casi un tercio de las circunscripciones no ha habido necesidad de ningún voto, ya que sólo existía un candidato para ese puesto; en la mitad de las circunscripciones la constitución ha contado con importantes ausencias.

En segundo lugar, la participación en las votaciones ha sido muy desigual por comarcas y sectores, influyendo de forma especial la existencia de personas voluntariamente dedicadas a impulsar el proceso.

Poco interés institucional

CC.OO. no cree que la inadecuación de fechas sea una mera casualidad, sino consecuencia directa de la falta de interés de los responsables institucionales en la participación de los distintos agentes educativos en la planificación de la enseñanza. Resulta curioso que la Administración haya utilizado más tiempo para proceder al nombramiento de los elegidos que al propio proceso electoral previo. ¿La ausencia de una campaña de información institucional sobre estas elecciones no es asimismo otra prueba de la falta de convicción gubernamental en lo que se pone en marcha?

Competencias

Pero estos Consejos tienen su reto en estos días, tras su constitución durante la última quincena del pasado mes de noviembre. Los CEC deberán ser consultados preceptivamente por el Gobierno sobre las necesidades en materia educativa, sobre la determinación de los recursos y sobre la estructura básica con la que debe contar la circunscripción, así como sobre la programación de actuaciones para la conservación, mejora y modernización de los centros de enseñanza. Pero, de forma inmediata, deberán dictaminar las propuestas de mapa escolar realizadas por el Departamento de Educación. ■

PROPUESTAS PREVIAS DE CC.OO.

El Consejero de Educación, en su penúltima comparecencia en el Parlamento Vasco, se había comprometido a presentar ante los CEC su propuesta de organización de centros públicos en cada circunscripción. Respecto a los centros privados, Oliveri se comprometía a negociar en otro ámbito la propuesta que en este caso realizarán los titulares de dichos centros.

De ahí que CC.OO. realizara públicamente dos propuestas concretas.

Respecto a la planificación de la enseñanza pública, planteábamos la constitución en cada CEC de una comisión específica para la enseñanza pública, en la que se analizase la propuesta de ordenación de centros de esta red, con la exclusiva presencia de los representantes de estos centros, toda vez que los de la red privada tienen fijado por el Gobierno el ámbito anteriormente señalado.

Respecto a la planificación, o mapa escolar de la red privada, exigíamos la participación de los sindicatos, como representantes de los trabajadores de este sector, en la mesa de negociación comprometida entre el Departamento de Educación y los titulares de estos centros. ■

CONCURSO DE FOTOGRAFIA

Primer Premio
50.000 ptas.

Segundo Premio
25.000 ptas.

Tres finalistas
15.000 ptas.

Tu afición a la fotografía es demasiado conocida. La alegría que se van a llevar tus alumnos y alumnas cuando se vean en la revista. Fotografíalos en actitudes cotidianas: en el aula, en el gimnasio, en el patio, de excursión...

ENVIA TUS FOTOS A LA REDACCION DE LA REVISTA

ENTRE ESTOS 2 CHICOS EXISTE UNA GRAN DIFERENCIA...

ALA DELTA
Una Colección
para recomendar.

EDELVIVES
Un Nombre Propio En La Enseñanza

Guía de la Colección Ala Delta próximamente a su disposición. ¡Solicítela!