

CC.OO.

T.E.

NUM. 171 • MARZO 1996

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

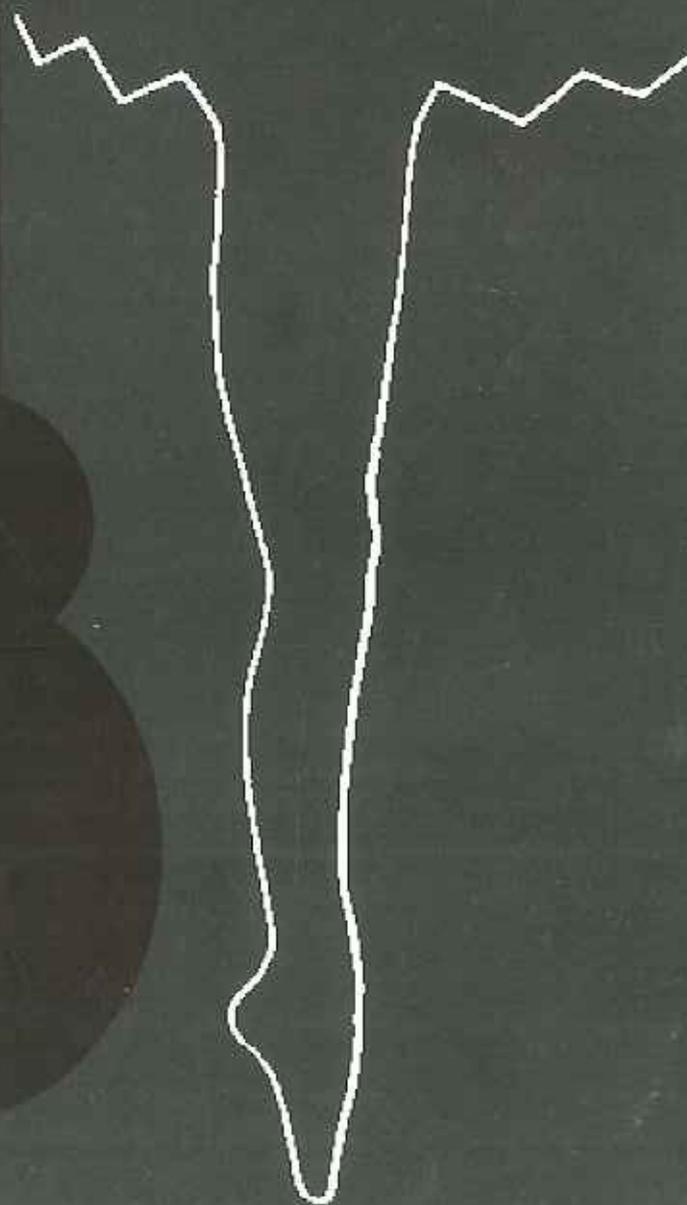


Enseñanzas de
régimen especial
Música, Danza,
Arte dramático,
Plástica, Diseño,
Idiomas...



2209551111970000119

Idiomas
Idiomas
Idiomas
Idiomas
Idiomas



III Certamen Escolar



CUENTA CON TU PLANETA

El certamen escolar CUENTA CON TU PLANETA pretende estimular los programas y experiencias escolares que integren los temas o enseñanzas transversales de Educación Ambiental, para la Salud y el Consumo, desde el marco de la Educación Ambiental.

Destinatarios

Profesores, profesoras y equipos docentes.

Preinscripción

Hasta el viernes 26 de Abril de 1996, junto a una breve síntesis de la experiencia.

Plazo de entrega de trabajos

Viernes 24 de Mayo de 1996, a las 19:00 horas.

Premios

Se otorgarán tres primeros premios con una dotación económica de 150.000 ptas. cada uno. Asimismo, un representante de cada una de las veinte primeras experiencias seleccionadas será invitado a un Encuentro de Educación Ambiental.

Para más Información:

III Certamen Escolar CUENTA CON TU PLANETA

C/ Infantas, 18, 1º.

28004 Madrid

Tl.: (91) 532 04 19

Fax: (91) 531 82 61

 **Tetra Pak**

sumario

Breves. 4

Tema del mes: Enseñanzas de Régimen Especial

Editorial: Tierra de nadie. 6

Música: la cenicienta de los conservatorios. *Marcelo Beltrán* 7

Enseñanzas musicales. *Salvador Seguí* 9

Las enseñanzas de Arte Dramático. *J. Romero y J. Sedeño* 11

Danza: un espacio para el arte. *M.C. Aragu y M.D. Sánchez* 13

A. Plásticas y Diseño: el gran olvido. *J. González y M. Galván* 15

Las Escuelas Oficiales de Idiomas. *Soledad Obispo* 17

Las enseñanzas en las escuelas de Artes y Oficios. *Lola Marcillo* 19

Las Escuelas Oficiales de Idiomas. *Soledad Obispo* 17

Cuadernos Bakeaz (Págs. centrales coleccionables)

Los sustratos teóricos de la educación para la paz.

Xesús R. Jares 19

Secciones fijas

Entrevista: Antonio Gutiérrez. 33

Noticias Sindicales

Privada: Plantillas y condiciones de trabajo. 38

Pública: Ahora debemos desarrollarlo. 40

Confederación: ¿Qué es el ASEC?. 42

Laborales: El comienzo de la negociación. 43

Universidad: Presentación de la Plataforma Reivindicativa Unitaria. 44

Cataluña. 45

Andalucía. 46

País Valencià. 47

Galicia. 48

Canarias. 49

Euskadi. 50

El tema del mes ha sido coordinado por **Natalia Cobos**
e **Isidoro García**, de la FE-CC.OO. de Andalucía

● **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: M^a Jesús Pérez
País Vasco: Hernán Etxabarría
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 y maquetación**
Pepa Blanco y Luis Lobón

● **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

Los artículos de esta publicación pueden ser reproducidos, total o parcialmente, citando la fuente.



Firmado el Acuerdo de Primaria

Tras casi un año de difíciles negociaciones con el MEC, CC.OO. valoró de forma muy positiva que por fin se consiguiera un acuerdo que clarifique y mejore sustancialmente la situación de las plantillas de Primaria y solucione el problema de los suprimidos e itinerantes, así como las condiciones laborales de los maestros y maestras que impartirán en los Institutos de Educación Secundaria.

El texto que se ha firmado —ver TE 170, pgs. 25 y 26— termina con el caótico estado en el que, hasta ahora, se encontraban las plantillas de Primaria; y significa un incremento de más de 3.500 puestos de trabajo. Igualmente, se fijan unas plantillas mínimas para Centros Rurales Agrupados (CRA), generalizándose ese modelo para la escuela rural. En las zonas de fuerte caída demográfica la aplicación de esta oferta de plantillas se haría de forma prácticamente automática.

Por otra parte, se regulan y mejoran las condiciones de trabajo para el profesorado itinerante y se establecen una serie de garantías para el profesorado suprimido, al que no se podrá desplazar forzosamente a otra provincia. Además,

se recogen compromisos concretos para facilitar el acceso a otras especialidades, con una oferta de 6.000 plazas para cursos de habilitación.

Finalmente, se homologan las condiciones de trabajo de los maestros y maestras con destino en Institutos de Educación Secundaria con el resto del profesorado de los mismos.

A todo esto se añade el reconocimiento del derecho a la negociación provincial de todo lo relativo a supresiones, vacantes, ofertas de cursos de habilitación, etc.

En definitiva, con este Acuerdo se crea empleo estable y se mejoran las condiciones laborales del profesorado, lo que para CC.OO. es determinante a la hora de proceder a su firma.

CC.OO., coherentemente con su modelo sindical, ha pulsado, antes de firmar, la opinión del profesorado sobre esta propuesta de acuerdo. Así, de un muestreo realizado sobre una población de 5.836 profesores y profesoras del territorio MEC, 3.829 se han manifestado favorables a la firma (66%), 633 se han mostrado en contra (11%) y se han producido 1.351 abstenciones (23,1%). Para CC.OO. se trata, por tanto, de un motivo más, e importante, para firmar. ■

Inhabilitación de un maestro insumiso

Se llama **José Casquero Cabrerós**, tiene 32 años y lleva 12 trabajando como maestro. Está afiliado a CC.OO. en Avila, y el MEC le ha aplicado una Ley de 1964, una Ley preconstitucional y una medida fuera de toda proporción.

El 20 de febrero, y acompañado de Fernando Lezcano, Secretario General de la Federación de

Enseñanza de CC.OO., fue recibido por el Secretario de Estado de Educación, comprometiéndose éste a intentar buscar una solución.

Por otra parte, la Comisión Permanente del Consejo Escolar del Estado acordó, el 27 de febrero pasado, por **unanimidad** elevar a la consideración del Sr. Ministro de E. y C. la propuesta de petición de **indulto** □

Tomás y Valiente

La Federación de Enseñanza de CC.OO. y FETE-UGT expresan su condena por el asesinato del profesor **Francisco Tomás y Valiente**, en su despacho de la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de Madrid.

En protesta por este acto criminal, los sindicatos CC.OO. y UGT convocaron para el día 16 de febrero, a las 12 h., concentraciones de 5 minutos de silencio en todos los centros educativos del Estado y, a su vez, llamaron al profesorado para que, durante ese día, trabajase con sus alumnos sobre los temas de la no violencia y la tolerancia.

Asimismo, realizaron un llamamiento a la participación de la comunidad universitaria en todos aquellos actos que convocó la Universidad Autónoma de Madrid ■



La ESO en centros de Primaria

El MEC retira la orden para impartir el primer ciclo de la ESO en los colegios de Primaria.

CC.OO. y los demás sindicatos de la enseñanza podrán negociar con el MEC las instrucciones para los centros de Educación Primaria que, de forma transitoria, impartirán enseñanzas del Primer Ciclo de la ESO.

Esto ha sido posible al proceder el MEC, en la reunión de la Permanente del Consejo Escolar del Estado, celebrada el 6 de febrero, a retirar la Orden por la que se dictaban dichas instrucciones, y que había suscitado el rechazo de la mayoría de los sindicatos y de las organizaciones representativas de la comunidad educativa.

Para CC.OO., el contenido de la Orden, finalmente retirada, se caracterizaba por la ausencia de una

planificación seria y rigurosa, al tiempo que revelaba una gravísima improvisación y falta de coherencia en temas esenciales (confusionismo en la práctica entre el primer ciclo de la ESO y el primer curso del ciclo, prolongación de horarios durante la pausa del mediodía, adscripción a más de un Instituto, discriminación del alumnado "transitorio" con respecto al integrado en los Institutos de Enseñanza Secundaria, etc.), lo que hubiera ocasionado serios problemas en la organización de los centros.

El MEC ha aceptado que sea a través de una circular como se aborden las instrucciones, con el compromiso de negociar su contenido con los sindicatos a nivel central, contemplando las realidades territoriales y respetando los acuerdos alcanzados en cada provincia. ■

Vídeos y películas

Hemos asistido durante la campaña electoral a una polémica un poco artificial: vídeos sí, vídeos no.

Estas cintas nos enseñaban lo mejor de sus promotores y lo peor de los otros concurrentes a las elecciones generales, pero en la mayoría de los casos no se proponían medidas para acabar con el mayor drama que sufrimos: el desempleo.

La mayoría de las propuestas hechas, tanto por el PSOE como por el PP, apuestan por mantener el nivel de precariedad en el puesto de trabajo -alrededor del 35%- , cifra escandalosa, que no tiene ningún tipo de justificación.

Esperemos que, iniciada la legislatura, se busquen fórmulas para que disminuya el drama del paro y se evite la rotación en el puesto de trabajo; empezando por el profesorado interino.

Acabar con el paro, esta sí que sería una buena película. ■

SEXENIOS DE EXTERIOR

El Tribunal Superior de Justicia de Madrid estima la demanda presentada por CC.OO. en nombre de 100 docentes destinados en el Exterior sobre el derecho a cobro de sexenios.

CC.OO. interpuso el recurso contencioso administrativo ante el citado tribunal en nombre de 100 compañeros y compañeras destinados en Italia, Andorra, Francia, Marruecos, Alemania, Gran Bretaña, Suiza y Australia, demandando que el componente de formación permanente -sexenios- se incluyese a efectos del cálculo de la asignación por destino en el extranjero.

CC.OO. mantenía que el componente de formación permanente forma parte del complemento específico, concepto retributivo que, de acuerdo con el Art.3.1 del Real Decreto 1404/86, integra la base que debe multiplicarse por los módulos de equiparación del poder adquisitivo y de calidad de vida.

El Tribunal Superior de Justicia de Madrid, en sentencia de fecha 19 de diciembre de 1995, estima nuestra pretensión, considerando que el Real Decreto de referencia reguló el régimen de retribuciones de los funcionarios destinados en el extranjero, disponiendo en su Art.2 que tales funcionarios serán retribuidos por los mismos conceptos establecidos para los que prestan servicios en territorio nacional, avalando nuestra teoría el Acuerdo de 11 de octubre de 1991, aprobado por Consejo de Ministros.

El tribunal condena al MEC a pagar las cantidades resultantes a cada profesor demandante, estas cantidades oscilan dependiendo del país donde ejercen sus funciones, siendo la media 500.000 pts. por persona.

Aquellos profesores que no reclamaron en su momento pueden ponerse en contacto con el Gabinete Jurídico de la Federación de Enseñanza de CC.OO. para iniciar un nuevo procedimiento. ◀





tierra de nadie

Mal asunto que te apliquen un régimen especial. Sobre todo, si trabajas en una tierra de nadie, alumbrada a media luz y en la que todos los caminos parece que se pierdan.

Las enseñanzas que caminan por tal lugar son las que se imparten en los Conservatorios, en las Escuelas de Arte Dramático, de Danza, de Artes Aplicadas y Diseño y en las Escuelas Oficiales de Idiomas. Enseñanzas consideradas un lujo -no son obligatorias-, que salen adelante con una considerable falta de infraestructura y con grandísimos desequilibrios entre unos centros y otros en cuanto a recursos humanos y materiales. Enseñanzas que tienen cada curso una mayor demanda social y que sufren dos veces la falta de financiación de nuestro sistema educativo: una vez por ser enseñanza y la otra por ser enseñanza no obligatoria.

Su implantación en las diversas comunidades autónomas es muy diversa, incluso variopinta. No se han seguido los mismos ritmos en la aplicación de la LOGSE; y las distintas administraciones (local, provincial, autonómica, ministerial) han intervenido o intervienen de una manera u otra, con fines y medios que no suelen coincidir.

Los Conservatorios, las escuelas de Arte Dramático, las escuelas de Danza viven permanentemente entre la formación para la afición y la formación para la profesión. Las Escuelas de Artes

Aplicadas y Diseño viven, entre el pasado y el futuro vanguardista, en un presente en el que se limitan con la Formación Profesional. Las Escuelas Oficiales de Idiomas intentan responder a una enseñanza cada día más demandada y a un alumnado heterogéneo.

A esta confusión de criterios, contenidos y objetivos, ha de añadirse la peculiaridad de las titulaciones: diversas para el profesorado y para el alumnado. Siendo muy complicado esto de las titulaciones para tratarlo con brevedad, hablaremos solamente de que, sin ser considerados centros universitarios, el alumnado obtenga la licenciatura (Danza, Conservatorios y Artes Aplicadas y Diseño) o la diplomatura (Artes Aplicadas y Diseño). Sin embargo, ni el profesorado tiene condiciones de trabajo similares a las de la universidad ni los centros las ventajas de ser lugares de formación superior.

*La relación entre estas enseñanzas y las del Régimen General (Infantil, Primaria, Secundaria y F.P.) debiera ser intensa porque, sin duda, enriquecería el trabajo docente y la formación del alumnado. En muchos casos, están trabajando en disciplinas iguales con los mismos alumnos o alumnas; en otros casos, la formación del profesorado podría ser recíproca. Hablamos en este número de la revista de unas enseñanzas con muchísimo futuro. A nadie se le escapa la riqueza humana y el potencial formativo del alumnado que acude a esos conservatorios y a esas escuelas, y a nadie se le escapa la responsabilidad de los docentes que trabajan en unos y otras. Manuel Castillo, compositor, docente recién jubilado, último premio Guerrero, escribió, en la revista *Alba*, unas palabras que valen para todas estas enseñanzas: "Nadie piense que soy pesimista en cuanto al futuro de nuestros conservatorios. A ellos acude una juventud ilusionada, trabajadora y abierta a la música de nuestro tiempo que merece y exige una formación adecuada. Aprendamos de los pasados errores y seamos conscientes de que, en una sociedad que se interesa cada vez más por la música, el papel de los Conservatorios será decisivo".*

Musica: metodología LOGSE

La cenicienta de los conservatorios

▼ **Marcelo Beltrán**

Mucho se habla y se publica sobre la recién llegada LOGSE al artístico escenario de las enseñanzas musicales de Conservatorio. Sin embargo, muy poco o nada toma posiciones en nombre de la que quizá sea su más importante e innovadora faceta: el hecho pedagógico.

Ues que, por fin, muchos y muchas contamos con una Ley y su currículo que regula dichas enseñanzas y que plantea, por primera vez en la historia legislativa de la educación española, la calidad y organización metodológica como elementos fundamentales. A distancia de años-luz queda el antiguo plan de 1966, cuya mediocre realidad tuvimos que aprender a soportar en los centros de enseñanza tanto profesores como alumnos.

Ya en el título preliminar de esta Ley, común a todas las ramas de la enseñanza, se exponen como fines y principios "el desarrollo de las capaci-

dades creativas y del espíritu crítico, el fomento de hábitos de comportamiento democrático, el uso de una metodología activa que asegure la participación del alumnado en los procesos de enseñanza, y la necesidad de la evaluación de estos procesos".

Además, en el Artículo 56, sobre calidad de la enseñanza, se hace una referencia clara a la formación permanente del profesorado, tanto como derecho cuanto como deber, en este último caso, también de las administraciones educativas.

Escasa formación

Cualquier lector mínimamente inteligente extrae de las líneas anteriores la reconocida responsabilidad de las administraciones educativas en una primera labor de información, formación y reformación, en su caso, del profesio-

rado en activo. En este sentido, es de alabar la gentileza y esfuerzo del MEC: un curso de 30 horas ofrecido a uno o dos profesores por seminario/conservatorio, unido a la impresión de un libro, que no contiene más que el texto del currículo que puede leerse perfectamente en el BOE en su publicación, son hazañas más que suficientes para dar su misión por cumplida.

Sin ningún tipo de ironía debemos entender el párrafo anterior, si comparamos esta vergonzosa dejadez con la de la Administración andaluza que, con 3 años de demora a costas, todavía no sabe/no contesta en lo que a este punto se refiere. Dirigiendo nuestro estudio hacia el ámbito específico de la LOGSE en la educación musical, en el Real Decreto 756/1992, donde se establecen los objetivos, contenidos y criterios de evaluación mínimos comunes a todo el Estado, leemos: "...la duración de este periodo de estudios, en relación con el sistema anterior, permite, en primer lugar, una nueva organización de los contenidos desde el comienzo del Grado Elemental que asegura la mejor adaptación de los mismos al proceso psicoevolutivo de los alumnos y posibilita un desarrollo más gradual del conocimiento del lenguaje y de la práctica instrumental". "Por otra parte, en el presente Real Decreto se fija los aspectos básicos del currículo que constituyen las enseñanzas mínimas de música de los Grados Elemental y Medio, partiendo de una noción de currículo que no se circunscribe a un mero programa o plan de estudios, sino que engloba todas las posibilidades de aprendizaje que ofrecen los centros especializados de enseñanza musical reglada, referidos a conocimientos conceptuales, procedimentales, destrezas, actitudes y valores. Incluye, además, el establecimiento de los medios adecuados para lograr estos objetivos, los métodos de evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje...". "Cabe destacar, en relación con los contenidos de las especialidades instrumentales, una característica común: la necesidad de



conjugar desde el inicio el proceso de enseñanza y aprendizaje, comprensión y expresión, conocimiento y realización. Este proceso complejo de educación artística debe tener en cuenta que los contenidos esenciales en la formación de un músico que se expresa a través de un instrumento están presentes, casi en su totalidad, desde el inicio de los estudios, y que su desarrollo se realiza no tanto por la adquisición de los nuevos elementos como por la profundización permanente de los mismos".

Sirva la lectura de la primera de estas citas para reflexionar sobre la edad, madurez y punto de desarrollo psicoevolutivo en el que se encuentra el alumno cuando ingresa en el Conservatorio. La pedagogía acoge en un punto de partida a cada uno de los individuos para llevarlos hasta otro más desarrollado llamado fin u objetivo. Es pues el profesor, el maestro de ceremonia, quien debe conocer la realidad en que se encuentra su materia prima, para poder llegar a ella y trabajarla. Es más lógico que un profesional al que se le supone madurez y conocimientos adquiridos para dicha función sea quien tenga que realizar dicho trabajo de acercamiento antes que esperar de los estudiantes de 8 años el esfuerzo inicial de adaptación.

Programa y currículo

Otra novedad es la diferencia entre programa y currículo. Este está compuesto por los objetivos, contenidos y criterios de evaluación, y estos últimos no sólo para constatar el nivel alcanzado en los distintos conceptos, sino también para valorar si los alumnos conocen los caminos para llegar a ellos, conformando así su autonomía de estudio. El producto aprendido es, muchas veces, menos importante que el proceso en sí.

En la introducción del currículo de Grado Elemental de Lenguaje Musical figura: "El aprendizaje, por lo tanto, basado en la práctica sistemática, se plantea como metas cuatro capacidades esenciales: saber escuchar, saber

cantar, saber leer y saber escribir, estableciendo dicho proceso de acuerdo con el siguiente orden: hacer-oír/ sentir-reconocer/ entender".

Del dicho al hecho

No deja de ser asombroso el modo en que unos legislan y otros tratamos de llevar la luz a las linternas. Hablo en concreto del conjunto formado por la palabras, guiones y barras que conforman la última frase del párrafo anterior; ésta pretende nada menos que mostrar, en pocos centímetros, la Regla de Oro de la metodología propuesta por esta ley para, al menos, los cuatro años de trabajo de Grado Elemental durante generaciones.

Parece obvio que nos invita al proceso en el que el primer paso para la consecución del conocimiento es la experiencia, a la que se puede llegar mediante el juego, la manipulación o la actividad. Y que a partir de ahí, mediante el descubrimiento de sus principales características, nos acercamos al conocimiento, su nombre, su símbolo y manipulación consciente.

A todas luces resulta insuficiente la

contribución de las Administraciones Educativas para favorecer la elaboración de programas y materiales didácticos en muchas de las facetas que incorpora esta ley. A cambio, el Estado ofrece la autonomía a los centros -cuyas ventajas pocos niegan- para dejar el peso de la labor a merced de la bondad, responsabilidad y empuje de sus inferiores en cada uno de los mismos.

Así, las carencias de la legislación podrían ser acogidas por un alto número de profesores como ansiado soporte y coartada que justificara para otras decenas de años una cruda realidad de gran dimensión en las enseñanzas de Conservatorio: rigidez, anquilosamiento, mediocridad y aburrimiento.

Compromiso con la Reforma

Sirva el presente artículo a quienes sólo ven en la Reforma un cambio de nombre, ratio y número de horas en las diferentes disciplinas; a quienes pretenden cambiar el término "programa" por el de "programación LOGSE" en la primera página de los Planes Curriculares de los seminarios; a los que, amparados bajo la cantinela "Metodología según LOGSE", publican y siguen utilizando material que, de igual manera, hubiera sido apto en tiempos muy pretéritos debido a la ausencia de innovaciones en conceptos y método; a aquellos a quienes la semántica de las palabras: vivencia, calidad, metodología, evaluación y fracaso escolar no los arrastra a diario hacia las emociones dialécticas internas, que contraponen el deseo de honestidad profesional a la viva tentación de desistir del intento, y la dureza del esfuerzo presente al optimismo de logros futuros.

Y es que, queramos o no, los profesionales actuales participamos en la gran empresa de sentar los precedentes prácticos y reales de una reforma educativa que podría ser la base de la educación, el conocimiento, el amor y respeto por la música de nuestra sociedad durante muchos años. ■

*Los profesionales
actuales participamos
en la gran empresa de
sentar los precedentes
prácticos y reales de
una reforma educativa*



La implantación de la LOGSE en las CC.AA.

Enseñanzas Musicales

▼ Salvador Seguí

Valencia



En el BOE del día 4 de octubre de 1990 se hizo público el texto de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE),

si bien conviene aclarar que la promulgada Ordenación General lo es exclusivamente del Sistema Educativo No Universitario.

En el Preámbulo de la Ley se dice que en ella se "aborda por primera vez en el contexto de una reforma del sistema educativo, una reforma extensa de las enseñanzas de la música... atendiendo al creciente interés social por las mismas, manifestado singularmente por el incremento notabilísimo de su demanda... alcanzando titulaciones equivalentes a las universitarias, que... lo serán de licenciado". Sin embargo, hay que recordar que en la Ley conocida como de Villar Palasi, de 1970, se proponía que la enseñanza de la música se incorporara a la enseñanza universitaria, en su tres ciclos, condición que quedó sin cumplimiento.

Igualmente, en el mismo preámbulo

se dice que durante los veinte años que separan la LOGSE de la anterior reforma "se ha alcanzado la escolarización total en la educación general básica... y se ha incrementado notablemente la escolarización en todos los niveles no obligatorios", lo cual es cierto, incluidas las enseñanzas específicas, entre las que se encuentra la música.

Aumentan los conservatorios

Los poquísimos conservatorios estatales con que se contaba en 1980 comenzaron a incrementarse esperanzadoramente y su crecimiento fue, incluso, espectacular, tanto en el territorio administrado directamente por el MEC, como en algunas comunidades autónomas con competencias plenas en materia de educación, particularmente y de forma muy destacada en el caso de Andalucía, seguida por Galicia, Valencia y Navarra; los respectivos gobiernos autónomos de Canarias, Cataluña y País Vasco no recibieron ningún conservatorio del Estado en el traspaso de competencias y así continúan, siendo los conservatorios oficiales existentes en estas comunidades sostenidos por ayuntamientos y diputaciones o cabildos.

Por otra parte, la Constitución Espa-

ñola, a la vez que establece el carácter obligatorio y gratuito de la educación básica, atribuye a todos los españoles el derecho a la educación y encomienda a los poderes públicos que "promuevan las condiciones y remuevan los obstáculos" para que este derecho sea disfrutado en condiciones de libertad e igualdad. En esta tendencia se producía el "Proyecto para la Reforma de la Enseñanza. Propuesta para debate", de 1987 y 1988, así como el Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo, de 1989, todo lo cual se configuró normativamente por medio de la LOGSE. Asimismo, si bien la Constitución otorga al Estado competencias exclusivas en materia de educación, igualmente "hace posible un amplio y rico ejercicio de las mismas" por parte de las comunidades autónomas.

En este mismo orden de cosas, en la exposición de motivos de la LOGSE se reconoce que la implantación de la reforma exige un proceso prolongado, por lo que "resalta la conveniencia de asegurar un amplio compromiso" que permita "contar con los medios suficientes y necesarios para su efectiva puesta en práctica", prestando que "a las comunidades autónomas, tanto más y más inmediatamente a las que tienen plenamente asumidas sus competencias, les corresponde, desde esta perspectiva, desempeñar un papel absolutamente decisivo en la tarea de completar el diseño y asegurar la puesta en marcha efectiva de la reforma".

Entre los aspectos a destacar en esta primera parte de la exposición hay que anotar los siguientes: el derecho constitucional de todos los españoles a la educación; la inclusión de la música, por primera vez, en el contexto de una reforma general del sistema educativo; la enseñanza específica de la música queda en su grado superior al margen del sistema universitario; el Estado se reserva competencias exclusivas en materia de educación y transfiere otras de carácter legislativo más limitado y las de gestión a las comunidades autónomas.

La LOGSE trunca esta tendencia

Es evidente que en el actual período democrático, durante la etapa pre-LOGSE, el Estado y algunas comunidades autónomas se propusieron dar respuesta al



mandato constitucional del derecho a la educación, también en el caso de la enseñanza específica de la música, ampliando notablemente la oferta pública de puestos escolares en esta materia mediante la creación de nuevos conservatorios y el aumento de efectivos en los ya existentes. Pero, con la promulgación y puesta en práctica de la nueva Ley se ha truncado de modo radical esta tendencia a la vez que el Estado promueve descargar en los ayuntamientos y en el sector privado la responsabilidad de la enseñanza de la música en sus grados elemental y medio, desprovistos de contenido académico reglado, al tiempo que las administraciones educativas quedan como un escaso cupo de puestos escolares públicos para el estudio de la música como enseñanza específica.

Tal parece la solución inevitable que se deriva de la filosofía y praxis de la LOGSE, cuyas propuestas dificultan grandemente el acceso a los estudios musicales en centros públicos. Es obvio que la mejor calidad de enseñanza exige no sólo atención, sino mayores inversiones por parte de la administración pública y queda igualmente de manifiesto que con la aplicación de la LOGSE-Música se busca el equilibrio aplicando una drástica reducción de la oferta, es decir, disminuyendo el número de alumnos, para así evitar el aumento del gasto. La respuesta aclaratoria a este proceder institucional es unánime desde el sector oficial actual: "La música no es una enseñanza constitucionalmente obligatoria", que a todas luces carece de soporte moral y es incierta a la vez que discriminatoria, ya que en el mismo caso pueden encontrarse los estudios de Bachillerato, al igual que todos los que quedan fuera de las enseñanzas primaria y secundaria obligatoria.

Y las CC.AA.

Dejando al margen el que la música se incluya por primera vez en el contexto de una reforma general del sistema educativo, con rango de Ley Orgánica, en el que el nivel superior de esta enseñanza queda fuera de la Universidad, procede ahora referirse a la medida en que las comunidades autónomas han hecho uso hasta el momento de sus competencias educativas en materia musical. Por lo que concierne a la Comunidad Valenciana, cabía esperar alguna partici-

pación directa de su Gobierno Autónomo, sin embargo, el mimetismo más absoluto con los Decretos y Ordenes Ministeriales del Gobierno Central ha sido la tónica generalizada en todo el proceso cumplido en la aplicación de la LOGSE-Música. Aportaciones del Gobierno de la Generalitat Valenciana las ha tenido que haber sin duda, al igual que de las restantes comunidades con competencias, puesto que en los respectivos Reales Decretos de desarrollo de la LOGSE-Música se hace constar el acuerdo, previo a la promulgación, con las comunidades competentes.

Conviene recordar que el calendario de aplicación de la LOGSE-Música se estableció por Real Decreto 986/1991, de 14 de junio, si bien sus prescripciones fueron escasamente duraderas y aquella increíble propuesta inicial se modificó, retrasando sustancialmente el calendario previsto, mediante el Real Decreto 5354/1993, de 12 de abril, que también quedó corto en sus previsiones y ha tenido que retrasarse nuevamente con la publicación del Real Decreto 1487/1994, de

1 de julio. Por otra parte, las condiciones exigibles a los centros académicamente reglados de enseñanza musical quedaron establecidas por Real Decreto 389/1992, de 15 de abril, aunque no deben ser muchos los centros públicos de enseñanza musical que cumplan mínimamente con los requisitos obligados. Asimismo, los centros no reglados, es decir, los denominados escuelas de música, se regulan, en el ámbito de gestión directa del MEC, por Orden de 30 de julio de 1992; y las enseñanzas musicales mínimas de los grados elemental y medio se terminaron en el Real Decreto 756/1992, de 26 de junio.

En la Comunidad Valenciana se han copiado y traducido literalmente este conjunto de normas y los resultados no se han hecho esperar. La oferta pública de puestos escolares para el estudio de la música se ha reducido drásticamente con la implantación de la LOGSE y es igualmente constatable que la disminución continuará en los siguientes cursos; el descenso es generalizado en todas las especialidades instrumentales. ■



NUEVAS ESPECIALIDADES
NUEVOS TEMARIOS F.P.

**PARA LICENCIADOS, INGENIEROS,
TITULADOS 1º CICLO, DIPLOMADOS Y MAESTROS**

OPOSICIONES A PROFESORES

CONVOCAN: MINISTERIO (MEC) Y CONSEJERIAS (COMUNIDADES AUTÓNOMAS)
SUELDOS DESDE 220.000 A 280.000 PTAS.

PROFESORES DE ENSEÑANZA SECUNDARIA			
<ul style="list-style-type: none"> •Filosofía •Latín y Cultura Clásica •Griego y Cultura Clásica •Lengua Castellana y Literatura •Geografía e Historia •Matemáticas •Física y Química •Biología y Geología •Dibujo 	<ul style="list-style-type: none"> •Inglés •Francés •Alemán •Música •Educación Física •Psicología y Pedagogía •Tecnología •Economía •Formación y Orient. Laboral 	<ul style="list-style-type: none"> •Administración de Empresas •Organización y Gestión Comercial •Informática •Organización y Proyectos de Fabricación Mecánica •Organización y Procesos de Mantenimiento de Vehículos •Sistemas Electrotécnicos y Aut. •Sistemas Electrónicos 	<ul style="list-style-type: none"> •Construcciones Civiles y Edif. •A. P. Imagen Personal •Procesos Diagnósticos Clínicos y Productos Ortoprotésicos •Procesos Sanitarios •Intervención Sociocomunitaria •Hostelería y Turismo •Y OTRAS ESPECIALIDADES

PROFESORES TÉCNICOS DE F.P.	ESCUELA OFICIAL DE IDIOMAS
<ul style="list-style-type: none"> •Procesos de Gestión Administrativa •Procesos Comerciales •Sistemas y Aplicaciones Informáticas •Soldadura •Mantenimiento de Vehículos •Instalaciones Electrotécnicas •Equipos Electrónicos 	<ul style="list-style-type: none"> •Oficina de Proyectos de Construcción •Procedimientos Sanitarios y Asistenciales •Procedimientos de Diagnóstico Clínico y Ortoprotésicos •Cocina y Pastelería •Servicios a la Comunidad •Y OTRAS ESPECIALIDADES

MAESTROS DE PRIMARIA	
<ul style="list-style-type: none"> •Inglés •Español •Francés •Alemán 	<ul style="list-style-type: none"> •Educación Infantil •Filología Inglesa •Pedagogía Terapéutica

LA MEJOR Y MAS COMPLETA PREPARACION: TEMAS "A" y "B", Planteamientos didácticos, Ejercicios de examen, Curriculum, Video-cassette, Tutorías, Clases. Solicita información gratuita. Recibirás: Requisitos, plazas, bases y TEMA-MUESTRA de la especialidad elegida.

CEDE

C/ CARTAGENA, 129 - 28002 MADRID
 TELS. (91) 564 42 94 - 564 39 94

Nombre:
 Dirección:
 Población:
 D.P.: Provincia:



Las enseñanzas de Arte Dramático y la LOGSE

▼ J.O. Romero y J.A. Sedeño
Málaga

"Está claro que el Teatro no hace las revoluciones, pero ayuda a los hombres a comprenderlas y animarlas"

Humberto Orsini
discurso en el Día Mundial
del Teatro (27-3-1995)

Palabras

El decreto 112\93 de 31 de agosto (BOJA nº 117) por el que se regulan las enseñanzas de Arte Dramático en nuestra comunidad suponen, al menos sobre el papel, un cambio profundo en la estructura de este tipo de enseñanzas. Las escuelas oficiales de Arte Dramático del territorio nacional, incluidas hasta el momento en el apartado inespecífico de "enseñanzas especiales", adquieren ahora la capacidad de expedir un título "equivalente a todos los efectos al título de licenciado universitario" (art.18). El Arte Dramático, que existía en Málaga desde 1946 dependiente del Conservatorio Superior de Música y desde 1988 como Escuela Superior de Arte Dramático y Danza, venía explicando a lo largo de su historia, una serie de titulaciones cuyo único valor real para sus egresados residía en la posibilidad de acceder como docentes al propio sistema de enseñanza oficial de Arte Dramático.

Desde su creación, en 1946, como Escuela Superior de Arte Dramático y Danza comparte edificio con el Conservatorio Superior de Música. El decreto de separación de la sección de Danza y la consiguiente creación del Conservatorio de Danza previsto por la ley dentro del desarrollo de la LOGSE se aplaza teóricamente para el próximo curso académico. Este retraso se viene a sumar al acumulado con anterioridad (un año respecto al territorio M.E.C) y al que en el futuro le pueda resultar oportuno a nuestra Administración. Lo que resulta sorprendente no es que un mismo edificio (por otra parte necesitado de reformas urgentes) albergue a especialidades que son, por ley, independientes (música, danza y arte dramático), sino el hecho de que coincidan física y administrativamente tres niveles distintos y teóricamente excluyentes entre sí, de la enseñanza oficial: alumnos de primaria junto a alumnos de secundaria y alumnos universita-

rios compartiendo profesorado e instalaciones.

A una infraestructura obsoleta y carente de equipamientos debemos añadir la problemática derivada del número aún insuficiente de profesores. Esto último se ha traducido, en el presente curso, en la necesidad de habilitar grupos con ratio superior a la prevista por la ley para las asignaturas prácticas y, por otro lado, en la ampliación voluntaria, pero sistemática, del horario lectivo del profesorado. Si a estas carencias sumamos la precaria situación laboral del profesorado —mayoritariamente interino, sin convocatoria de oposiciones desde hace más de cuatro años y a la espera del decreto de homologación de un título que, de no producirse urgentemente, nos colocaría en la paradójica situación de ser profesores con titulación inferior a la de sus alumnos egresados— tendremos una idea bastante completa de la situación real de las enseñanzas de Arte Dramático.

Hechos

La Escuela de Málaga ha sido pionera, a nivel nacional, en el desarrollo experimental de la especialidad de Dirección Escénica, impartándose en la actualidad dos especialidades: Dirección Escénica y Dramaturgia, orientada a la formación de directores, dramaturgistas, críticos y teatrólogos; o Interpretación, orientada a la formación de actores que podrán especializarse en teatro de texto, teatro gestual, teatro musical o teatro objetual.

Ambas especialidades constan de cuatro cursos académicos con un total de treinta horas semanales en horario completo de mañana (en el caso de Interpretación) o tarde (en el caso de Dirección). Se exige para el ingreso el COU o titulación equivalente y la superación de una prueba de admisión teórico-práctica específica de acuerdo con la especialidad solicitada. Existe un sistema de acceso especial para los mayores de 20 años que puedan acreditar una amplia experiencia teatral.

Los alumnos de estas dos especiali-



dades, en las que nuestra escuela cuenta con el mayor número de matrículas, no solo del territorio andaluz, sino del territorio nacional, no han podido elegir las correspondientes subespecialidades, antes citadas, ya que el cambio legal no ha venido acompañado por una inversión que asegure los mínimos recursos humanos y materiales previstos por la ley. Una tercera especialidad, la de Escenografía, orientada a la formación de diseñadores, escenógrafos y luminotécnicos aún no ha podido iniciarse en ninguno de los centros oficiales.

¿Qué pueden ofrecer los nuevos estudios de Arte Dramático a la sociedad en general?

Las enseñanzas artísticas tienen como misión primordial el mantener vivo en el seno de una sociedad el patrimonio cultural de un pueblo. Esto solo es cabalmente posible si se articulan los medios para que este tipo de enseñanzas esté al alcance de todos, es decir, no debe ser considerado sólo en su vertiente profesional sino como complemento de la formación general del alumno en todos y cada uno de los sucesivos niveles educativos. Esta nueva orientación del arte dramático respondería de forma concreta y real a las demandas educativas de la sociedad andaluza: elevar el nivel de formación de los futuros profesionales del teatro, resultará vital para la supervivencia del propio Teatro; pero tan importante como lo primero será el facilitar que nuestros titulados se integren de pleno derecho en el sistema educativo, y así su experiencia y su formación revierta de forma clara y directa en la sociedad: en primaria, participando como ponentes en los cursos específicos para profesores y contribuyendo a la consolidación de la dramatización como herramienta pedagógica; en secundaria, aportando nuestra experiencia teatral coordinado o asesorando a los talleres de teatro que, al tiempo que contribuyen a crear el público de mañana, favorecen el desarrollo integral del alumno; en el futuro bachillerato artístico, donde debería

ser incluida la asignatura de teatro (al igual que existe música y dibujo); en la enseñanza superior, en colaboraciones e intercambios con la universidad y en el desarrollo del tercer grado para los licenciados en Arte Dramático, tal y como está previsto en la ley.

Soluciones

Superando la desconfianza y el sentido de la autosuficiencia, que han sido responsables de mantener alejados a los profesionales de la educación (en sus distintos niveles) y a los del teatro, empieza a ser habitual la participación de nuestros profesores en jornadas ("Jornadas Pedagógicas de Educación y Teatro" organizadas por el C.E.P y el I.C.E en Málaga), en seminarios (Seminario sobre "Educación y Teatro" organizado por la Universidad Internacional Menéndez y Pelayo), y en congresos ("Pedagogía teatral" organizado por la Universidad de Cádiz e "Investigación y Puesta en Escena" organizado por la A.D.E). Fruto de estos nuevos tiempos son las negociaciones entre la Universidad y la Escuela de Arte Dramático de Málaga, promovidas por el Seminario de Estudios Teatrales (Aula de Teatro de la Universidad y Seminario de Dirección Escénica de la ESADD) que deben conducir a la firma de un convenio que, a su vez, servirá de marco a las relaciones entre ambas instituciones.

Los profesionales de la educación de la Escuela de Arte Dramático de Málaga hemos venido realizando un importante esfuerzo con el fin de adecuar nuestros planes de formación (elaboración y puesta en práctica de los planes experimentales de Interpretación y Dirección Escénica, participación en la elaboración del borrador de los programas de la LOGSE); igualmente, hemos aprovechado nuestros recursos humanos y materiales (reconversión de espacios como aulas, incremento de horas lectivas/profesor); hemos investigado (creación del primer grupo de trabajo y seminario permanente de investigación teatral reconocido por el C.E.P); y hemos for-

talecido los contactos y colaboraciones con el resto de instituciones educativas y culturales de ámbito local, autonómico, nacional e internacional (entre estos últimos podemos citar el Taller de Investigación Teatral de la Universidad Autónoma de México, el Teatro Vajtangov de Moscú, el Nordisk Teaterlaboratorium de Holstebro y el Kaaitheater de Bruselas).

Consideramos un deber por parte de los responsables políticos el evitar que, por ignorancia, desidia o cicatería, la dedicación de todo un colectivo profundamente ilusionado con su trabajo se convierta a corto plazo en frustración, asfixiando el desarrollo y la aplicación de una ley políticamente progresista y socialmente oportuna. Esto se debe traducir, por parte de las administraciones (todas las implicadas), en tres medidas urgentes y concretas que garantizarían el futuro de estas enseñanzas en nuestra provincia: homologación urgente de nuestra titulación, esta medida depende del MEC, pero la Junta de Andalucía nos niega sospechosamente el acceso al borrador de dicho decreto; dotación específica de presupuesto para un nuevo edificio que cumpla los mínimos previstos por la ley, el apoyo de todos los grupos parlamentarios a la iniciativa de Izquierda Unida en este sentido tendría que venir acompañado por la aprobación del correspondiente presupuesto y el establecimiento de un calendario concreto; completar y estabilizar las plantillas, convocatoria de oposiciones en un año, tiempo necesario para que se completen los recorridos de las especialidades LOGSE establecidas por el momento (la pérdida del acuerdo de estabilidad de nuestros interinos no ha venido aparejada de la convocatoria de oposiciones tal y como prometió la administración andaluza).

Solamente aunando esfuerzos, por parte de los trabajadores de todos los sectores y niveles de la enseñanza, será posible que el Teatro adquiera, dentro del ámbito de la educación y de la cultura, el lugar que le corresponde. ■



La danza

Un espacio para el arte

▼ M^o Carmen Aragu Cruz y M^o Dolores Sánchez Arjona
Málaga

"...Tan lejos como nos remontemos en el tiempo la Danza siempre ha ido unida a la historia del hombre. Desde su génesis en la época primitiva, la Danza no fue únicamente la primogénita de las Artes, sino también la más expresiva, la más comunicativa, la más accesible..."



Desde su nacimiento la Danza siempre ha sido un vehículo que ha servido al hombre para expresar y comunicar sus sentimientos.

Es decir, no se trata de una disciplina que pueda aprenderse y desar-

rollarse de forma mecánica, sino que tendremos que tener en cuenta nuestras capacidades, vivencias y sentimientos, para que sea, realmente, la expresión de un arte y la necesidad de una comunicación, ya que tanto la creación como la interpretación de la danza, no existirían si el creador o el intérprete no tuvieran nada que comunicar.

Sin embargo, paralela a todas las ramas de las Artes, siempre ha ido creciendo una técnica, detrás de la Música, de la Arquitectura, de la Escultura, de la Pintura, del Teatro, del Cine y por supuesto también de la Danza. Esta técnica no es más que la evolu-

ción y desarrollo que cada una de estas ramas ha generado en su caminar a través de la Historia, con el objetivo de crear formas de expresión más ricas, más creativas, más armónicas y en definitiva más bellas.

Por lo tanto, ambos, Técnica y Arte, son los dos pilares sobre los que debe descansar el espíritu tanto del profesor como del alumno de Danza y consecuentemente este debe ser el espíritu de las Escuelas de Danza.

De acuerdo con la letra

El espíritu de la actual ley que regula los estudios de Danza coincide plenamente con nuestra filosofía sobre la misma:

El artículo 38 de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), nos dice lo siguiente:

"Las enseñanzas artísticas tendrán como finalidad proporcionar a los alumnos una formación artística de calidad y garantizar la cualificación de los futuros profesionales de la música, la danza, el arte dramático, las artes plásticas y el diseño."

Partiendo de esta premisa, la LOGSE estructura los estudios de Danza de la siguiente forma:

Artículo 39: Las enseñanzas de música y danza comprenderán tres grados: grado elemental, que tendrá cuatro años de duración; grado medio, que se estructurará en tres ciclos de dos cursos académicos de duración cada uno; grado superior, que comprenderá un solo ciclo, cuya duración se determinará en función de las características de estas enseñanzas.

Artículo 40: 1. Para el grado elemental de las enseñanzas de música y danza podrán establecerse, por parte de las administraciones educativas, criterios de ingreso que tendrán en cuenta, entre otras circunstancias, la edad idónea para estas enseñanzas (la edad para comenzar los estudios del grado elemental de danza es de 8 a 12 años).

2. Para acceder al grado medio de las enseñanzas de música y danza será preciso superar una prueba específica de acceso. Podrá accederse igualmente a cada curso sin haber superado los anteriores, siempre que, a través de una prueba, el aspirante demuestre tener los conocimientos necesarios para cursar con aprovechamiento las enseñanzas correspondientes.

3. Se accederá al grado superior de las enseñanzas de música y danza si se reúnen los siguientes requisitos: estar en posesión del título de bachiller; haber aprobado los estudios correspondientes al tercer ciclo de grado medio; haber superado la prueba específica de acceso que establezca el gobierno, en la cual deberá demostrar el aspirante los conocimientos y habilidades profesionales necesarios para cursar con aprovechamiento las enseñanzas correspondientes.

41. No obstante lo previsto en el apartado anterior, será posible acceder al grado superior de estas enseñanzas sin cumplir los requisitos académicos establecidos, siempre que el aspirante demuestre tener tanto los conocimientos y aptitudes propios del grado medio como las habilidades específicas necesarias para cursar con aprovechamiento las enseñanzas correspondientes.

Artículo 4: Las administraciones educativas facilitarán al alumnado la posibilidad de cursar simultáneamente las enseñanzas de música o danza y las de régimen general. A este fin se adoptarán las oportunas medidas de coordinación respecto a la organización y ordenación académica de ambos tipos de estudios, que incluirán, entre otras, las convalidaciones y la creación de centros integrados.

Artículo 42: Al término del grado elemental



so expedirá el correspondiente certificado. La superación del tercer ciclo de grado medio de música o danza dará derecho al título profesional de la enseñanza correspondiente. Quienes hayan cursado satisfactoriamente el grado superior de dichas enseñanzas tendrán derecho al título superior en la especialidad correspondiente, que será equivalente a todos los efectos al título de licenciado universitario.

Aunque la filosofía de la LOGSE parece bastante coherente, la realidad de su puesta en práctica es muy distinta.

Una gran demanda...

Este año se ha empezado a impartir en Andalucía el segundo curso de LOGSE (lo que nos sitúa, de entrada, con un año de retraso en relación con el resto de las comunidades autónomas); y en Málaga, concretamente, nos encontramos en las siguientes condiciones: la sección de Danza de Málaga es la segunda en antigüedad de Andalucía, detrás de la de Córdoba, teniendo una historia de más de cuarenta años y de ella se nutren actualmente ballets tan importantes como el Ballet Nacional, el Ballet Andalúz y las más prestigiosas compañías de danza de España.

La Escuela Superior de Arte Dramático y Danza de Málaga se encuentra todavía ubicada en el mismo edificio que el Conservatorio Superior de Música de Málaga, siendo su capacidad e infraestructura claramente insuficiente para cubrir las necesidades de los tres centros.

Con fecha 20 de Septiembre de 1994, el BOJA publicó el Decreto nº 308/1994, por el que se procedía a la separación en dos centros distintos de la actual Escuela Superior de Arte Dramático y Danza de Málaga, creándose el Conservatorio Profesional de Danza de Málaga, por una parte, y la Escuela Superior de Arte Dramático de Málaga por otra. La fecha de entrada en vigor del citado decreto era la del día 1 de Octubre de 1994, sin que hasta el momento se haya llevado a término su cumplimiento por parte de la Delegación Provincial de Málaga de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

La evolución del número de matrículas - pese a todas las dificultades existentes en espacio, plantillas, etc... - ha sido siempre ascendente, y en el actual curso escolar, la sección de Danza cuenta con 737 alumnos oficiales.

Debido a las graves carencias de profesorado y aulas que padecemos en la actualidad, la propuesta de la Administración a

principios de este curso fue la de, en un primer momento, no matricular a nadie en primer curso". Posteriormente, su postura cambió a "matricular solamente al 50%". A pesar de esta postura de la Administración, el Claustro de Profesores de la ESADD de Málaga decidió ampliar el horario de trabajo de cada profesor en dos horas semanales, con el fin de poder atender, de este modo, todas las solicitudes de matriculación, considerándose esta medida de excepción, ante las circunstancias contradictorias actuales de pretender continuar la implantación de la LOGSE, sin las dotaciones de profesorado correspondientes.

Tenemos la impresión de que el talante de la Administración no es precisamente fomentar este tipo de enseñanzas por igual en todas las provincias andaluzas, ya que por lo visto todas las inversiones que se están realizando en este tipo de enseñanzas se están centralizando en Sevilla.

...y muchas deficiencias

Si nos detenemos concretamente en otros apartados de esta ley, por ejemplo:

Artículo 58.1. Los centros docentes estarán dotados de los recursos educativos humanos y materiales necesarios para garantizar una enseñanza de calidad.

Nuestra realidad en cambio es la siguiente: el número y las dimensiones de las aulas, tanto teóricas como prácticas, incumplen los requisitos mínimos que establece el Real Decreto 389/1992, de 15 de Abril para los centros profesionales de danza; los espacios de usos polivalentes, así como las superficies destinadas a biblioteca, videoteca y fonoteca, son inexistentes, incumpliendo así lo establecido por el presente decreto; los aseos y servicios higiénico-sanitarios, así como los vestuarios con los que contamos en la actualidad tampoco cumplen los mínimos exigidos por la ley; no existe ningún espacio donde los profesores puedan realizar tareas básicas de coordinación didáctica.

En definitiva, el artículo 27 del Decreto 389/1992 se incumple en su totalidad.

Más concretamente tenemos que denunciar que en el presente curso académico, tanto los profesores como los alumnos tienen que completar sus respectivos horarios docentes en tres edificios distintos: unas clases se imparten en el Conservatorio, otras en las cuatro aulas de que mal disponemos en el colegio Luis Pasteur (somisótano del edificio) y el resto en las del I.B. Cánovas del Castillo.

A esta situación caótica hay que añadir el

agravante de que al iniciarse el presente curso escolar, las aulas del I.B. Cánovas del Castillo estaban en construcción, por lo que se ha perdido prácticamente el primer trimestre de clases.

Por todo ello, se hace necesario para la correcta implantación de la LOGSE, el dotar a Málaga de al menos un conservatorio profesional y varios conservatorios elementales de Danza donde poder atender dignamente las demandas de la población escolar malagueña, así como prever para un futuro la implantación del Grado Superior en nuestra ciudad.

Además de dotar a estos centros de las plantillas de profesorado correspondientes para poder continuar aplicando la progresiva implantación de la LOGSE con todas sus consecuencias.

Asimismo nos gustaría reflejar la problemática que supone para el alumnado de las escuelas de danza el incumplimiento por parte de las Administraciones Educativas del artículo 41 (enunciado anteriormente) del que no existe ninguna medida de coordinación que permita simultanear de manera racional, los estudios de régimen general con las enseñanzas artísticas. Esto hace que dichas enseñanzas sean un sobreesfuerzo para el alumnado que en muchas ocasiones se ve obligado incluso a abandonar estas enseñanzas.

Formación del profesorado

Por último reivindicar que aunque el artículo 56 de dicha ley refleja la necesidad de formación del profesorado: "la formación permanente constituye un derecho y una obligación de todo el profesorado y una responsabilidad de las Administraciones educativas y de los propios centros. Periódicamente, el profesorado deberá realizar actividades de actualización científica, didáctica y profesional en los centros docentes, en instituciones formativas específicas, en las universidades".

La realidad con la que se encuentra el colectivo de profesores de enseñanzas artísticas es muy distinta, ya que al ser unas enseñanzas minoritarias y muy especializadas, las administraciones educativas no les prestan la debida atención, encontrándose los centros de formación permanente sin ofertas para dicho colectivo.

En definitiva, y para terminar, creemos que para que la LOGSE contribuya a la formación de los futuros profesionales de la Danza debe ser financiada por las Administraciones Educativas hasta conseguir los mínimos que ella misma establece. ■



Las Escuelas de Artes Plásticas y Diseño

EL GRAN OLVIDO

▼ José L. González (Cádiz) y M^a José Galván (Huelva)

Las Escuelas de Artes Plásticas y Diseño hacen pervivir una tradición a veces difícil de seguir por las personas ajenas a las mismas. Forman un pequeño, pero no menos importante, círculo artístico allá donde las hubiere. Pasan por ser el primero y a veces único nexo de unión entre la provincia y el arte. Especialmente en aquellas provincias donde no existe facultad de Bellas Artes.



El público pasa a llamarlas Bellas Artes, con valor en sí mismas, y no sólo en cuanto academia, de la que recoge su tradición y el buen hacer artístico. Se les co-

noce como el primer lugar donde pueden formarse artistas, siendo éstos, los formados en su seno, reconocidos en la provincia; hecho que ocurre en escuelas como Cádiz y Córdoba, donde es marchemo de calidad en el futuro artista el haber realizado estudios en esas escuelas.

Por otra parte, la función básica de

las Escuelas es el mantener vivos algunos oficios que, de otra manera, podrían perderse. Por citar algunos de estos oficios: abaniquería, en Cádiz; artes del cuero, en Córdoba y Málaga; musivaria, en Sevilla... Las Escuelas no sólo dotan a sus alumnos de un profundo conocimiento del oficio sino también de una intensa experiencia artística. Sostienen una figura que en tiempos abundó pero que hoy tanto escasea como es la del artesano artista, el artesano creador.

Personalidad propia

Las características propias de estas escuelas crea a la Administración un problema muy difícil de enjugar, pues esta enseñanza no puede, ni debe,

entroncarse con otros tipos de enseñanza, más pendientes de lo técnico que de lo artístico y creativo, como, de hecho, se pretende con la LOGSE. Esta valoración es más que manifiesta; sólo basta con comparar los catálogos de ciclos formativos de la FP con el de nuestras escuelas para ver la semejanza de algunos de los títulos incluidos.

Es, por tanto, necesario potenciar este tipo de escuelas, no sólo desde las escuelas mismas, sino desde la Administración. Ante ésta, el comportamiento del profesorado -más que loable profesionalmente- tiene que soportar año tras año circunstancias adversas que exceden, con mucho, lo que las buenas maneras y el buen hacer permiten.

La Administración debe interesarse más por la problemática de las escuelas y nombrar interlocutores válidos, conocedores de la realidad de las mismas, con verdadero interés, en suma, para que éstas dejen de ser la asignatura pendiente que, año tras año, suspende la Administración.

Es una visión generalizada la que asalta al personal de las escuelas de no pervivencia de las mismas, de no ampliación de su ámbito de influencia, hace años que no se crea una nueva escuela, y sí de merma de su potencial humano y de posibilidades de proyección del alumnado.

Las últimas de la fila

Es asombroso, cuando no crea incertidumbre, observar cómo en las sucesivas negociaciones sobre cualquier tema en enseñanza, las Escuelas pasan a ocupar el último lugar, cuando no se ignoran totalmente. Son las últimas, pese a constar en el BOJA (Boletín Oficial de la Junta de Andalucía) la total equiparación de nuestros títulos al grado segundo de la FP, de las que no se hace un catálogo de las equivalencias de titulación, ni se indican las escuelas técnicas a las que, con dicha titulación, podría tenerse acceso.

Queda, por tanto, nuestro alumnado a merced del criterio del rector de la



universidad a la que nuestros alumnos pretenden acceder, no previendo estos casos en normativa específica alguna desde 1982.

El plan por el que se rigen nuestras escuelas es el llamado Plan del 63, corregido con posterioridad por la ampliación del Plan del 68; sin haberse hecho ninguna revisión del mismo desde esa última fecha (¡27 años!), quedándose, por tanto, no sólo obsoletos sino absolutamente arcaicos los planes de estudio allí reseñados, en ningún momento contemplan estos viejos planes el carácter evolutivo de estas disciplinas, como el diseño o lo artesanal; ahora sí, se procede a un cambio de título, y sólo eso, de nuestras escuelas, pasando a ser de Artes Plásticas y Diseño.

A este olvido, por parte de la Administración, de nuestras escuelas, hay que añadir el continuo crecimiento "cero" con el que, año tras año, nos viene obsequiando. En los cinco últimos años no hemos visto dotación de plaza alguna en estas escuelas, sólo en aquellas en las que se ha introducido el Bachillerato Artístico, siendo el incremento realizado no con personal de nuestras escuelas, sino con profesorado perteneciente a otros cuerpos, profesores de dibujo de instituto, por citar algún ejemplo.

Fuerte demanda

Ante la situación descrita, es absolutamente inviable pensar en evolucionar ni un ápice. Nuestros profesores se encuentran totalmente desbordados por el número de alumnos; en los últimos años la solicitud de matriculación en nuestras escuelas desborda, con mucho, las previsiones más optimistas. Nos encontramos con que muchos que quieren no pueden acceder a este tipo de enseñanza. Posiblemente este aumento de solicitudes se deba a la escasez de artesanos que hay en estos tiempos. Hay que tener en cuenta, además, que estas escuelas son una muy honrosa salida, ya que puede accederse a ellas con estudios pri-

Nuestros profesores se encuentran totalmente desbordados por el número de alumnos; en los últimos años la solicitud de matriculación en nuestras escuelas desborda, con mucho, las previsiones más optimistas.

marios y puede salirse perfectamente formado, dominando un oficio.

Aún así, y mermando la posibilidad de matrícula, las ratios en nuestras aulas superan, en algunos casos, los 50 alumnos por profesor (quien suscribe este artículo tenía 57 alumnos el año pasado en Sevilla), lo cual no merma sólo la calidad de la enseñanza sino, además, el buen ánimo de nuestro profesorado.

Continuamente se le recuerda a la Administración la ideosincrasia de este tipo de escuelas: es necesario tener matrículas altas en los cursos comunes, ya que, al existir numerosas especialidades, si el número de los cursos comunes disminuye, habría menos alumnados en los talleres. Esta es la baza de la Administración para eliminar especialidades donde el índice de ocupación es bajo. En aquellas provincias donde se han reducido las matriculaciones, se ha podido apreciar cómo en menos de cuatro años los talleres se han visto con un número muy bajo de alumnado, propiciando la extinción de dichos talleres. Esto no sólo

afecta a la pluralidad de ofertas de enseñanza del centro sino, además, a la calidad de la escuela en sí.

Dotación económica tardía

Otro capítulo a tener en cuenta es el de la dotación económica. La primera partida que debería llegar en octubre de este curso nos ha llegado en enero, quedando la segunda partida postergada hasta fecha desconocida. Esta situación comporta en algunos centros, cada vez más numerosos, frecuentes cortes de teléfono y fluido eléctrico (Jerez y Algeciras este año, Sevilla el anterior). Quedan, por tanto, nuestras escuelas a merced de nuestros proveedores, nos vemos obligados a comprar a quien nos fia, y hasta de eso, y con razón, se cansan; y no siempre a precios económicos. Situación esta que, día a día, desgasta al más ilusionado; no hay que olvidar que en el centro se producen averías de urgencia, dándose en numerosas ocasiones la circunstancia que sea el profesorado mismo el que adelanta el dinero incluso para sufragar fotocopias, parcheando así la ineficacia administrativa.

Es, por esto, esta triste sensación de agravio comparativo, generada no sólo en el trato recibido en cuestión de las partidas monetarias -siempre dos o tres meses más tarde que los demás centros de medias- sino con respecto a la situación de plantillas, modernización de los centros, dotaciones de aula, etc. lo que genera en el profesor de Artes Plásticas una profunda sensación de abandono y desilusión, amalgamada por un profundo desconocimiento -recordemos los vacíos legales existentes- por parte de la Administración hacia nuestras escuelas. Escuelas que, a nuestro juicio, difícilmente van a verso potenciadas por la LOGSE, puesto que ya es constatable la desaparición de las mismas como tales, sopultando así siglos de historia de una institución que palía en numerosas ocasiones la falta de centros en donde lo artesanal y el arte se den la mano en perfecta armonía, haciendo de lo artesanal un fenómeno estético. ■



Hacia su desmantelamiento.

Las escuelas oficiales de idiomas

▼ Soledad Obispo (Madrid)

En los últimos años se han abierto en España decenas de EE.OO.II. —en Madrid se pasó de 5 a las 25 que actualmente existen— respondiendo así a una enorme y legítima demanda social. Los ciudadanos, tomándose en serio la tan jadeada Europa, han convertido, incluso, los días de matrícula en auténtico fenómeno social y hasta los media dan cobertura a esas colas con colchonetas que se forman para “pillar” plaza en la anhelada escuela oficial de idiomas.



al multiplicación de Escuelas, y el salto cualitativo que ello significa, requería profundizar en la reflexión y posterior elaboración de normas que re-

gulasen estas enseñanzas y las coordinara, de manera coherente, con el resto del sistema educativo.

Ahora, esas imprescindibles reformas han terminado en un simple y peligroso Reglamento Orgánico de Centros que va a cambiar completamente la actual estructura de las EE.OO.II. e imponer, a muy corto plazo, como única modalidad las enseñanza-aprendizaje de los idiomas a distancia. Es la panacea encontrada por la Administración para resolver todos los problemas

y, en primer lugar, el de la financiación: eliminando prácticamente de un plumazo todo un sector educativo de merecido prestigio y el único dirigido a toda la población.

Cuando explicamos el proceso de desmantelamiento, puesto en marcha por la Administración, la reacción es de enorme desconcierto:

¿Cómo es posible —se pregunta la gente— que con la necesidad objetiva de un conocimiento y dominio de idiomas, las importantes inversiones realizadas para la creación y buen funcionamiento de toda la red de Escuelas (unas 126 en toda España), la creciente demanda de estas enseñanzas y la bonísima aceptación de las mismas en la sociedad, cómo es posible, pues, que esa estructura se elimine sin más; y que la Administración nunca haya informado con transparencia

y seriedad a los afectados, es decir a los alumnos y al profesorado?

De igual manera produce indignación que se haya impedido o ignorado sistemáticamente el debate y la concertación, haciendo caso omiso de las múltiples propuestas de racionalización que colectivos de profesores y nosotros, como sindicato, tenemos elaboradas.

El secretismo, por el contrario, la ambigüedad y confusión han sido la tónica de las autoridades administrativas empeñadas en este proyecto.

Ahora bien, la contumacia de los responsables de educación contra las EE.OO.II. no es más que otro aspecto de la agresión llevada a cabo en todo el sistema público de enseñanza.

Ahí está aplicándose la LOGSE sin infraestructura humana, material ni financiación, y con la desaparición de cuerpos enteros de profesores y de asignaturas de trascendental alcance para la formación de ciudadanos cultos y libres. Ahí está la práctica supresión de las lenguas clásicas, o la vergonzosa reducción de la historia y la filosofía (¡eso de aprender a pensar es muy peligroso!).

Y le ha llegado la hora a los idiomas

Nos encontramos simplemente al final de un proceso que empezó hace tres años con la implantación del Thal's English, madre de todas las contrarreformas y de todas las encubiertas reconversiones que ahora están simplemente acelerando desde el MEC.

Fue entonces un globo sonda, el caballo de Troya, tan fácilmente aceptado en nuestros Centros, con alguna muy escasa excepción, es cierto (todo el claustro de la EOI de Valdemoro, por ejemplo).

Desde el Sindicato, algunos empezamos una campaña de concienciación, desgraciadamente, sin todo el respaldo y la comprensión que requería el tema.

El concepto de horas extras, por ejemplo, para el que la Administración



hubo incluso de modificar algún artículo de la ley de Presupuestos, tendría que haber sido denunciado con más contundencia por nuestra organización; pero más grave aún: el negocio de la "distancia" (porque de negocio se trata), lo están gestionando directamente los bancos, Argentaria y el grupo Bex Bank, con su correspondiente personal administrativo, contratado a bajo costo y con mínimas garantías laborales.

¿Cómo callarse ante semejante utilización de la enseñanza pública para mayor lucro de banqueros?

¿Sería tan entusiasta el interés por los idiomas de dichas entidades, (repetidos y largos spots publicitarios del presidente de Argentaria) de no tener gratuitamente a su disposición toda

una infraestructura material y humana que generosamente los proporciona el MEC: locales, profesores, alumnos... y el prestigio del título oficial?

Excusas, excusas

La Administración utiliza varios argumentos para justificar el atropello que se dispone a cometer: es necesario reducir gastos en educación, ya que las enseñanzas de idiomas son un lujo; con la oferta a distancia se atiende a toda la enorme demanda que existe; en la enseñanza precoz se inicia ya a los alumnos en una lengua extranjera; es preciso acabar con la doble oferta para los alumnos de Medias.

Todos estamos de acuerdo en la necesidad de racionalizar la oferta, el diseño curricular, y la estructura mis-

ma de las EE.OO.II; es más, llevamos años pidiendo una coordinación con Medias, y una utilización más racional también de la oferta de idiomas en ámbitos como en las universidades. Es de dominio público, con efecto, que están lucrándose las academias privadas, preparando a los estudiantes para que se presenten a los exámenes de las EOI a fin de obtener el título que en muchas carreras se les exige (economía, derecho...)

También nos parece positivo que se amplíe a capas cada vez más amplias de la población la oferta de formación con métodos de aprendizaje a distancia: personas que no pueden desplazarse a un centro, o aquéllas que, con una base de conocimientos, desean mantenerlos o reactualizarlos.

APLICACION DE LAS NUEVAS NORMAS

A. Implicaciones para el alumnado

"Las Escuelas Oficiales de Idiomas darán prioridad a los estudios de las lenguas de la Unión Europea y de las lenguas cooficiales del Estado con mayor demanda y que no sean las ofrecidas por el MEC en la modalidad de Enseñanza a Distancia" (ROC, Disposición Adicional Tercera)

- La enseñanza a distancia sustituye a la presencial: a partir del curso 96/97 el Inglés y el Francés se impartirán sólo a distancia.
- El ROC no garantiza a los actuales alumnos oficiales poder terminar el ciclo de Inglés en presencial.
- Los alumnos mayores de 18 años no tendrán acceso a las EE.OO.II.
- La modalidad a distancia significa supresión drástica de horas de clase (de 18 en la presencial, a 4 en educación a distancia).
- Se produce un deterioro del nivel académico de la enseñanza y de las titulaciones.

B. Implicaciones para el profesorado

"...las funcionarios docentes a los que se refiere este apartado y las pertenecientes al Cuerpo de Profesores de Educación Secundaria podrán impartir enseñanzas de idiomas indistintamente, en las EE.OO.II, o en los centros de formación profesional específica..." (LOPEG, Disposición Adicional Segunda)

- Desaparece, de hecho, el Cuerpo de profesores de EE.OO.II. Se podrá obligar a dar clases en Medias y F.P.
- Grave deterioro de la calidad de la enseñanza:
 - En Presencial: un profesor cada 4 grupos y/o 160 alumnos; a Distancia: un profesor cada 18 grupos y/o 720 alumnos.
 - Orales con 720 alumnos, varias veces durante el curso y corrección de redacciones de 720 alumnos, varias veces al año.
- Grave pérdida de cualificación profesional: con este modelo de enseñanza a distancia nos convertimos de profesores en simples monitores de oral y máquinas de corregir.

C. Implicaciones para los equipos directivos

- Drástica reducción de los equipos directivos.
- Concentración de poderes en la figura del director, convertido en correa de transmisión de la Administración.
- Limitación de la gestión democrática del centro: grave pérdida de competencias del Claustro y del Consejo Escolar.
- Creación de Consejos Escolares de Área: uno para cada zona.
- Pausatina pérdida del carácter público de las EE.OO.II., privatización de la gestión de la enseñanza de idiomas con la aplicación de la modalidad a distancia.



La enseñanza en las Escuelas de Artes y Oficios



▼ Lola Morcillo

Las actuales escuelas de Artes y Oficios tienen su origen en las primitivas escuelas de Arte e Industria que, siguiendo el modelo francés, se fundan en España en el siglo XIX. La idea de su creación viene motivada por un planteamiento bastante progresista de la educación, que debía alcanzar también al obrero, el cual habría de completar su formación, no sólo en el aspecto artesanal, sino en otros que iban desde la gramática y legislación hasta el adquirir una base cultural suficiente, así pues se establece su carácter nocturno y gratuito, a fin de que puedan ser realizados, terminada la jornada laboral.

Ahora bien, ¿dónde está la enseñanza obligatoria de un segundo idioma en este país?, ¿dónde están los institutos con oferta de tres o cuatro idiomas, como ocurre en Europa?

En las condiciones actuales de miseria lingüística, las EE.OO.II. cumplen sobradamente su cometido educativo y social.

Otro, y para un profesor, el principal aspecto de enorme trascendencia es el pedagógico que, entre tanto afán de modernidad, el Ministerio parece no haberse planteado nunca.

Aprender un idioma es parte de una formación de gran calado: vehiculada por la lengua, es toda una visión del mundo, toda una experiencia humana de pueblos diferentes lo que está transmitiéndose y con lo que se está poniendo en contacto al alumno. En este sentido la comunicación, la expresión, la interacción directas entre alumnos y de éstos con el profesor son absolutamente necesarios en un proceso de enseñanza-aprendizaje dignas de ese nombre.

Eliminar la enseñanza presencial constituye, pues, una grave dejación de responsabilidad por parte del MEC, amén de un indecente atropello a los ciudadanos.

La gran apuesta por los idiomas a distancia, en las condiciones actuales de manejo y control de los mismos por grupos bancarios con intereses espúreos, significa, en suma: timo para los alumnos, descualificación profesional para los profesores y chapuza nacional con oropeles de modernidad y europeidad.

Curiosamente, éste es el año de la formación permanente proclamado por la UNESCO, y nosotros sí nos tomamos en serio la necesidad de un importante esfuerzo en este campo educativo, por ello no podemos aceptar, bajo ningún concepto, el desmantelamiento de las EE.OO.II. Tenemos que seguir luchando para que se imponga la razón, así como el derecho de todos los ciudadanos a una enseñanza de idiomas de calidad. ■



n 1910 se produce la primera regulación por ley de los planes de estudios (vigente aún en determinados aspectos) y es por fin el decreto

22127/63 de 24 de julio donde se establece su estructura académica definitiva, compuesta por tres cursos comunes y dos de especialidad, estos últimos abarcan, además de los oficios artísticos, decoración, dibujo publicitario, diseño de moda, delineación y artes del libro.

A partir de ese momento ha existido un olvido legislativo total, cuyas deficiencias han ido solventándose en el tiempo, sólo con la iniciativa aislada de algunas escuelas y la dedicación del profesorado.

La publicación de la LOGSE abrió unas amplias expectativas, ya que por primera vez en mucho tiempo se acometía una reforma en profundidad de estas enseñanzas integrándolas al mismo tiempo en el sistema general educativo, bajo la denominación de Artes Plásticas y Diseño, encuadrándolas en las enseñanzas de régimen especial (capítulo 1º, título II). Su papel quedaba claramente determinado, ya que *"habían de formar profesionales con sentido artístico"* en base a una formación específica impartida a unos ciclos formativos. La cita siguiente es textual:

Los ciclos de grado medio han de proporcionar una calificación completa y específica para el ejercicio de una profesión en el ámbito artístico, con capacidad para utilizar los instrumentos y técnicas relativas a las mismas tanto tradi-

cionales como actuales, y permitir a los alumnos que superen estos estudios insertarse en la realidad productiva al nivel de un profesional cualificado en un determinado oficio o técnica.

Los ciclos formativos de grado superior persiguen formar un profesional polivalente y sistemista con una visión de conjunto y coordinada de los respectivos campos profesionales propios de las artes plásticas (...). La cua-

responsabilidades de programación y coordinación.

El planteamiento de la Ley, como hemos visto, ha supuesto un paso hacia adelante en nuestras escuelas, no obstante, el desarrollo de la misma en Andalucía nos plantea algunas cuestiones aún sin respuesta. En primer lugar, tememos que la política de la Consejería vaya dirigida al establecimiento de dos categorías distintas dentro de los centros; la planificación, si existe, no sabemos en base a qué criterio se está realizando, ya que hubiese sido necesario un estudio estimativo previo sobre recursos humanos y materiales; tampoco están del todo claros los planteamientos economicistas que parece ser priman en este aspecto. En segundo lugar, de la proximidad del Curso 96-97 (en el cual está prevista la desaparición progresiva del llamado plan 1963) puede deducirse una cierta precipitación en el comienzo del nuevo sistema de enseñanza, ya que en estos momentos se desconoce aún qué ciclos formativos, de qué nivel y en qué centros se van a impartir.

No podemos olvidar, por último, al profesorado (Profesores de Artes Plásticas y Maestros de Taller) cuyo futuro está siendo tema de debate en todos los claustros, dada la incertidumbre que provoca la falta de claridad de la Consejería sobre temas tan fundamentales como la adscripción a las diferentes especialidades, la movilidad horizontal o las plantillas; todo ello son reivindicaciones del colectivo citado.

Como reflexión final cabe decir que la oportunidad histórica, tanto tiempo esperada, puede quedar frustrada por un desarrollo deficiente a la hora de aplicar la LOGSE. ■



lización que proporcionan debe permitir a los alumnos ejecutar un trabajo artístico-técnico que conlleve ciertas

Xesús R. Jares

Los sustratos teóricos de la educación para la paz

Xesús R. Jares es Profesor de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de A Coruña. Coordinador del grupo Educadores pola Paz del Movimiento de Renovación Pedagógica Nova Escola Galega desde su fundación en el año 1983. Es miembro fundador del Seminario Permanente de Educación para la Paz de la Asociación Pro Derechos Humanos y colaborador de Bakeaz. Miembro del Consejo de Redacción de la Revista Galega de Educación y articulista habitual de Cuadernos de Pedagogía. Autor de diversos libros sobre educación para la paz y juegos cooperativos, reseñamos únicamente los escritos individualmente: Educar para ama-la paz, Vía Láctea/Nova Escola Galega, A Coruña, 1986; Educar para a paz, Ayto. de Santiago de Compostela (traducción castellana en 1990, Ayto. de Gijón); Técnicas e xogos cooperativos para todas las edades, Vía Láctea/Nova Escola Galega, A Coruña, 1989 (2ª edic., 1993); Educación para la paz. Su teoría y su práctica, Popular, Madrid, 1991; Transversales. Educación para la paz, MEC (cajas rojas), Madrid, 1992; El placer de jugar juntos. Nuevas técnicas y juegos cooperativos, CCS, Madrid, 1992 (2ª edic., 1993).

En este ensayo queremos presentar las bases teóricas y las implicaciones educativas de un modelo que denominamos crítico-conflictual-noviolento de Educación para la Paz (EP). Para ello presentamos en primer lugar el contexto histórico de la EP que estructuramos en cuatro grandes olas o hitos generadores: el legado de la Escuela Nueva; la aportación de la Unesco; la contribución de la Investigación para la Paz y, en cuarto lugar, la noviolencia. En segundo lugar analizamos los dos conceptos básicos en los que se fundamenta nuestra propuesta de EP: el concepto de paz positiva y la perspectiva creativa del conflicto. A partir de aquí definimos el significado de la EP, sus características y componentes que la constituyen. Finalmente examinamos las implicaciones educativas que en la práctica escolar tiene este modelo de EP.

INDICE

1. Contextualización histórica	1
2. El soporte conceptual	4
3. Concepto de educación para la paz	6
4. Componentes de la educación para la paz	7
5. Implicaciones educativas	8
Bibliografía	10

1 Contextualización histórica

Como hemos señalado (Jares, 1991; 1992), la Educación para la Paz (EP) no se reduce ni a sus formulaciones jurídicas y/o proclamaciones oficiales más o menos recientes, ni a los

tiempos que estamos viviendo. Muy por el contrario, la EP, tiene un amplio, rico y plural legado histórico en el que se han ido conformando las distintas posiciones que con sus acentuaciones y matices más o menos diferentes han dado lugar a cuatro grandes olas o fuentes generadoras que, sucintamente, exponemos a continuación (para una más amplia comprensión, véase Jares, 1991: 11-92).

■ El movimiento de la Escuela Nueva

El primer legado que fundamenta pedagógicamente la EP, tanto en su teoría como en su práctica, es el movimiento de la Escuela Nueva a comienzos de siglo. Además de su condición de movimiento transmisor y generador de la tradición humanista renovadora se une, en su génesis, un factor sociopolítico fundamental como es el estallido y las consecuencias socioeconómicas y morales de la primera guerra mundial. Las características fundamentales de este animoso movimiento educativo son:

■ La idea motriz es doble. Además de la crítica a las prácticas pedagógicas tradicionales, se fundamenta en el internacionalismo y la idea de evitar la guerra. De ahí que la centra-

lidad de la EP en este momento sea la *necesidad de desarrollar una educación para la comprensión internacional que evite la guerra*.

■ Más que de un concepto de paz, se parte de una *interpretación psicologista de la guerra*, entendida como resultado de la no realización del denominado "instinto combativo".

■ En consecuencia se propugna, como propuesta educativa, la *no represión de la "primera de las tendencias espontáneas del niño"*, canalizando dicho instinto combativo a través de los "equivalentes morales de la guerra", es decir, actividades socialmente útiles o no destructivas.

■ La EP se configura como un concepto con una triple dimensión: educación moral, educación social y educación religiosa (Bovet, 1928: 31).

■ En cuanto a su *integración en el currículum* se da una cierta polémica entre los que la consideran como un concepto integral que abarca toda la educación, rechazando la asignaturización (opción que era la mayoritaria), y los que la encuadran en el área de Geografía e Historia y/o en la instrucción ético-moral.

■ *Utopismo pedagógico*, con dos variantes. El que se centra en la especial contribución de los educadores, "la salvación política del mundo está en manos de los educadores (...)" (Roselló, ? : 14); y el que acentúa el papel de la infancia desde la perspectiva de una educación nueva, "el niño, entonces, nos promete la redención de la humanidad..." (Montessori, ? : 109).

■ *Vitalismo*, optimismo y confianza en el ser humano que, finalmente, superará sus contradicciones y encontrará el camino de la paz. Optimismo que no obstante es necesario labrar y concretar en la vida diaria. Por ello critican tanto a los *idealistas sociales*, que creen en la abolición "natural y espontánea" de la guerra, como a los *fatalistas sociales*, que por el contrario proclaman la inevitabilidad de las guerras.

■ Las propuestas *didácticas* que se realizaban estaban relacionadas con su fundamentación:

- Enseñar la Constitución y los principios y fines de la Sociedad de Naciones, a través de lecciones, lecturas, concursos de redacción y otros medios.
- Referencia a las grandes realizaciones colectivas en favor de la paz, a las personalidades pacifistas y a las ideas fundamentales acerca de la paz y la violencia.
- Correspondencia interescolar e intercambios con centros de otras naciones. "Internacionalismo infantil" o "internacionalismo escolar", en palabras de Santullano (1926: 97 y 100).
- Excursiones, visitas, viajes a centros de interés para la paz (museos, delegaciones de otros países, Cruz Roja, instituciones modélicas, etc.).
- Estudio "crítico" y "objetivo" de las noticias internacionales a través de los medios de comunicación.
- Exposiciones de materiales alusivos a otros países y conmemoración de fechas importantes en su desarrollo histórico.
- Institucionalización del Día de la Paz.
- Proyección de películas, mensajes radiofónicos, etc.
- Realización de estudios comparativos de las distintas civilizaciones.
- Organización escolar en régimen de autogobierno.
- Juegos infantiles, jornadas deportivas, sesiones musicales, representaciones teatrales, etc.
- Etc.

Como se puede apreciar, múltiples propuestas aplicables con sus debidas adaptaciones a la realidad educativa actual y que, en buena medida, muchas de ellas no han sido todavía

generalizadas al día de hoy. Por otro lado, con algunas de estas ideas se han iniciado en la práctica muchos proyectos educativos de la fase actual de la EP en el Estado español.

■ Creación de las Naciones Unidas y de la Unesco

El segundo hito generalizador nace de forma semejante al anterior. En este caso como consecuencia de la segunda guerra mundial y la posterior creación de las Naciones Unidas, y más particularmente su organismo especializado la Unesco. En un primer momento la EP desde la Unesco prosigue con los planteamientos de la educación para la comprensión internacional, a la que añade nuevos componentes como son la educación para los derechos humanos y, posteriormente, la educación para el desarme. Las características fundamentales son:

■ Su fuerte significado como educación para la comprensión internacional se traduce en los siguientes presupuestos didácticos:

- Enseñar cómo han vivido y viven los otros pueblos.
- Reconocer la aportación de cada nación al patrimonio común de la humanidad.
- Cómo un mundo dividido puede llegar a ser más solidario.
- Inculcar el convencimiento de que las naciones han de cooperar con las organizaciones internacionales. Lo que se denominaba educación acerca de las Naciones Unidas y organismos internacionales.
- Vivir en los centros escolares los principios de la democracia, la libertad y la igualdad.

■ La educación en derechos humanos tiene su inicio oficial con la proclamación de la *Carta de las NN.UU.* y especialmente con la aprobación de la *Declaración Universal de los Derechos Humanos*, el 10 de diciembre de 1948. La histórica *Recomendación sobre la educación para la comprensión, la cooperación y la paz internacional, y la educación relativa a los derechos humanos y las libertades fundamentales* de 1974 y el Congreso de Viena de 1978 sobre enseñanza de los derechos humanos, constituyen los antecedentes más destacados de esta dimensión. Sobre su significado nos referiremos al hablar de los componentes de la EP.

■ La educación para el desarme tiene su génesis en las *Décadas del Desarme* proclamadas por las NN.UU. y que a finales de los 70 va a ser incorporada en las propuestas educativas de la Unesco. La ya citada histórica Recomendación de 1974, constituye también un antecedente de la educación para el desarme, siendo el *Congreso mundial de educación para el desarme*, celebrado en París en 1980, el hito más importante en la consolidación y divulgación de este componente. Además de estos eventos propiamente educativos, no debemos olvidar otros que, aún sin serlo específicamente, han tenido un impacto significativo en la educación para el desarme. Me refiero particularmente a la constitución en 1946 de la Federación Mundial de Trabajadores Científicos, muy crítica desde su inicio con la utilización de la ciencia para fines militares; y muy especialmente el histórico manifiesto Russell-Einstein de 1955, "en el que se expresa el peligro que corre la humanidad y se apela, como forma de superarlo, a la razón: 'tenemos que aprender a pensar de manera nueva', afirmación que encierra una decisiva importancia educativa" (Jares, 1983: 69-70). Sobre su significado nos referiremos al hablar de los componentes de la EP.

■ La concreción educativa de la Unesco, y en donde se puede ver su evolución, es el Plan de Escuelas Asociadas a la Unesco, iniciado en 1953. Su puesta en marcha responde a dos objetivos fundamentales, llevar a cabo trabajos expe-



rimentales y programas especiales a fin de establecer nuevos métodos, técnicas y materiales de enseñanza destinados a la educación para la comprensión internacional, la paz y los derechos humanos (Unesco, 1985a: ?), y, en segundo lugar, "facilitar intercambios de información, correspondencia, materiales didácticos, estudiantes y personal docente entre escuelas de diferentes países" (Monclús, 1988: 24).

■ La Investigación para la Paz como nueva disciplina

El tercer hito surge en los años 60 como consecuencia del nacimiento de una nueva disciplina denominada Investigación para la Paz. Sus repercusiones van a ser especialmente en el plano conceptual, al revisar y reformular el propio concepto de paz, que veremos en el punto siguiente, y desarrollar la teoría gandhiana del conflicto. En el plano pedagógico, además de las consecuencias que las citadas revisiones tienen, se hace hincapié en recuperar las ideas y planteamientos de Paulo Freire, vinculando a la EP un nuevo componente: la educación para el desarrollo.

En su desarrollo histórico debemos citar en 1964 la constitución del IPRA (International Peace Research Association), con el fin de coordinar las diversas iniciativas de estudio. El IPRA no rechaza la implicación política de sus estudios y propuestas, ni se apoya únicamente en la iniciativa de la investigación científica. Así en 1975 se crea en el seno de la asociación la denominada Peace Education Commission (PEEC), que va a coordinar e impulsar las actividades de EP del IPRA. Desde un principio se proclama la unidad y mutua interacción que debe existir entre investigación, acción y EP.

Las características de la EP desde la Investigación para la Paz forman parte de la concepción actual de la EP que proponemos en estas páginas, y que sintetizamos en las siguientes características:

- Concepción del proceso educativo como actividad política.
- Integración de la EP, para ser efectiva, en el proceso global de cambio social.
- Concepción global del mundo.
- Énfasis en los métodos socioafectivos y en la participación de los alumnos en su proceso de aprendizaje.
- Enfoque interdisciplinar.
- Búsqueda de la coherencia entre los fines y los medios, y entre la forma de educar y la forma de vivir.
- Relación orgánica entre la investigación, la acción y la educación para la paz.
- Necesariamente orientada hacia la acción.
- Desconfianza, en general, hacia las posibilidades de la institución escolar.

■ El legado de la noviolencia

El cuarto hito, que ya no sigue una cronología en el tiempo ni en el espacio como los tres anteriores, además de presentar una mayor diversidad en sus formulaciones, es el que nos proporciona el legado de la noviolencia. Sus características fundamentales podemos sintetizarlas en los siguientes principios educativos gandhianos:

- La filosofía y forma de actuar deben estar condicionados por dos principios fundamentales: el *satyagraha* (firmeza en la verdad) y el *ahimsa* (acción sin violencia). Como señalaba el propio Gandhi, son "como las dos caras de una moneda, imposible separar el uno del otro" (Gandhi, 1988: 121).
- Énfasis en la autonomía personal y en la capacidad de afirmación, como primer paso para conseguir la libertad.

- Aprender a ser autosuficientes, tanto material como mentalmente.
- Armonizar las cuatro dimensiones de nuestro ser: cuerpo, intelecto, sensibilidad y espíritu.
- Importancia central de la teoría del conflicto y del aprendizaje de las estrategias noviolentas. Galtung señala que la idea básica de Gandhi respecto del conflicto es que "lejos de separar a dos partes el conflicto debería unirlos, precisamente porque tienen su incompatibilidad en común (...); debido a que tienen una incompatibilidad en común deberían esforzarse para llegar juntos a una solución (...)" (Galtung, 1978: 501).
- Entrenamiento en las estrategias de lucha noviolenta: en las experiencias educativas de las comunidades noviolentas que se han desarrollado; a todos los miembros de dicha comunidad y a los niños se les educa en el "deber de desobedecer y se les obliga a hacerlo, ante aquellas órdenes injustas o irrespetuosas" (Weyer, 1988: 101).
- Educación por medio del trabajo: el Nai Talim.
- Autoctonía cultural, manifestada por la vinculación a la cultura y lengua materna.
- Plena concordancia entre los fines y los métodos a emplear.
- Integración del proceso educativo en la comunidad. Para Gandhi no sólo la escuela debe estar abierta e integrada en su medio, sino que la educación no puede ser responsabilidad exclusiva de la misma; toda la comunidad debe participar en ella (Weyer, 1988: 100).

■ La situación de la EP en España

La situación actual de la EP en España, que arranca en la década de los ochenta, ha sido conformada por las distintas procedencias que hemos señalado (Jares, 1989). Procedencias que en buena medida marcan ciertas prioridades o especificidades en el momento de trabajar la EP. Así hablamos de la EP impulsada desde el movimiento por la paz y noviolento; los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRPs); y los grupos, seminarios autónomos. Posteriormente, se han sumado a este proceso Organizaciones No Gubernamentales de ayuda al llamado Tercer Mundo (ONGs); centros de documentación y/o investigación para la paz; e iniciativas institucionales esporádicas, fundamentalmente desde las corporaciones locales. En la década de los noventa se puede decir que, a excepción del movimiento por la paz fuertemente debilitado, se mantienen con menor o mayor influencia las procedencias citadas, pero con los siguientes matices diferenciales:

- Se produce, en nuestra opinión, un estancamiento en las iniciativas procedentes de los MRPs, en concordancia con el estancamiento general que sufren, incluso el movimiento noviolento, a pesar del espectacular aumento de la objeción e insumisión.
- Aumento de la influencia de la educación para el desarrollo, coincidentes con la mayor presencia social de las ONGs, y muy especialmente de la educación intercultural, básicamente a raíz de la problemática planteada por la inmigración. Aspecto que analizamos al hablar de los componentes de la EP.
- Reconocimiento jurídico, tal como hacia la LOPE, e integración de la EP como *tema transversal* del currículum con la LOGSE. Al margen de la valoración que de este hecho se pueda realizar, es indudable que merece un análisis tanto de los aspectos positivos como de aquellos otros que nos preocupan cada vez con más fuerza. Sobre ello hemos hecho referencia en otros lugares (Jares, 1993; 1994).
- Por otro lado, en parte ligado a lo anterior, se ha producido una cierta demanda de formación y la creación de seminarios permanentes, grupos de trabajo, proyectos de



formación en centros, etc. Es decir, se ha producido un aumento de los grupos de trabajo "autónomos". Sin embargo, si bien se produce un estancamiento, e incluso merma, de las fuentes iniciales de impulso de la EP, el aumento de los grupos autónomos, no ligados a las fuentes impulsoras iniciales, se debe en parte al legado y trabajo de sensibilización y formación realizado por aquellas, y que, en buena medida, continúan realizando.

2

El soporte conceptual

El modelo de EP crítico-conflictual-noviolento se fundamenta en dos conceptos básicos: el concepto de *paz positiva* y la perspectiva *creación del conflicto*.

■ Concepto de paz positiva

Es fácil constatar, por un simple barrido de los medios de comunicación o una investigación de medio sobre las concepciones de la paz de la población con la que convivimos —a realizar, por ejemplo, por nuestros propios alumnos/as si tienen más de diez años—, cómo el concepto de paz dominante es el tradicional, heredado del concepto de *pax romana*: aquél que lo identifica como simple ausencia de conflictos bélicos, y, en nuestros días, como ausencia en general de todo tipo de conflictos. Ambas lecturas dominantes nos resultan insuficientes, claramente restrictivas e incluso interesadas políticamente. Desde el nacimiento de la Investigación para la Paz, el concepto de paz adquiere un nuevo significado al asociarla no como antítesis de la guerra sino al de *violencia* (la guerra no deja de ser un tipo de violencia organizada). Como señala Galtung, existe violencia cuando "los seres humanos están influidos de tal forma que sus realizaciones afectivas, somáticas y mentales, están por debajo de sus realizaciones potenciales" (1985: 30). De aquí la necesidad de una concepción amplia de la violencia que conlleva una concepción ampliada de la paz. En este sentido, se establece una diferencia fundamental entre *violencia directa* y *violencia estructural*, entendiendo la primera como la agresión física directa, la violencia "tradicional", la más fácilmente reconocible; y la segunda, indirecta y más oculta, que está presente en determinadas estructuras sociales, sinónima de la injusticia social. Esta última, que es la que se prioriza, se

define como aquel tipo de violencia que está "edificada dentro de la estructura, y se manifiesta como un poder desigual y, consiguientemente, como oportunidades de vida distintas. Los recursos están desigualmente distribuidos, como sucede cuando está fuertemente sesgada la distribución de la renta, o está desigualmente distribuida la alfabetización/educación, o cuando los servicios médicos existentes en determinadas zonas son sólo para determinados grupos, etc. Por encima de todo, está desigualmente repartido el poder de decisión acerca de la distribución de los recursos" (Galtung, 1985: 38-39).

Desde esta perspectiva, Galtung propone darle a la comprensión de la violencia un enfoque positivo, aunque paradójicamente lo va a presentar en negativo, "la idea de violencia como algo evitable que obstaculiza la autorrealización humana" (Galtung, 1981a: 96). Y por autorrealización humana se entiende la satisfacción de las necesidades básicas, materiales y no materiales. En este sentido, cuando no se satisfacen las necesidades humanas básicas se pueden dar cuatro tipos de violencia:

- La violencia "clásica" de la guerra al homicidio.
- La pobreza y en general las privaciones en el campo de las necesidades materiales.
- La represión y privación de los derechos humanos.
- La alienación y la negación de las necesidades "superiores".

Como se ve, la paz afecta a todas las dimensiones de la vida, haciendo referencia a una estructura social de "amplia justicia y reducida violencia" (Curle, 1978). En palabras de P. Freire, "la paz se crea y se construye con la superación de las realidades sociales perversas. La paz se crea y se construye con la edificación incesante de la justicia social" (1986: 46). Su conceptualización nos lleva a relacionarla "no sólo con la teoría del conflicto, sino también con la teoría del desarrollo" (Galtung, 1969: 185) y de los derechos humanos. Por todo ello, concluimos con Galtung: "llamar paz a una situación en la que imperan la pobreza, la represión y la alienación, es una parodia del concepto de paz" (1981: 99).

En el plano escolar, el primer tipo de violencia, la violencia física directa, ha sido históricamente la gran respuesta "educativa" de la escuela tradicional. El lema "las letras con sangre entran" encierra en sí mismo todo un tratado de pedagogía violenta que en gran medida ha sido desterrado con mayor o menor convicción. Sin embargo, la violencia verbal y especialmente la referente a la privación de los derechos humanos distan mucho de ser superadas. Igualmente en las relaciones entre el alumnado, en los espacios en los que el poder del profesorado es menos visible o casi inexistente, como servicios, patios, etc., las relaciones de fuerza asentadas en la violencia física siguen produciéndose.

Cuadro 1 Violencia estructural en la forma actual de la educación

Función social

- Expropiación de la función autoeducante de la familia y de cada uno.
- División social del trabajo (manual/intelectual).
- Reproducción de la jerarquía social.
- "Aparcamiento" funcional de las relaciones de dependencia económica.

Relaciones interpersonales

- Agresividad latente/disciplina/coerción.
- Jerarquía escolar (ministro/delegados/inspectores/directores/enseñante/bedel).
- Meritocracia y competición.

Proceso de construcción y socialización

- Comunicación jerárquica, de una "vía" (anti dialógica).
- Parcialización y fragmentación del saber (nociónismo).
- Etnocentrismo cultural y antropológico (racismo).

En lo que atañe a la violencia estructural en el sistema educativo en general y de los centros escolares en particular, tal como hemos señalado en otro lugar (Jares, 1991), la estructura organizativa del sistema educativo es el elemento más problemático con el que se encuentra la EP debido precisamente a la configuración violenta de la estructura escolar. Tanto desde la Sociología de la Educación y las Teorías del Currículum como desde la propia investigación en educación para la paz, se detectan una serie de violencias estructurales en el sistema educativo que hace que sea un medio no muy favorable para un proyecto educativo como el que nos ocupa. Salio (1984 y 1986) resume las violencias estructurales del sistema educativo en el Cuadro 1.

Como se ve, algunas formas de violencia estructural que se producen en el sistema educativo son reflejo o reproducción, si se quiere, de las generadas en la estructura social, como son las derivadas de la clase social, el sexo o la raza, fundamentalmente; pero, además, hay otras que son "propias" del sistema educativo, especialmente las derivadas del proceso de construcción y socialización del conocimiento. En cualquier caso, frente a unas y otras no estamos predeterminados únicamente a reproducir o a aceptar pasivamente tal estado de cosas. En el sistema educativo se pueden producir, y de hecho se producen, resistencias y transformaciones. Ese es el sentido precisamente de un proyecto educativo de educación para la paz: tomar conciencia de las diferentes formas de violencia para eliminarlas en mayor o menor medida.

■ Concepto de conflicto

Tanto en el plano escolar como en la vida social, *el conflicto tiene, como el concepto de paz, una lectura negatiu dominante, como algo no deseable, patológico o aberrante. Desde opciones ideológico-científicas, tecnocrático-positivistas, el conflicto se presenta como disfunción o patología y, en consecuencia, como una situación que es necesario corregir y sobre todo evitar. "El conflicto y la disensión interna de una sociedad se consideran inherentemente antitéticos al buen funcionamiento de un orden social" (Apple, 1986: 125).*

Incluso en ocasiones se asocia a la violencia, confundiendo determinadas respuestas a un conflicto con su propia naturaleza. En este sentido *es necesario diferenciar entre agresión o cualquier comportamiento violento, respuesta negativa a un conflicto, y el propio conflicto. "La confusión proviene porque se asimila violencia a conflicto. Cuando la violencia no es más que uno de los medios para resolver el conflicto, destruyendo al otro. La violencia tiende a suprimir el conflicto apuntando a la eliminación del adversario. La violencia es un medio, el conflicto un estado de hecho (...)" (Sèmelin, 1983: 44).*

Igualmente *hay que distinguir, y en general existe acuerdo en ello, entre la agresión u otros comportamientos violentos, de la agresividad o combatividad. "El primer término designa un acto efectivo y el segundo se refiere a una tendencia o a una disposición" (Van Rillaer, 1977: 20). La agresividad forma parte de la conducta humana, no negativa en sí misma sino positiva y necesaria como fuerza para la autoafirmación, física y psíquica, del individuo y/o del grupo, y especialmente conformada por los procesos culturales de socialización. La violencia no es "sinónimo de agresividad" (Van Rillaer, 1977: 27). Es decir, de la "inevitabilidad de la agresividad no se deriva la inevitabilidad de la violencia" (Etxebarria, 1985: 35). Por consiguiente, tal como se recoge, entre otros, en la Declaración de la violencia (AA.VV., 1986), "es científicamente incorrecto decir que la guerra o cualquier otro comportamiento violento se encuentran genéticamente programados en nuestra naturaleza humana".*

Por todo ello, y como consecuencia del legado de la no violencia, la investigación para la paz y la teoría crítica de la educación, el conflicto se asume como lo que realmente es, un proceso natural y consustancial a la vida que, si se enfoca

positivamente, puede ser un factor de desarrollo personal, social y educativo. *Por conflicto entendemos un proceso de incompatibilidad entre personas, grupos o estructuras sociales, mediante el cual se afirman o perciben (diferencia entre conflicto real y falso conflicto) intereses, valores y/o aspiraciones contrarias. Conviene tener en cuenta, pues, que, confrariando ciertas publicaciones al respecto, tanto en la génesis como en su resolución, intervienen no sólo personas o grupos, sino también los roles, contextos y estructuras sociales en los que se hayan inmersos.*

En el plano escolar, desde una posición crítica no sólo se detecta y manifiesta la realidad del conflicto sino que se enfatiza la *naturaleza conflictiva de las escuelas*. Esta "se explica por el emplazamiento de los centros, derivado de su condición institucional, en el seno de la macropolítica escolar, delimitada por las relaciones existentes entre el Estado, la Administración y la sociedad civil; a la vez que su dimensión micropolítica, determinada por las relaciones, por igual peculiares, entre profesores, currículum y estructuras organizativas" (Beltrán, 1991: 225). Es más, el conflicto no sólo está presente en los centros educativos, como en toda organización, sino que si no se presenta de forma crónica y su afrontamiento se realiza en forma positiva, es decir, abordado desde presupuestos democráticos y no violentos, se presenta como *variable fundamental y como estrategia preferente para facilitar el desarrollo organizativo autónomo y democrático de los centros* (Jares, 1993). Por este motivo, la postura a adoptar ante un conflicto no es la de ignorarlo u ocultarlo, que a la larga lo enquistado y suele dificultar su resolución, sino la de afrontarlo de forma positiva y no violenta. Para ello se hace necesario impulsar, desde pequeños, programas educativos para el afrontamiento y resolución no violenta de los conflictos, comenzando por aquellos más inmediatos y cercanos a nosotros.

Desde la perspectiva que desarrollamos, para poder entender e intervenir en la dinámica del conflicto es absolutamente imprescindible analizar todo lo relacionado con el uso del poder, visible y/o oculto, por parte de quienes lo detentan. *El poder se considera central al conflicto en particular y a la organización en general, "el conjunto organizativo no es sino la dinámica y las redes de relaciones que se establecen sobre aspectos, formas, momentos del ejercicio del poder" (Beltrán, 1989: 334). Si bien "la mayor parte de la literatura se ha concentrado sobre el primer tipo —el poder visible—, con el consiguiente olvido del uso del poder para prevenir la oposición (...). La consideración del mismo es indispensable para comprender por qué la inactividad política de unos y, por lo tanto, su conformidad o anuencia no es más que el resultado de una particular actividad política por parte de otros autores, sin duda la actividad política predilecta del poderoso, por la apariencia de consenso y satisfacción que implican" (Alcaide, 1987: 338). Un ejemplo de lo que decimos lo puede constituir la propia postura de evitación del conflicto: para los que detentan el poder es una estrategia de control y mantenimiento del statu quo; para los que no lo detentan puede ser un acto de sometimiento o acomodación, o bien una evitación estratégica hasta conseguir un equilibrio del poder.*

En general, podemos decir que el poder está relacionado con la capacidad de control sobre:

- Los recursos económico-sociales.
- El nivel cultural y educativo, en general, y el conocimiento técnico, en particular.
- Los recursos materiales.
- Las fuentes de información.
- La toma de decisiones.
- La capacidad de controlar/manipular lo que el otro desea.

No podemos dejar de subrayar el papel del conflicto en este modelo crítico de EP, hasta el punto de ser considerado como la especificidad más significativa de la EP (Jares, 1991). Dicho papel o utilización didáctica del conflicto viene dado, en nuestra opinión, en tres planos complementarios:

- En cuanto sensibilización ante determinados conflictos propios de la amplia cosmovisión de la paz: desigual reparto de la riqueza; discriminación por razón de sexo, raza, clase social, etnia o nacionalidad; vulneración de los derechos humanos; etc.
- Como desarrollo de la competencia individual y colectiva en el uso de técnicas no violentas de resolución de conflictos.
- En su incidencia en la organización del aula y del centro, que nos permite la reflexión y la valoración de los formatos organizativos en los que transcurre la acción educativa.

Huelga decir que estos tres planos de intervención afectan tanto al trabajo del profesor hacia el alumnado como al trabajo y relaciones entre el propio profesorado y comunidad educativa en general.

3 Concepto de educación para la paz

Por lo dicho, concebimos la EP como un proceso educativo, continuo y permanente, fundamentado en los dos conceptos definidores, la concepción positiva de paz y la perspectiva creativa del conflicto, y que a través de la aplicación de métodos problematizantes pretende desarrollar un nuevo tipo de cultura, la cultura de la paz, que ayude a las personas a desvelar críticamente la realidad, desigual, violenta, compleja y conflictiva, para poder situarse ante ella y actuar en consecuencia (Jares, 1991 y 1992). De la definición expresada así, como de las características de los dos conceptos en los que se fundamenta, deducimos los siguientes principios o significados educativos de la EP:

■ **Educación para la paz es una forma particular de educación en valores.** Toda educación lleva consigo, consciente e inconscientemente, la transmisión de un determinado código de valores. Educar para la paz supone educar desde y para unos determinados valores, tales como la justicia, la cooperación, la solidaridad, el compromiso, la autonomía personal y colectiva, el respeto, etc., al mismo tiempo que se cuestionan aquellos que son antitéticos a la cultura de la paz, como son la discriminación, la intolerancia, el etnocentrismo, la obediencia ciega, la indiferencia e insolidaridad, el conformismo, etc.

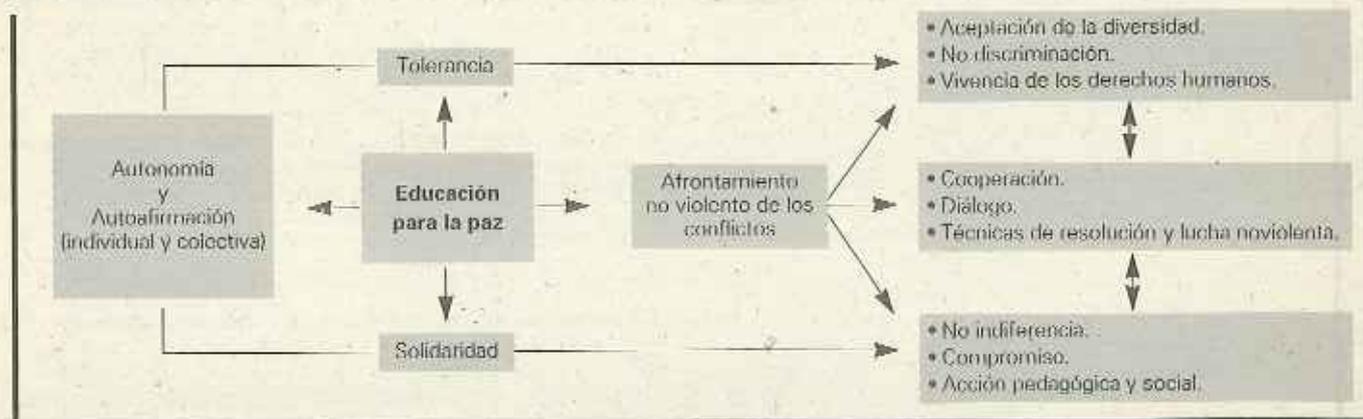
■ **Educación para la paz es una educación desde y para la acción.** Dicho en negativo, no hay educación para la paz si

no hay acción práctica (Haavelsrud, 1976). Y ello tanto en lo que atañe a nuestro papel como educadores-ciudadanos, como en lo referente a nuestro trabajo con los alumnos/as. Para lo primero, presupone una invitación para reflexionar sobre nuestros comportamientos, actitudes y compromisos, sabiendo que cuanto más corta es la distancia entre lo que decimos y hacemos, entre el currículum explícito y el oculto, más eficaz será nuestra labor. Para lo segundo, lejos de buscar la pasividad, tranquilidad, la no acción, etc., debemos dirigir nuestra acción hacia la formación de personas activas y combativas (Fortat y Lintanf, 1989: 19). Educar para la paz no es educar para la inhibición de la agresividad, necesaria para afrontar la vida, sino para su afirmación y canalización hacia actividades socialmente útiles.

■ **Educación para la paz es un proceso continuo y permanente.** Quiere esto decir que es algo más que diseñar una "lección de paz" o celebrar una efemérides. *La efemerización o campañas puntuales concretas sólo tienen valor educativo si son propuestas como punto de motivación o de arranque pero nunca de llegada.* Por el contrario, la realización de actividades puntuales totalmente descontextualizadas, de carácter burocrático, desinformadas e incluso en ambientes organizativos hostiles a lo que se pretende celebrar, suelen tener efectos totalmente contradictorios con los objetivos teóricos de la celebración. Como todo proceso educativo, exige una atención constante tanto por parte de las administraciones educativas en sus políticas educativas como del profesorado, tanto en lo que atañe a los proyectos educativos de centro o de etapa como a las programaciones de aula.

■ **La educación para la paz como dimensión transversal del currículum afecta a todos sus elementos y etapas educativas.** Los temas transversales hacen referencia a un tipo de enseñanzas que deben estar recogidas en todas las áreas de todas las etapas educativas, en tanto que impregnan y afectan a todos los elementos del currículum. En consecuencia, "se tienen que incorporar a la programación de cada profesor para cultivarlos en las actividades específicas y en los métodos generales de su especialidad, ampliando el sentido educativo de ésta. En ciertos casos, será preciso decidir actividades especialmente dirigidas a estos objetivos transversales del currículum, pero es conveniente que formen parte de una filosofía educativa y de una metodología que impregne toda la actividad" (Gimeno, 1992: 325). Dicho de otra forma, los temas transversales introducen nuevos contenidos en el currículum, pero sobre todo reformulan y reintegran los existentes desde un nuevo enfoque integrador e interdisciplinar. Es decir, más que entenderlos como otros contenidos más a añadir a los ya de por sí sobrecargados programas escolares, suponen "un nuevo enfoque con el que trabajar desde las diversas áreas o disciplinas del currículum" (Villarsa, 1990: 39).

Figura 1 Educación para la paz y organización escolar



En tanto que afectan a toda la acción educativa de todas las áreas y niveles educativos, requieren su planificación y su correspondiente ejecución y evaluación por parte "de toda la comunidad educativa, especialmente del equipo docente. En particular, tienen que estar presentes en el proyecto educativo de centro, en el proyecto curricular de etapa y en las programaciones que realiza el profesorado" (MEC, 1992).

■ **Objetivos y contenidos de la EP.** Los objetivos y contenidos prioritarios e imprescindibles en todo proyecto de educación para la paz son los que se muestran en la Figura 1 (Jares, 1992: 16).



Componentes de la EP

Tal como hemos visto en el punto primero, la Educación para la Paz (EP) a lo largo de su desarrollo histórico ha producido diferentes acepciones o componentes, en los que se han enfatizado unos determinados objetivos y contenidos. Incluso se han priorizado unos sobre otros. Desde la perspectiva en la que nos situamos, todos ellos están estrechamente ligados, tanto en el plano conceptual como en el didáctico. Por consiguiente, establecer fronteras o compartimentos más o menos estancos entre unos y otros nos resulta de difícil comprensión. Por el contrario, son como hemos dicho, diferentes componentes de un mismo proceso educativo. Particularmente son: la educación para la comprensión internacional; la educación para los derechos humanos; la educación para el desarme; la educación multicultural; la educación para el desarrollo; la educación para el conflicto y la desobediencia. Veamos a continuación los objetivos básicos de cada uno de ellos (para una más amplia comprensión, véase Jares, 1991: 138-163).

■ **Educación para la comprensión internacional.** Los objetivos que se persiguen son:

- Comprender y valorar positivamente la creciente interdependencia mundial.
- Reconocer, respetar y valorar la diversidad cultural, étnica y política de los pueblos del mundo.
- Contrarrestar la idea del enemigo.
- Favorecer la tolerancia.
- Conocer los diferentes movimientos sociales que en la historia y en la actualidad luchan en favor de la paz.
- Reconocer las condiciones que encierra la idea de paz positiva.

■ **Educación para los derechos humanos.** Los objetivos que se persiguen son:

- Comprender la historia de la lucha por los derechos humanos y las libertades fundamentales.
- Conocer el articulado de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y de otras declaraciones internacionales con ella relacionadas.
- Identificar las violaciones de los derechos humanos. Indagar en sus causas y en las posibles alternativas.
- Conocer la labor de los organismos que luchan en defensa de los derechos humanos.
- Relacionar los derechos humanos con las nociones de justicia, igualdad, libertad, paz, dignidad y democracia.
- Identificar las causas sociales que generan violencia y valorar positivamente las estrategias de lucha tendentes a hacer desaparecer en la humanidad todo tipo de violencia.

■ **Educación intercultural.** En España, la nueva situación social y cultural creada con la inmigración ha provocado el reciente "boom" pedagógico de la educación intercultural y con él la necesidad de adecuar la respuesta educativa de la escuela a esta nueva realidad. Sin embargo, esta situación en nuestro país no deja de ocultar una cierta perversión, y además por partida doble: la educación intercultural no ha eclosionado ni con la realidad plurinacional y plurilingüe del Estado por un lado, ni tampoco con los españoles de etnia gitana por otro. Por ello, *la educación intercultural en España, además de integrar la temática más reciente de los inmigrantes y exiliados o refugiados, no puede olvidar la deuda histórica todavía no satisfecha que consiste en integrar en el currículum de todos los españoles, tengan o no tengan culturas diferenciadas, o sean o no sean gitanos, el pleno reconocimiento y vivencia tanto de la realidad plurinacional y plurilingüe del Estado español como de la cultura gitana.* En consecuencia, la educación intercultural no sólo atañe a los inmigrantes o hijos de los inmigrantes, o a las comunidades autónomas con lengua y cultura propias, sino que "este tipo de enseñanza se centra claramente en todos los niños y todos los enseñantes y no sólo en los hijos de los inmigrantes". Se trata pues de una "educación centrada en la diferencia y pluralidad cultural más que en una educación para los que son culturalmente diferentes" (Puig, 1991: 16). Los objetivos que se persiguen son:

- Valorización de la diferencia y respeto por el otro.
- Visión conflictiva de la realidad y del contacto entre culturas, así como de conflictos internos de cada cultura.
- Analizar críticamente los estereotipos y prejuicios (superioridad de unas razas sobre otras; de unas culturas sobre otras; asociación de la inmigración con la delincuencia; etc.).
- Favorecer el fortalecimiento y práctica de la solidaridad.
- Desarrollar actitudes críticas con el conformismo y la indiferencia.

■ **Educación para el desarme.** Sin duda es el componente más restringido y más fácilmente delimitable de la EP. Los objetivos que se persiguen son:

- Comprender el concepto de desarme y favorecer actitudes positivas hacia su aplicación.
- Analizar el estado-nación y el sistema guerra.
- Conocer las causas, naturaleza y consecuencias del rearme.
- Comparar gastos militares y necesidades sociales.
- Analizar el comercio de armas.
- Cuestionar el militarismo, y su relación con la aplicación de los derechos humanos y el subdesarrollo.
- Comprender y favorecer la objeción de conciencia al servicio militar y a la guerra.
- Analizar el miedo y la seguridad dentro y entre países.
- Favorecer alternativas no violentas de defensa.
- Favorecer actitudes críticas con las proclamas belicistas, "la incitación a la guerra, la propaganda y el militarismo en general" (Unesco, 1980: 7).

■ **Educación para el desarrollo.** Los objetivos que se persiguen son:

- Conocer el concepto de desarrollo y analizar sus relaciones con el de paz y derechos humanos.
- Analizar los antecedentes históricos del subdesarrollo.
- Analizar y propiciar actitudes críticas con el intercambio desigual en las relaciones Norte-Sur.
- Lo mismo con respecto al llamado nuevo orden económico internacional. Plantear posibles alternativas.
- Comprender el problema de la deuda externa.
- Analizar la situación de la población del hemisferio sur y los problemas migratorios. El caso de los refugiados.
- Indagar en la problemática de la alimentación y el hambre.
- Comprender los procesos de industrialización, transferencia tecnológica, contaminación y catástrofes industriales en los países dependientes.



- Indagar y cuestionar la relación comercio de armas y subdesarrollo.
 - Fomentar actitudes de solidaridad.
 - Cuestionar las actitudes paternalistas y neocoloniales con el llamado Tercer Mundo.
 - Relacionar nuestros hábitos de consumo con la educación para el desarrollo.
- **Educación para el conflicto y la desobediencia.** Los objetivos que se persiguen son:
- Favorecer la afirmación y la confianza en uno mismo como paso previo a tener confianza en los demás.
 - Reconocer el conflicto como natural e inevitable en la vida humana.
 - Identificar y ejercitarse en el análisis de los conflictos.
 - Conocer y practicar técnicas y estrategias de afrontamiento no violento de los conflictos.
 - Identificar los intereses reales de las ideologías encubridoras de determinados conflictos.
 - Favorecer actitudes de desobediencia ante situaciones de injusticia.
 - Conocer personas, organizaciones y hechos históricos que hayan utilizado y en los que se haya aplicado métodos de lucha no violenta, respectivamente.

5

Implicaciones educativas

■ El contexto organizativo

■ En primer lugar, debemos recordar que *todo proyecto educativo se realiza en y presupone un determinado formato organizativo*. Descuidar esta relación tiene que ver con la *tradicional segregación que la dimensión organizativa ha tenido/tiene en las cuestiones curriculares*. El caso de la Educación para la Paz (EP) no ha sido una excepción. Como hemos señalado en otro lugar (Jares, 1994b), tanto en el Estado español como allende nuestras fronteras, los trabajos, publicaciones, investigaciones, etc., sobre esta dimensión educativa se han centrado en dos aspectos esenciales: el *qué*, los contenidos, y el *cómo*, referido únicamente a la metodología. En uno y otro caso las cuestiones organizativas han sido soslayadas. Por el contrario, *la renovación cualitativa de los procesos de enseñanza-aprendizaje, y la EP es uno de ellos, tiene que llevar necesariamente la renovación de las estructuras organizativas*.

Por consiguiente, *un proyecto curricular de EP tiene que plantearse la relación de los temas organizativos — la estructura organizativa, las normas, el estilo de dirección, la participación, la comunicación, el sistema de relaciones, la delegación de funciones, el tratamiento de los conflictos, la evaluación institucional, etc.— con los valores y objetivos que dicho proyecto persigue*.

■ En segundo lugar, no podemos olvidar que el propio *concepto de paz positiva* con el que trabajamos *presupone, tanto en el plano social como en el escolar, unas inequívocas relaciones y situaciones sociales que hacen mención directa a un determinado tipo de estructuras organizativas*. Si la paz es un orden social antitético con unas relaciones sociales violentas, asimétricas, injustas, alienantes, etc., forzosamente debe tener su traducción en el plano escolar, no sólo en lo curricular —analizar dichas estructuras para tomar conciencia de las mismas y fomentar actitudes de transformación—, sino también en su dimensión organizativo-estructural. Y ello no sólo para buscar la coherencia entre los fines y los medios a emplear, incluyendo en esto lo organizativo, sino también porque toda organización presupone, explícita e implícitamente, unos determinados

valores, un determinado currículum organizativo oculto. Así, por ejemplo, *más que reflexionar sobre los derechos humanos se trata de vivirlos en el centro*. "El ambiente de la escuela debe ser el de una comunidad en que se trata por igual a todos los individuos. Los principios de los derechos humanos deben reflejarse en la organización y administración de la vida escolar, en los métodos pedagógicos, en las relaciones entre maestros y alumnos y entre los propios maestros entre sí, como también en la contribución de escolares y profesores al bienestar de la comunidad" (Unesco, 1969: 21).

■ En tercer lugar, *un proyecto educativo de EP necesariamente implica una democratización de las estructuras escolares*. Y ello tanto por el concepto de paz positiva en el que se asienta como por las implicaciones organizativas de los derechos humanos. En estos tiempos de posmodernismo, neofascistas, es necesario, tanto en el plano social en general como en el educativo en particular, dar un nuevo impulso regenerador a lo que denominamos *cultura democrática*. Una cultura de paz exige e implica una cultura democrática. Si queremos que la escuela forme a personas democráticas y participativas, ella misma tiene que estar organizada desde esos presupuestos. Por ello, la búsqueda de una sociedad plenamente democrática, requiere no sólo que el sistema educativo fomente una actitud libre y participativa para la vida social futura o de adultos, sino que, tal como han insistido diversos autores, desde los clásicos a los más recientes, el propio sistema educativo debe articularse bajo los principios en los que dice fundamentarse.

Para avanzar en esta dirección es necesario modificar los planteamientos burocráticos y eficientistas de la organización escolar, a los que últimamente vuelve a recurrirse con mayor énfasis, por otros más descentralizados, participativos y democráticos. De forma sintética podemos decir que una organización democrática preocupada por ser en sí misma fuente de irradiación de valores característicos de una cultura de paz, debe reflexionar y autoevaluarse de forma continua sobre los siguientes aspectos:

- En primer lugar, sobre la forma en que se ejerce el poder, y, asociado a él, la *tomada de decisiones*.
- En segundo lugar, el poder y su incidencia en la organización, puede estar matizado o "cruzado" por otras variables como son el *sexo, clase social, raza, etc.* En este sentido, la construcción "de una cultura participativa requiere fomentar la participación de los grupos menos influyentes —alumnos, padres de bajo nivel cultural, mujeres, (...)—" (San Fabián, 1992: 113).
- Por consiguiente, frente a las concepciones "técnicas" que ven el funcionamiento organizativo como incompatible con el conflicto, debemos situarlo y analizarlo desde y para un *contexto de conflicto*.
- En cuarto lugar, la cultura colaborativa, que igualmente exige una cultura de paz, requiere que el propio centro impulse, en todos los sectores de la comunidad educativa, la *participación como valor social*. Para ello, además de activar la participación interna en los asuntos del centro, el centro debe integrarse y participar en los asuntos de la comunidad en la que está ubicado. Por consiguiente, la participación, tanto en su dimensión de gestión como en su dimensión educativa, es un *derecho y una necesidad del proceso educativo institucional escolar*.

■ La metodología didáctica: el método socioafectivo

Los rasgos metodológicos de un proceso educativo informado desde la EP deberían cumplir algunos requisitos.

■ *Compatibilizar la metodología con la idea de paz positiva*. De ahí que se haga hincapié en la utilización de los

métodos dialógicos, experienciales y de investigación, mediante los cuales no sólo se alcanzarán determinados objetivos en el sentido clásico, sino que, al mismo tiempo, se aprenderán otros ligados al propio proceso de aprender. Las técnicas en las que se concreta esta orientación general fomentarán la participación, el trabajo en equipo, la cooperación, etc. El alumnado debe ser incitado a participar y a definir las propias condiciones del proceso de enseñanza-aprendizaje.

■ **La utilización preferente del enfoque socioafectivo.** Los fundamentos y pasos concretos de este enfoque son:

- *Vivencia de una experiencia*, bien sea real o simulada como punto de partida. Como desarrollamos en otro lugar (Jares, 1991: 174-176), la vertiente intelectual del proceso de enseñanza-aprendizaje es necesario no separarla del componente afectivo y experiencial, requisitos que definen lo que es el método socioafectivo: "desarrollo conjunto de la intuición y del intelecto encaminado a desarrollar en los alumnos una más plena comprensión tanto de sí mismos como de los demás, mediante la combinación de experiencias reales (por oposición al estudio 'clásico') y del análisis" (Unesco, 1983b: 105). Tal como se ha comprobado, "el desarrollo de actitudes y valores no surge de manera automática con la simple adquisición de unos conocimientos y de una conciencia de los hechos. Esas cualidades se desarrollarán en los niños a través de la experiencia personal y de la participación" (Das y Jangira, 1986: 59). Por consiguiente debemos ser críticos con los planteamientos que sólo mencionan la información. "La información es esencial, pero es sólo un primer paso" (Classen-Bauer, 1979: 187).
- *Descripción y análisis de la misma.* Es decir, se trata de describir y analizar las propias reacciones de las personas que han participado en la anterior situación experiencial, comenzando por el análisis de los propios procesos decisivos que se han llevado a cabo. Al mismo tiempo, se trata de desarrollar otra característica esencial: el desarrollo de la empatía. "El concepto de empatía —sentimiento de concordancia y correspondencia con otro— puede considerarse como conteniendo dos elementos interrelacionados: 1) un sentimiento de seguridad y confianza en otros, el cual resulta de la confianza en nosotros mismos; 2) una habilidad que puede aprenderse y que consiste en una creciente sensibilidad y concentración que nos permite comprender los mensajes tanto verbales como no verbales procedentes de otro" (Wolsk, 1975: 9).
- *Contraste y, si es posible, generalización de la experiencia vivida a situaciones exteriores de la vida real.* Esta fase tiene que ver con los procesos de tipo intelectual como son la descripción y el análisis de los procesos decisivos que se han vivido en la "situación experiencial", así como su correlación e inferencias con el mundo real. Se trata, pues, de relacionar el micro-nivel del grupo clase con el meso o macro-nivel de la sociedad local, nacional o internacional.

■ Creación de un grupo de mutuo apoyo y confianza

A caballo entre los aspectos organizativos, metodológicos e interactivos, sobre todo, nos parece una concreción fundamental que nuestra práctica profesional en diferentes niveles educativos nos lo confirma día a día, curso a curso. Es absolutamente imprescindible, sea el nivel educativo que sea, la materia a impartir, etc., que diseñemos una estrategia tendente a generar en el aula, como en el centro, un clima de seguridad, de confianza, de mutuo apoyo. Y ello no sólo por moti-

vos éticos o morales, que son en sí mismos razones más que suficientes, sino también porque el trabajo didáctico en estas situaciones es más agradable para todos/as y además suele producir mejores resultados académicos.

Entre las estrategias básicas que utilizamos para operarizar este objetivo están:

- En primer lugar, *la propia actitud del profesorado.* Es necesario imbuirse de este objetivo, incluso diría haberlo vivido previamente, y llevar a la práctica las cualidades que hemos expuesto anteriormente para el profesorado.
- *Los juegos cooperativos y dinámicas de afirmación, confianza y comunicación.* Sin duda ocupan un papel fundamental en este cometido y, por los resultados obtenidos, sigo manteniendo la expresión: "la magia de los juegos cooperativos".
- *Las asambleas de clase, la organización y gestión del aula y del centro.* Los tres aspectos intentan potenciar la autonomía y la corresponsabilidad tanto en la toma de decisiones como en todos aquellos aspectos que afectan a la vida del aula. En este sentido aplicamos, y considero que es necesario recuperar, las propuestas y técnicas de los grandes pedagogos renovadores, lamentable y significativamente olvidados, como es el caso de Célestin Freinet. Las asambleas de clase; las bibliotecas de aula; los planes de trabajo; etc.; son algunas de las propuestas concretas de las que nos servimos.
- *Dinámicas de grupo* como vía de sensibilización sobre el sistema de relaciones en el aula y centro, así como sobre los contenidos de los temas transversales.

■ Los aprendizajes curriculares

Los contenidos de la EP están incluidos en los componentes que ya hemos visto. En este punto nos centramos únicamente en su tratamiento didáctico, fundamentalmente a través de las unidades didácticas.

Con las unidades didácticas concretamos el Proyecto curricular de etapa y el Proyecto educativo de centro al contexto del grupo con el que se trabaja. Con respecto a los temas transversales solemos utilizar dos formas complementarias de trabajo:

- Concreción de las actividades comunes de centro en el grupo específico con el que se trabaja.
- Integración de los temas transversales en las unidades didácticas. Esta vía, que es la más habitual, la más fructífera y la que nos interesa en este punto, tiene a su vez tres posibilidades (Jares, 1992): a) Trabajar ciertos elementos curriculares de algún tema transversal en una unidad didáctica determinada; b) Elaborar unidades didácticas interdisciplinares entre dos o más áreas en las que se incluyen contenidos transversales; c) Elaborar unidades didácticas específicas sobre algún contenido de uno o más temas transversales coincidentes con los contenidos de algún área.

Un ejemplo del primer caso sería el tratamiento didáctico, con sus correspondientes actividades, de ciertos usos de la lengua que suponen una discriminación sexual o de otro tipo (tema transversal de la educación para la igualdad entre los sexos), englobado en una unidad didáctica sobre el uso oral o escrito de la Lengua en el área de Lengua Castellana o Literatura o Lengua Gallega, en el caso de Galicia.

Un ejemplo del segundo caso sería la elaboración de una unidad didáctica sobre la discriminación en la que los objetivos y contenidos de la misma y las actividades correspondientes se diseñan y realizan en torno a dicho concepto desde distintas áreas como pueden ser las de Lengua Castellana y Lengua Gallega, la de Ciencias Sociales, la de Ciencias Naturales, la de Educación Física, etc., y en el que intervienen distintos temas transversales: educación para la

paz, la educación para la igualdad entre los sexos, la educación para la salud, fundamentalmente.

Un ejemplo del tercer caso son la realización de una unidad didáctica en el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia en el Segundo Ciclo de Secundaria sobre "Los conflictos en el mundo actual" (Educación para la Paz).

Las estrategias de elaboración son igualmente diferentes. En el primer caso, un contenido de tipo actitudinal complementa y al mismo tiempo afecta transversalmente a los restantes contenidos de diferente naturaleza de la unidad didáctica. En el segundo caso, por el contrario, distintas áreas con sus diferentes campos de conocimiento se ponen al servicio del estudio de un tópico de uno o más temas transversales, como es el caso de la discriminación. En el tercer caso, un profesor/a selecciona los conceptos, procedimientos y actitudes del currículo de su área coincidentes con los conceptos, procedimientos o actitudes de uno o más temas transversales.

■ La evaluación

La evaluación no debe centrarse únicamente en el alumnado, y más particularmente en los resultados por ellos obtenidos tal como de forma sesgada se suele hacer. Por el contrario, tal como se recoge en los documentos oficiales, la evaluación debe ser un proceso continuo que afecta a todos los elementos que intervienen en el proceso educativo: profesorado; metodologías y recursos empleados; organización del centro; programas; alumnado; etc.

En segundo lugar, dada la especificidad de la EP, la evaluación debe ser preferentemente de tipo cualitativo, debiendo ser en sí misma educativa. En consecuencia, la evaluación debe ser un proceso dialogado y compartido, entre el profesorado y el alumnado esencialmente.

En general, como pautas fundamentales deberán tenerse en cuenta las siguientes:

- *Cómo se enjuicia a las personas y grupos sociales, etnias, etc., ajenas al endogrupo:* grado de aceptación de las diferencias y la diversidad (cultural, lingüística, racial, sexual, etc.); grado de tolerancia y respeto; grado de solidaridad con los desfavorecidos; etc.
- *Nivel de compromiso con los valores de paz:* justicia, solidaridad, respeto, igualdad, no violencia, etc.
- *Grado de cooperación:* tipo de clima social existente; formas de relación: alumnado-profesorado; alumnos entre sí; profesorado-padres; etc.; tipo de destrezas sociales dominantes en las relaciones escolares.
- *Nivel de participación en las actividades de grupo y grado de respeto a las normas de funcionamiento:* participación—quién participa, sobre qué temas, en qué contextos, etc.—; ¿cuál es el grado de responsabilidad y de oportunidad que tienen los alumnos, profesores y padres para participar en la toma de decisiones?; ¿cuál es el grado de discusión acerca de las pautas organizativas?; ¿hasta qué punto se permiten/alientan en la escuela prácticas democráticas?; ¿quiénes asumen la responsabilidad de su elaboración, puesta en práctica y evaluación?; grado de aceptación y respeto a los otros; canales de comunicación que se utilizan; etc.
- *Formas de afrontamiento de los conflictos:* actitud que se adopta; estrategias que se ponen en juego; grado de respeto a las alternativas adoptadas; etc.

Debe tenerse en cuenta que, para comprender los auténticos significados del currículo, del proceso de institucionalización escolar en general, es necesario indagar y entender el alcance y dimensiones del currículo y cultura escolar, tanto en sus dimensiones explícitas como ocultas, así como las posibles contradicciones o incoherencias que entre ambos pueden existir. En este sentido uno de los grandes

retos de las prácticas educativas informadas desde la EP es el logro de la *coherencia entre el currículum explícito y el oculto*. Una forma de comprobarlo es respondiendo a preguntas del tipo como las que hemos enumerado anteriormente.

En definitiva, desde una perspectiva crítica y reflexiva, debemos examinar tanto las cuestiones didácticas y organizativas, como las sociales, políticas y filosóficas que intervienen en el currículum.

BIBLIOGRAFÍA

- Alcaide, M. (1987): *Conflicto y poder en las organizaciones*. Madrid, Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.
- Apple, M.W. (1986): *Ideología y currículo*. Madrid, Akal.
- Beltrán, F. (1989): *Proyecto docente*. Valencia, Universidad de Valencia.
- Beltrán, F. (1991): *Política y reformas curriculares*. Valencia, Universidad de Valencia.
- Bovet, P. (1928): *La psicología y la educación para la paz*. Madrid, La Lectura.
- Classen-Bauer, I. (1979): "Educación para la comprensión internacional". *Perpectivas*. Vol. IX, n.º 2.
- Curle, A. (1978): *Conflictividad y pacificación*. Barcelona, Herder.
- Das, K.C. y Jangira, N.K. (1986): "Objetivos, programas y métodos educativos en el estudio de la escuela primaria". En Unesco-CMOPE: *Didáctica sobre cuestiones universales de hoy*. Barcelona, Teide-Unesco.
- Etcheberria, X. (1985): "La educación ante el fenómeno de la violencia". *Hitz irakaskuntza*, mayo.
- Fortat, R. y Lintanf, L. (1989): *Education aux droits de l'homme*. Lyon, Chronique Sociale.
- Freire, P. (1986): "1986: Año mundial de la paz". *El correo de la Unesco*, diciembre.
- Gandhi, M. (1988): *Todos los hombres son hermanos*. Salamanca, Sígueme.
- Galtung, J. (1969): "Violence, Peace and Peace Research". vol. 6, pp. 167-191.
- Galtung, J. (1978): "Conflict a Way of Life". *Essays in Peace Research*, vol. III.
- Galtung, J. (1981a): "Contribución específica de la Irenología al estudio de la violencia". En Unesco: *La violencia y sus causas*. París, Unesco.
- Galtung, J. (1981b): "Hacia una definición de la investigación sobre la paz". En Unesco: *Investigación sobre la paz. Tendencias recientes y repertorio mundial*. París, Unesco.
- Galtung, J. (1985): *Sobre la paz*. Barcelona, Fontamara.
- Gimeno Sacristán, J. (1992): "Ámbitos de diseño". En Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (1992): *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata, pp. 265-333.
- Haavelsrud, M. (1976): "The Hidden Connection". *II Convention of the International Association of Educators for World Peace*, Sendai, Japón.
- Jares, X. R. (1983): "Educación para la paz". *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 107, pp. 69-72.
- Jares, X.R. (1989): "Estudio introductorio sobre la situación de la educación para la paz en España". En A.A.VV.: *Seminario sobre formación de monitores de educación para la paz*. Madrid, Cruz Roja Española.
- Jares, X.R. (1991): *Educación para la paz. Su teoría y su práctica*. Madrid, Popular.
- Jares, X.R. (1992): *Transversales. Educación para la paz*. Madrid, MEC.
- Jares, X.R. (1993a): "Los conflictos en la organización escolar". *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 218, octubre, pp. 71-75.
- Jares, X.R. (1993b): "Transversalidad e Proyecto educativo". *Revista Galega de Educación*, n.º 18, octubre, pp. 8-14.
- Jares, X.R. (1994a): "A participación nos centros escolares. Reflexions para saír dunha crise". *Revista Galega de Educación*, n.º 21, pp. 26-33.
- Jares, X.R. (1994b): "Educación para la paz y Organización Escolar". En Fernández Herrera, A. (Coord.): *Educando para la paz. Nuevas propuestas*. Granada, Universidad de Granada.
- MEC (1992): "Prólogo". *Temas transversales* (Cajas rojas). Madrid, MEC.
- Monclús, A. (1988): "Las escuelas asociadas. Origen, estructura y metodología". *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 164, pp. 24-26.
- Montessori, M. (?): *Educación e paz*. Queluz de Baixo, Portugal.
- Puig, G. (1991): "Hacia una pedagogía intercultural". *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 196, octubre, pp. 12-18.
- Roselló, P. (?): *La escuela, la paz y la Sociedad de Naciones*. Madrid, La Lectura.
- Salio, C. (1984): "Educazione alla pace come educazione alla nonviolencia".

- za". *Scuola e Città*, nº 9, septiembre.
- Salio, G. (1986): "Teoría e pratica dell'educazione alla pace". En Novara, D. e Ronda, L.: *Scegliere la pace. Guida metodologica*. Turín, Abele.
- San Fabián, J.L. (1992): "Gobierno y participación en los centros escolares: sus aspectos culturales". En AA.VV.: *Cultura escolar y desarrollo organizativo. II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*, Sevilla, Universidad de Sevilla, pp. 79-118.
- Santullano, M. (1926): "Internacionalismo". *Revista de Pedagogía*. Año V, nº 51, marzo, pp. 97-102.
- Sémelin, J. (1983): *Pour sortir de la violence*. París, Les Éditions Ouvrières.
- Unesco (1969): *Algunas sugerencias sobre la enseñanza acerca de los Derechos Humanos*. París, Unesco.
- Unesco (1980): *Educación para el desarme. Congreso Mundial de educación para el desarme. Informe y documento final*. París, Unesco.
- Unesco (1983a): *La educación para la comprensión, la cooperación y la paz internacionales y la educación relativa a los derechos humanos y las libertades fundamentales, con miras a fomentar una actitud favorable al fortalecimiento de la seguridad y el desarme*. París, Unesco.
- Unesco (1983): *La educación para la cooperación internacional y la paz en la escuela primaria*. París, Unesco.
- Unesco (1985): *El Plan de Escuelas Asociadas a la Unesco*. París, Unesco.
- Van Rillaer, J. (1977): *La agresividad humana*. Barcelona, Herder.
- Vilarrasa, A. (1990): "Las educaciones finales. ¿Nuevas 'marías'?" *Cuadernos de Pedagogía*, nº 180, abril, pp. 37-40.
- Weyer, G. (1988): "Ecoles non-violentes". En Bayada, B. y otros: *Pour une éducation non-violente*. Montargis, Non-Violence Actualité.
- Wolks, D. (1975): *Un método pedagógico centrado en la experiencia. Ejercicios de percepción, comunicación y acción*. París, Unesco.



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. 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: Joxe 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 M^a Puente, Jorge Riechmann, Pedro Sáez, Antonio Santamaría, Angela da Silva, Ruth Stanley, Carlos Taibo, Fernando Urrutkoetxea • **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 la intolerancia*; 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*; 13. Xabier Etxeberria, *Objeción de conciencia e insumisión*; 14. Jörg Huffschnid, *Las consecuencias económicas del desarme*.

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: _____ (inclusivo)
- Suscripción de apoyo: 1.800 ptas.
- Números sueltos: 200 ptas./ejemplar
Deseo recibir los siguientes nº: _____

Forma de pago

- Contra reembolso (+250 ptas.)
- Cheque nominativo adjunto.
- Recibo domiciliado
- Entidad _____ Control _____
- Oficina _____ Nº Cta. _____

Cuadernos Worldwatch



Qué son

Cuadernos Worldwatch es el nombre de la edición castellana de una colección de informes monográficos sobre cuestiones de ecología del *Worldwatch Institute* —organización norteamericana de investigación medioambiental—, traducidos y editados por la organización pacifista vasca *Bakeaz*. *Centro de documentación y estudios para la paz*. Estos informes intentan proporcionar un análisis profundo, cuantitativo y cualitativo, de los principales factores que influyen en la consecución de una sociedad sostenible. Publicados en 5 idiomas —a los que debemos añadir la edición castellana—, sirven de referencia precisa y fiable tanto para gobiernos como para organizaciones no gubernamentales e instituciones educativas de todo el mundo.

Títulos publicados

Renner, Michael, <i>El empleo en una economía sostenible</i>	600 ptas.
Jacobson, Jodi L., <i>Discriminación de género: un obstáculo para un desarrollo sostenible</i>	600 ptas.
(también editado en gallego, <i>Discriminación de xénero: un obstáculo para un desenvolvemento sostíbel</i>)	
Misch, Ann, <i>Riesgos ambientales para la salud: una evaluación</i>	600 ptas.
(también editado en gallego, <i>Riscos ambientais para a saúde: unha avaliación</i>)	
Weber, Peter, <i>Pérdidas netas: pesca, empleo y medio ambiente marino</i>	900 ptas.
Weber, Peter, <i>El abandono de los océanos. Políticas para su recuperación</i>	750 ptas.

Próximos títulos

- Young, John E., *Los ordenadores en una sociedad sostenible.*
- Lowe, Marcia D., *El resurgimiento del ferrocarril.*
- Renner, Michael, *Presupuestos para el desarme. Los costes de la paz y la guerra.*
- Sachs, Aaron, *Ecojusticia. Uniendo derechos humanos y medio ambiente.*
- Denniston, Derck, *La conservación de los ecosistemas y culturas de montaña.*

Cómo adquirirlos

Se pueden adquirir ejemplares sueltos o mediante suscripción (4 títulos/año; 2.400 ptas., hasta el 30 de junio; 3.000 ptas., a partir del 1 de julio). El pago se puede realizar por cheque bancario o giro a nombre de Bakeaz; transferencia a la c/c 2095-0365-49-3830626218; contra reembolso (+ 250 ptas.); o por domiciliación bancaria.





Antonio Gutiérrez

Secretario General de CC.OO.



Antonio Gutiérrez, reelegido secretario general de CC.OO., comenta en la presente entrevista algunas de las

cuestiones más importantes que se plantean después del presente Congreso.

El empleo, eje y objetivo de la acción sindical

El empleo, como primer gran objetivo, el sistema público de pensiones irrenunciable, el afianzamiento de la protección social, la extensión del sindicato en las pequeñas y medianas empresas, la apuesta por un sindicalismo europeo efectivo y la petición de ingreso en la CIOSL son, entre otras, las grandes cuestiones aprobadas en el 6º Congreso Confederal de CC.OO., celebrado en Madrid los días 17 a 20 de enero de 1996.

El Congreso ha aprobado las líneas de la estrategia sindical y organización y los Estatutos para los próximos cuatro años, y ha elegido a la nueva Comisión Ejecutiva Confederal y al Secretario General.

■ **Pregunta:** El 6º Congreso se desarrolló bajo el lema de "nuevos retos que exigen nuevas respuestas". ¿Cómo se ha materializado esta preocupación en el debate y en las conclusiones del Congreso?

□ **Antonio Gutiérrez:** El VI Congreso Confederal de CC.OO. ha tenido la virtud de adoptar acuerdos y resoluciones para la práctica inmediata, no como deseos genéricos o propuestas abstractas, sino como alternativas para su materialización inmediata.

La creación y mejor cualificación del empleo está en el centro de las preocupaciones del Congreso, y va a estar en el centro de la negociación colectiva que hemos acordado unitariamente con UGT.



El empleo, la protección social, el carácter irrenunciable del sistema público de pensiones, los derechos de los trabajadores, la necesidad de llegar a las pequeñas y medianas empresas, la universalización de la sanidad, y otros logros del Estado de Bienestar, han estado en el eje de las preocupaciones y decisiones del Congreso, así como la apuesta por un sindicalismo europeo efectivo y la petición de ingreso en la CIOSL.

Estamos también plenamente inmersos en toda la movilización del movimiento sindical europeo para presionar en el proceso de negociación del Tratado de la Unión Económica y Monetaria, para que se incorporen los aspectos de política social y de desarrollo de la democracia, en la perspectiva de la política que propugnamos el movimiento sindical.

■ **P:** Volviendo a ese punto central, ¿cómo se prepara el sindicato para incidir realmente en la creación de empleo?

□ **A.G.:** La creación de empleo en España está lastrada, no por la productividad del trabajo, que ha estado siempre por encima de la media de la OCDE, sino justamente por la escasa productividad del capital. Yo creo que el movimiento sindical y los trabajadores debemos incidir, con más rigor y con más fuerza, para mejorar la productividad del capital. ¿Qué quiere decir esto?. Pues que los altos rendimientos y beneficios, los excedentes empresariales que se vienen obteniendo históricamente por el capitalismo español, se empleen, se reinvierta en actividades que incorporen más valor añadido, más nivel tecnológico a los productos, en inversiones más intensivas al capital. En definitiva, se trata de colocar el tejido productivo español en los parámetros de competencia y desarrollo de los países industriales europeos.

Hay que cambiar la vieja conducta del capitalismo español que, con grandes excedentes, con grandes rendimientos, se ha dedicado a segmentos del mercado que requieren

trabajos de poca cualificación, trabajos muy precarios que no se corresponden, en absoluto, con el momento actual de la competencia internacional, que, como decía, exige mucha más tecnología, más inversión intensiva...

El gran reto que tiene España para acabar con un paro endémico es cargar las tintas sobre la utilización de los excesivos rendimientos de capital, y no seguir culpabilizando al empleo mismo de la falta de puestos de trabajo, como se ha hecho antes con la flexibilidad y ahora con el coste del despido. Aquí no hay rigidez laboral, lo que hay es un exceso de excedentes; es decir, hay una gran parte de los beneficios que no se reinvierten en mejorar las instalaciones industriales, y hacen menos productivo el capital en España que en otros países desarrollados.

Hay que abordar ese reto, que en mi opinión es la auténtica causa estructural que explica la incapacidad de la economía española para crear el suficiente y adecuado empleo en nuestro país. Y para ello, tenemos que dotarnos de una auténtica política industrial; de un mayor compromiso del sector financiero con el desarrollo industrial de este país. Hasta ahora lo que ha habido es una relación parasitaria y no alentadora del desarrollo industrial como se ha dado en otros países.

■ **P:** Se ha hablado del reparto del empleo últimamente como uno de los remedios eficaces...

□ **A.G.:** Dicho todo lo anterior, y desde la consciencia de que nuestro objetivo, el objetivo de los sindicatos es crear más y mejor empleo, tenemos que ayudar a este proceso con medidas de reparto del empleo, como puede ser la reducción de la jornada, en sectores y empresas muy concretas en nuestro país. No creo que la reducción de la jornada sea el ungüento milagroso y universalizable a todas las empresas, capaz de potenciar por sí solo el empleo. Puede ser una medida necesaria, acotada

en determinadas empresas y sectores, pero desde luego insuficiente dado el grado, el volumen y el carácter estructural de nuestro desempleo.

Ante la derecha y el reto de Europa

■ **P:** Por vez primera han asistido dirigentes políticos de la derecha a un Congreso de CC.OO. Por otra parte, sondeos electorales dan la victoria al Partido Popular el día 3 de marzo. ¿Cuál es la posición de CC.OO. en caso de un próximo Gobierno de derechas?

□ **A.G.:** Nuestra relación con el Gobierno que salga de las urnas el 3 de marzo no estará determinada por la coloración política de ese Gobierno, dando por supuesto que CC.OO. somos independientes pero no indiferentes ante el devenir político del país, y que, por tanto, vemos con inquietud que en España pueda haber un Gobierno de la derecha. A pesar de esto, no vamos a tener con cualquiera de los Gobiernos ningún apriorismo, sino que nuestra oposición y nuestra acción van a estar en función de cómo aborde este futuro Gobierno los retos inmediatos y graves que tiene España.

Esperamos que ese Gobierno reconozca la fuerza social de los sindicatos, su representatividad, y que los retos que tiene el país los acometan más por la vía de la negociación y del consenso que por la imposición.

■ **P:** Uno de los problemas más graves que ha de afrontar el próximo Gobierno es el de la Unión Económica y Monetaria. ¿Cuál es la posición actual de CC.OO. ante la integración monetaria y económica?

□ **A.G.:** En concreto, se dispone de escaso año y medio para situarse en mejores condiciones de cara a la Unión Económica y Monetaria. CC.OO. queremos ser un vector de fuerza que impulse a nuestro país hacia la plena integración europea, pero queremos hacerlo por un camino bien distinto al que preconiza la derecha



española, que es, sobre todo, por la vía de desequilibrar la política fiscal en favor de los más ricos, para acto seguido cumplir los requisitos de convergencia mediante drásticas reducciones de gasto social y de inversión.

Tampoco nos parece adecuada la política económica que han seguido los Gobiernos de Felipe González y los sucesivos planes de convergencia, maquillados superficialmente en las cifras, pero con la misma orientación substantiva que la de la derecha, que creo profundamente errónea.

El reto de España en relación a la Unión Económica y Monetaria tiene dos factores que lo hacen difícil o lo complican: la escasez de tiempo, por un lado, y la necesidad de empezar de nuevo, sin dogmatismos, ni por el pasado más reciente de los Gobiernos socialistas ni por las tentaciones de la derecha neoliberal. Creo que hay que empezar desde cero, consensuando un buen programa de convergencia.

■ **P:** ¿Qué otros planteamientos tiene CC.OO. respecto de Europa y los criterios de Maastricht?

□ **A.G.:** En este Congreso hemos subrayado lo que ya veníamos diciendo, en consonancia con la CES, sobre el nuevo Tratado de la UE. La Unión Europea no puede ser sólo económica y monetaria. Esto sería una Europa de espaldas a los trabajadores y a los pueblos. La dimensión social es inseparable de la construcción de Europa. El empleo y los derechos sociales y ciudadanos deben tener el mismo rango en la construcción de Europa que los parámetros monetaristas, como tantas veces ha subrayado el secretario general de la CES, Emilio Gabaglio.

Sindicalismo internacional: CIOLS y CES

■ **P:** En temas internacionales CC.OO. ha decidido en este Congreso la afiliación a la Confederación Internacional de Organizaciones Sindicales Libres. ¿Qué otras decisiones se han adoptado?

□ **A.G.:** CC.OO. ha salido de este VI Congreso completando su política sindical internacional con la decisión, prácticamente unánime, de incorporarnos con plenitud a la Confederación Internacional de Organizaciones Sindicales Libres (CIOLS). Esta incorporación significa practicar y desarrollar una dimensión ineludible de toda acción sindical, que es la solidaridad internacional, y la incidencia desde las empresas y sectores españoles en un mejor reparto del empleo a nivel mundial; en embridar, en evitar los desmanes que está originando la mundialización del trabajo, y propugnar la universalización de los derechos sociales y de los derechos fundamentales.

En relación a la Confederación Europea de Sindicatos, CC.OO. en este VI Congreso ha reforzado aún más el compromiso firme de contribuir a la configuración de un auténtico sindicato confederal a nivel europeo, fortaleciendo el espacio de negociación, de diálogo social y de concertación con los empresarios.

Un sindicalismo europeo que nos permita, por otro lado, no estar exclusivamente pendientes de las instituciones comunitarias. Creo que cuanto mayor sea la capacidad contractual del sindicalismo europeo, por encima de nuestras respectivas fronteras, mayor será también nuestra capacidad de presión política sobre los Gobiernos y las instituciones comunitarias, para que la Unión Europea responda fielmente a las aspiraciones que hemos marcado desde la Confederación Europea de Sindicatos.

Unidad de acción y relaciones con UGT

■ **P:** La unidad de acción con UGT, de la que es una muestra la intervención de Cándido Méndez en el Congreso y el aplauso de los delegados, ha sido otra de las confirmaciones del 6º Congreso. ¿Cuáles son las expectativas en cuanto a esta unidad?

□ **A.G.:** La unidad con UGT es

más que de acción. Llevamos años en los que no nos limitamos a coincidir en la práctica o en la acción, sino en los que vamos compartiendo cada vez más la elaboración, la reflexión, la programación de nuestro trabajo, y de ello va saliendo de modo absolutamente natural, y no excepcional como ocurría antes, la coincidencia en la práctica o en la acción.

Hemos dado un paso muy importante ambas Confederaciones en los últimos dos años, en cuanto a permeabilizar, a extender este talante unitario a todos los niveles, desde los afiliados y las Secciones Sindicales a las direcciones de las distintas estructuras.

También hemos evitado cualquier tentación hegemónica de un sindicato sobre otro, y hemos procurado avanzar al unísono. Pienso que esta experiencia, que podríamos llamar permeabilizante, es reciente, y que deberíamos sistematizarla lo antes posible hasta, incluso, creando comités de enlace, con ésta o con la denominación que se considere más oportuna.

■ **P:** ¿Qué cuestiones se han abordado en la reunión con UGT del 30 de enero?

□ **A.G.:** Esta reunión se inscribe en el reforzamiento de la unidad sindical, como palanca de fuerza estratégica ante los retos que tenemos los trabajadores y el movimiento sindical y en la preocupación por el empleo. En el Congreso hemos diseñado ya una campaña en defensa del empleo y de la calidad de los puestos de trabajo, frente a la precariedad. Y tenemos que mostrar alternativas ante el nuevo Gobierno que surja de las urnas, y ante todas las instituciones autonómicas y locales. Hay que desplegar una presión tendente a negociar acuerdos con estas instituciones, que vaya sustituyendo empleo precario por empleo más estable, buscando también la concreción de lo que hemos denominado nuevos yacimientos de empleo en el Consejo Confederal; es



decir, que nos permitan generar más empleo en nuestro país.

La lucha contra la reforma laboral

■ **P:** ¿La lucha contra la reforma laboral ha proporcionado la suficiente experiencia para incorporar y afrontar la negociación colectiva en este y en los próximos años?

□ **A.G.:** Después de la reforma laboral hay una línea que ha de predominar en el inmediato futuro; me refiero a la derivación del poder contractual de las Confederaciones que fortalezca la negociación colectiva en otros ámbitos, y muy especialmente en los ámbitos sectoriales a nivel estatal. Es decir, ha habido una primera etapa con la reforma laboral en la que hemos podido demostrar que a nivel de empresa la patronal no ha podido imponer la reforma laboral, tal y como fue publicada en el BOE. Una etapa en la que el sindicato ha tenido que avanzar alternativas a la reforma laboral, incluso a veces con el riesgo de la improvisación. Después de esta etapa, en este próximo período, tendremos que conjugar mejor las experiencias recientes hasta transformarlas en una estrategia mucho más cohesionada, más compacta, del conjunto de las Federaciones de Industria y Servicios del sindicato. La próxima etapa debe caracterizarse por el fortalecimiento de la acción sindical de las ramas. Por ejemplo, debemos seguir avanzando en la línea que establece el Acuerdo sobre Solución Extrajudicial de Conflictos y las negociaciones de las Ordenanzas Laborales, pero no para concentrar el poder contractual en el vértice, sino para descentralizarlo inmediatamente y fortalecer el poder y la capacidad de negociación, el desarrollo de las relaciones de la democracia industrial en todos los sectores.

■ **P:** ¿Después de lo que acabas de comentar, cómo cabría caracterizar la próxima etapa de acción sindical?

□ **A.G.:** Yo creo que esta expe-

riencia y esta descentralización nos va a permitir al movimiento sindical colocarnos a la ofensiva, aún más que antes respecto a la reforma laboral, supliendo el desequilibrio que la reforma laboral creaba y reforzando la negociación colectiva, por la vía de estructurar mejor el entramado y la articulación. Ahora, precisamente, hay una oportunidad excepcional con la sustitución de las Ordenanzas Laborales en los diversos ámbitos contractuales mediante nuevos convenios colectivos.

■ **P:** ¿Cómo se inscribe la reciente firma del acuerdo sobre solución extrajudicial de conflictos, en la perspectiva del futuro inmediato?

□ **A.G.:** La solución extrajudicial de conflictos también es un acicate en esta dirección, puesto que al final va a exigir la adhesión negociada en cada uno de los sectores a este acuerdo interconfederal.

Por otra parte, creo que también nos coloca en buenas condiciones para contrarrestar posibles embates contra el empleo y sus derechos; como, por ejemplo, el llamado contrato estable, pero con despido previo e individualmente pactado entre trabajador y empresario, que es todo un símbolo de los ataques al empleo y a la calidad del empleo.

Los sindicatos y las pequeñas y medianas empresas

■ **P:** Los trabajadores de las pequeñas y medianas empresas han sido otra de las preocupaciones del Congreso. ¿Cuál es la política sindical en relación con estos trabajadores?

□ **A.G.:** Sobre la Pymes creo que debemos hacer una seria autocrítica. Llevamos mucho tiempo haciendo un discurso desde la preocupación por la desregulación de las Pymes, por la burla de los derechos de los trabajadores y trabajadoras de las Pymes por parte de los empresarios. Sin embargo, esta preocupación y esta

denuncia de las injusticias en las pymes no se ha correspondido con el compromiso sindical, práctico, del sindicato con estos trabajadores. Mientras hacíamos estas denuncias, o bien hemos visitado las pequeñas empresa cada cuatro años, con motivo de las elecciones sindicales, o hemos seguido en la inercia de una inarticulable solidaridad en materia de negociación colectiva, sin efectos en la práctica.

■ **P:** Sin embargo, la experiencia dice que los intentos de acercamiento a las pequeñas y medianas empresas se han quedado siempre en declaraciones de principios...

□ **A.G.:** En este Congreso nos hemos planteado estas cuestiones con crudeza, y con la decisión de darles soluciones audaces y reales, empezando por cuestionar lo que hemos hecho hasta ahora. El sindicato, obtenida la legitimidad democrática en las elecciones sindicales, no puede luego oscurecer el bullo en su papel de intermediación entre trabajadores y empresarios en estas pymes. Por el contrario, esa legitimidad democrática nos ha de servir para comprometer de manera más cotidiana, de manera tangible, al sindicato en la defensa de los intereses de los trabajadores. Dicho de otra manera, en estas empresas no es el delegado o delegada de personal quienes quedan abandonados a su suerte frente al empresario, para luego ir al local del sindicato en busca del asesoramiento del abogado o de los dirigentes del sindicato. No. Tiene que ser el sindicato el que esté con más periodicidad, de forma casi permanente en la empresa, visitando las pymes, y con los trabajadores de la pequeña y mediana empresa dar la cara ante el empresario y resolver los problemas que puntualmente se vayan presentando.

■ **P:** ¿La relación y el apoyo sindical entre trabajadores y sindicalistas de las grandes y las pequeñas empresas puede llegar a ser una práctica real?



□ **A.G.:** Hay que generar un vínculo material entre las grandes y medianas empresas, que permita asegurar una solidaridad efectiva, como corresponde al movimiento sindical, que no ejerce la caridad de arriba hacia abajo, sino la solidaridad en plano de igualdad entre unos trabajadores y otros.

Y, claro está, en la negociación colectiva hay que avanzar sin ningún tipo de prejuicios en el reordenamiento de toda nuestra negociación colectiva para que, haciéndola más articulable, pueda ser también más solidaria; es decir, para que estas pequeñas empresas se vean realmente vinculadas a espacios de negociación colectiva cada vez más amplios, en los que los trabajadores de las grandes empresas no se limiten, como pasaba hasta ahora, a ejercer una solidaridad que apenas podía ir más allá de ayudar económicamente en un conflicto a los trabajadores de la pymes o en marchar con ellos un día de manifestación, o ayudarles de cara al público en el caso de convocatoria de huelga, etcétera.

Desde el punto de vista estrictamente organizativo, hoy está en la consciencia de todas las estructuras del sindicato la imprescindible necesidad de mantener los equipos de atención permanente a las pymes.

Autonomía y relación con partidos políticos

■ **P:** Julio Anguita ha declarado públicamente su coincidencia con tu intervención en el Congreso, tanto sobre Europa, como sobre aspectos de la vida política reciente. Por otra parte, en esa intervención reconociste el apoyo de IU frente a la reforma laboral. ¿Es posible un mayor acercamiento entre ambas organizaciones, CC.OO. e IU?

□ **A.G.:** La experiencia de este Congreso Confederado, las expresiones de Julio Anguita, que obviamente son de agradecer, demuestran que, en efecto, a mayor independencia

sindical más capacidad política del sindicato. El peligro del apoliticismo que algunos advierten no está en que haya más autonomía; sino al contrario, en que haya menos independencia sindical, ya que la percepción política del sindicato se reduciría a los límites de un determinado referente político, de un determinado partido político. A más autonomía, por tanto, hay más rica politización en el conjunto del sindicato. Y ahora creo que hay que añadir que a más autonomía y más independencia del sindicato mejores y más positivas serán las relaciones con los partidos, especialmente con los de la izquierda, y muy particularmente con Izquierda Unida y CC.OO.

Lo que he dicho creo que viene a demostrar que cuando desde el respeto de organizaciones (que se saben previamente autónomas o independientes la una de la otra) tenemos un conocimiento directo y de primera mano sobre lo que hacemos o decimos, sin la interferencia de grupos de compañeros o compañeras que se creen y ejercen de cordón umbilical con uno u otro partido político, es fácil evitar los malos entendidos. Malos entendidos que a veces son azuzados por los prejuicios, por las prevenciones, o por los intereses de parte, en las disputas internas entre las distintas componentes del sindicato. En ocasiones, en lugar de favorecer unas buenas relaciones se trata de instrumentalizar una relación de preferencia con un determinado partido político, y terminan fastidiando, enturbiando tanto al partido político, al que cada cual puede pertenecer, y al sindicato al que pertenecemos todos y todas los hombres y mujeres de CC.OO.

La autonomía es también beneficiosa para eso, para que lo que algunos reclaman, y yo comparto, de que las relaciones de CC.OO. con la izquierda transformadora, la izquierda más necesaria para este país, sean unas relaciones mejores, exigen también de un mayor respeto a la autonomía del sindicato.

■ **P:** En este 6º Congreso no ha sido reelegido Marcelino Camacho, como presidente del sindicato...

□ **A.G.:** Quien más respeta a las personas por su historia, y por lo que simbolizan, son aquellas que menos instrumentalizan a estas personas. Somos quienes demostramos ese respeto dejando que cada cual se comporte libremente como haya decidido comportarse hasta el final de sus días, y sin tratar de mediatizarlo de una u otra manera. De ahí que, al menos hablando personalmente, mi respeto por Marcelino me ha llevado a no buscar ninguna falsa salida, ninguna oferta extraña que hubiera podido interpretarse como una manera de mediatizar el derecho que asiste a Marcelino a expresarse como estime oportuno y conveniente en cada momento.

Y, de todas formas, a estas alturas de su vida, sería hasta una petulancia decirle a Marcelino o indicarle lo que uno cree que es más consecuente.

Por tanto, está en primer lugar el respeto para dejarlo ser como él ha querido libremente ser. Pero junto a esto, también está la posibilidad por parte del Congreso de expresar democráticamente como estimaba aquella libre decisión, la opción de Marcelino, que le ha llevado a encabezar durante todos estos años una corriente minoritaria en la dirección y en el conjunto de la Confederación, como finalmente se ha demostrado en este VI Congreso.

Lo contrario es una instrumentalización carente del más absoluto de los respetos, por mucho que se aluda a la historia, por muchas poesías y eufemismos que se quieran utilizar desde las tribunas congresuales. Haberlo convertido en un tema estelar, para no afrontar cara a cara el debate de las ideas, es también instrumentalizar a un presidente que simboliza la unidad, poniéndole como mascarón de proa de una disputa interna.

Y es también muy revolador que quienes decían querer más a Marcelino no lo hayan querido a la cabeza de su candidatura. ■



Propuesta de plataforma reivindicativa

Plantillas y condiciones de trabajo

Como consecuencia de la aplicación de la LOGSE se han firmado diferentes acuerdos entre las Administraciones Educativas y las organizaciones sindicales para la enseñanza pública y entre las Administraciones Educativas, las organizaciones patronales y las organizaciones sindicales para la enseñanza concertada.

Así se ha firmado el acuerdo retributivo y de formación de la pública del año 91, los acuerdos sobre condiciones de trabajo del profesorado de secundaria y de primaria de los años 95 y 96 y el acuerdo sobre la aplicación de la reforma en la enseñanza concertada del año 95.

La necesidad de desarrollar el Acuerdo sobre la enseñanza concertada de junio de 1995 en sus puntos 4 y 6 y el reciente Acuerdo de la enseñanza pública sobre plantillas nos obligan a reivindicar una negociación con las Administraciones educativas y patronales que eviten todo tipo de discriminación del profesorado de centros concertados y que garanticen una aplicación de la Reforma Educativa en unas condiciones de igualdad entre ambas enseñanzas y que presentemos en este número de nuestra revista como una propuesta a llevar a los centros de trabajo para su debate y su mejora mediante la incorporación de las propuestas que consideréis necesarias.

Además la aplicación de la Reforma Educativa en los centros de Enseñanza Privada está ocasionando el cierre o la reducción de unidades en unos casos y a la reestructuración de plantillas en otros, lo que supone la pérdida del puesto de trabajo para un considerable número de personas. El aumento de especialistas y

de plantillas en general ha de ser la vía definitiva para solucionar este problema de empleo que en el sector se viene arrastrando desde el año 86.

Plantillas de los centros concertados. Enseñanza Primaria

1.1. Centros de 6 (una línea).

9 maestros (incluye tutores, especialistas y apoyo al alumnado con necesidades educativas especiales).

1.2. Centros de 12 (dos líneas).

17 maestros (incluye tutores, especialistas y apoyo al alumnado con necesidades educativas especiales).

1.3. Centros de 18 (tres líneas).

24 maestros (incluye tutores, especialistas y apoyo al alumnado con necesidades educativas especiales).

1.4. Centros de 24 (4 líneas).

31 maestros (incluye tutores, especialistas y apoyo al alumnado con necesidades educativas especiales).

Por cada línea (6 unidades) se incrementará en 7 el número de la plantilla.

2. Los puestos de apoyo al alumnado con necesidades educativas especiales (pedagogía terapéutica y audición y lenguaje) se incrementarán en determinados centros, en función del número y del tipo de necesidades educativas que estos presenten.

Enseñanza Secundaria

Propuesta de plantillas (ver cuadro 1)

El horario semanal de los maestros del primer ciclo de ESO será coincidente con el horario de los maestros de educación secundaria.

Con el aumento de profesores especialistas y una disminución de horas lectivas, éstas plantillas deben suponer una mayor calidad de la enseñanza y mejor organización de los centros. Es una vieja reivindicación de CC.OO. reducir las horas lectivas y dedicar más tiempo a la actividad complementaria, fomentando el trabajo en departamentos, coordinación entre tutores, reuniones de padres, sesiones de apoyo a alumnos con necesidades específicas etc..., y necesidades individuales.

Las vacantes producirán como consecuencia de la ampliación de plantillas serán cubiertas por personal del centro que pudiera perder el puesto de trabajo como consecuencia de la aplicación de la LOGSE en primer lugar, y por el personal de la lista de afectados por la reducción de unidades concertadas y los que pudieran verse afectados por la pérdida del puesto de trabajo en enseñanzas medias como consecuencia de la entrada en vigor de la LOGSE.

Retribuciones. Negociación de un calendario de homologación que dando continuidad al acuerdo firmado en junio del 95 y cuyos efectos finalizan en octubre del 97 garantice la equiparación total con el personal de la enseñanza pública considerando el denominado sexenio "cero" y el resto de los sexenios lo que supondría las siguientes cantidades. Las retribuciones correspondientes al primer ciclo de la ESO serán el 95 % de las del mismo nivel en la enseñanza pública.

Sexenio	Mensual	Anual	Plazo
resto sex. '0'	5.828	81.594	1-1-98
sexenio 1	6.550	91.704	1-1-99
sexenio 2	8.264	115.704	1-1-2000
sexenio 3	11.018	154.260	1-1-2001
sexenio 4	15.081	211.140	1-1-2002
sexenio 5	4.435	62.100	1-1-2003

Heamos considerado 81.594 como la cantidad que nos faltaría al finalizar el año 97 para conseguir el 95 % del salario de la enseñanza pública incluido el sexenio "0", es decir lo que cobraría cualquier trabajador sin antigüedad. El resto de las cantidades corresponden al 100 % del resto de los sexenios y se aplicarán en función de los años trabajados y la formación realizada.

Formación. Es necesario concretar una norma que permita la formación en distintas áreas de especialización, de acuerdo con lo que establece la LOGSE y su normativo de aplicación, para que el profesorado que, sin ser especialista viene impartiendo docencia en centros privados trasladarse a otro centro distinto.

Los afectados de Centros en Crisis que actualmente se encuentran en la lista, sería el colectivo prioritario para acceder a estos cursos de especialización. ■

CUADRO 1	TIPO DE CENTRO			
	línea 1	línea 2	línea 3	línea 4
Cómputo de horas				
Horas lectivas para desarrollo curricular	115 horas	230 horas	345 horas	460 horas
Horas para optativas de oferta obligada (1)	14 horas	28 horas	42 horas	56 horas
Horas para desarrollo de funciones directivas (2)	21 horas	21 horas	21 horas	21 horas
Otras horas (3)	20 horas	57 horas	87 horas	11 horas
HORAS TOTALES	170 HORAS	336 HORAS	495 HORAS	648 HORAS
Coefficiente profesor/grupo	1,7	1,68	1,65	1,62
PLANTILLA TOTAL (4)	6,8 prof.	13,44 prof.	19,8 prof.	25,92 prof.

(1) Las horas para optativas de oferta obligada se calcula a partir de las disposiciones legales vigentes.

(2) Las horas desarrollo de Funciones Directivas (Dirección, Jubilado de Estudios, Secretaría y Vocalización) tienen en cuenta lo previsto en la Disposición Adicional Segunda de la LOGSE y se calcula utilizando el método para centros de tipo C (menos de 600 alumnos/as).

(3) "Otras horas" comprenden las que se precisan para el Departamento de Orientación, desdoblamiento de grupos para prácticas, 2º idioma, reducción por funciones de coordinación pedagógica (Jubilado de Seminarios o Departamentos, Coordinación de Área, atención tutorial individualizada).

(4) Para la financiación total de la plantilla, las centros deberán demostrar la contratación de al menos una persona procedente de la aplicación del Acuerdo de Centros en Crisis.

NEGOCIACION COLECTIVA

Educación Especial

La negociación del VIII Convenio de Educación Especial se está desarrollando como tantas otras, es decir, llena de escollos y poca voluntad por parte de los negociadores de la patronal, a la hora de resolver los problemas que afectan al sector y a todos y todas los trabajadores y trabajadoras del mismo.

Las organizaciones sindicales representativas de este sector han elaborado una propuesta basada en las necesidades específicas del mismo en la que han participado un porcentaje muy alto de trabajadores y trabajadoras de toda España.

La negociación de este Convenio debía haber comenzado en el mes de septiembre, tal como indicaba el anterior convenio. La falta de interés patronal ha hecho que se comience en el mes de diciembre. Se han celebrado solamente 3 reuniones hasta el día de la fecha sin que se haya comenzado a tratar ninguna cuestión relacionada con los contenidos del convenio.

Los negociadores de la parte patronal quieren dilatar esta negociación y las organizaciones sindicales consideramos que esto no beneficia ni a los alumnos/as de los centros, ni a los titulares, ni a los trabajadores/as. Por este motivo queremos

denunciar públicamente a los negociadores que representan a los titulares de los centros porque no están defendiendo al sector como se merece y porque si no cambian de actitud provocarán que los trabajadores y trabajadoras se movilicen en defensa de sus intereses.

También queremos poner de manifiesto la pasividad de las organizaciones y asociaciones que regentan estos centros al no corresponsabilizarse de sus funciones como empresarios, dejando en manos de personas poco sensibles a los problemas reales la negociación del convenio.

Queremos recordar que el actual convenio está produciendo multitud de reclamaciones y de consultas a la Comisión Paritaria por su ambigüedad, por su mala redacción, por su falta de definición en multitud de aspectos, etc.

Pedimos a todos los colectivos (padres, trabajadores y asociaciones) de los centros afectados por este convenio que se pongan en movimiento para mejorar la calidad de sus centros y para dignificar la tarea de sus más directos responsables: los trabajadores y trabajadoras del sector, quienes viven con salarios y condiciones laborales indignas del colectivo más vocacional y abnegado de la Enseñanza. ■

Convenio de Escuelas de Turismo

La Federación de Enseñanza de CC.OO. ha firmado mejoras para el Convenio de Escuelas de Turismo en la negociación que se ha realizado dando cumplimiento al artículo 9, tercer párrafo que trata de revisar y adecuar la jornada de trabajo establecida en el artículo 41 y la consideración de los contratos en prácticas, aprendizaje y tiempo parcial. También se revisaron las tablas salariales del año 95 y 96 y la redacción del articulado actual.

Se ha firmado la disminución de 2 horas a lo largo de la vigencia del convenio (1 hora lectiva y 1 hora complementaria).

Sobre la contratación, se han acordado las siguientes fórmulas:

Contrato de prácticas:

- primer año: 80% del salario
- segundo año: 100% del salario

Contrato de aprendizaje:

- hasta los 22 años, duración 2 años
- primer año: 85% del S.M.I.
- segundo año: 100% del S.M.I.

Si finalizado el aprendizaje se continuara vinculado a la empresa, se ocupará la categoría correspondiente al aprendizaje realizado.

Contrato a tiempo parcial:

El personal que tenga contrato por debajo de las 12 h. semanales o de 48 horas mensuales tendrá preferencia a la hora de ampliarles el contrato. Se observará para ello el artículo 22.

Sobre revisión salarial:

Para el año 95: 4,33% para el personal no docente y el 5,33% para el personal docente.

Para el año 96: 3,5% y continúa vigente la cláusula de revisión.

Sobre la redacción del actual articulado se acordó:

Artículo 11 penúltimo párrafo: sustituir la palabra "previstas" por "provisas".
Artículo 32 b) queda del siguiente modo: "Los delegados sindicales con cargos a nivel estatal de centrales implantadas en el sector o este mismo nivel..."

Artículo 41 a) segundo párrafo, debe quedar: "...un complemento del 25% del valor de una hora..."

Artículo 49: modificar la mención al artículo 49 por el artículo 44.

Se modifica el orden de los apartados del anexo II y quedan del siguiente modo: apartado a) sigue siendo apartado a); apartado b) pasa a ser el apartado c) y la redacción dice "todo el personal que en la actualidad..."; el apartado c) pasa a ser el apartado b). ■

Firmado el acuerdo de plantillas y garantías del profesorado de Primaria

Ahora debemos desarrollarlo

El acuerdo firmado el pasado 9 de febrero contenía la creación de dos tipos de comisiones de seguimiento, una en cada provincia de Territorio MEC y otra entre los sindicatos firmantes y el propio Ministerio de Educación y Ciencia.

Las mesas provinciales deben desarrollar el acuerdo en su ámbito e ir adecuando las plantillas centro por centro. CC.OO. está luchando por desarro-

llar el texto de la forma más rápida posible y a veces contra las posturas intransigentes de las Direcciones Provinciales (DD.PP.). La mera constitución de estas comisiones de seguimiento en algunas provincias han provocado quebraderos de cabeza

on más de un "pretendido virrey provincial".

La comisión de seguimiento central se constituyó el día 12 de febrero, con un orden del día preestablecido y donde CC.OO. llevó las siguientes propuestas:

Propuestas

Comisiones de seguimiento

El apartado 22 del acuerdo establece que en todas las DD.PP. se han de constituir comisiones de seguimiento, CC.OO. insta a las Direcciones Generales correspondientes a que se envíen instrucciones para que éstas se constituyan antes del 19 de Febrero, pudiéndose abordar todos los temas que son de su competencia, especialmente la planificación de plantillas para el próximo curso, así como las sustituciones.

CRA's

Con el fin de racionalizar el horario de los Centros Rurales Agrupados y debido a sus peculiaridades organizativas se autorizará desde la Administración Educativa a que:

1º. Dado que la Orden Ministerial de 29 de junio de 1.994, que regula la organización y funcionamiento de los centros de Educación Infantil y Primaria, en su punto 96 establece que las reuniones de coordinación del profesorado de los CRA's deberán ser, al menos quincena-

les -Orden Ministerial de principio de curso-, la Dirección Provincial y los Sindicatos firmantes acuerdan que aquellos centros que opten por mantener esa cadencia de reuniones del profesorado, podrán distribuir las 37 horas semanales que marca la Orden Ministerial referida como jornada laboral del profesorado, de cualquier otra forma, siempre y cuando se respeten los nueve períodos de sesiones semanales de horario lectivo, pudiendo ser actividades complementarias y de libre disposición para preparación de actividades, perfeccionamiento profesional u otra actividad pedagógica cuantificada de forma mensual.

2º. La circular de la Dirección General de Centros, que establece los criterios a seguir en la organización de las itinerancias, marca en su punto nº 7 las horas lectivas que los maestros itinerantes deberán impartir en función de los Kms. que hayan de recorrer semanalmente.

Se autoriza, en relación a este apartado, que el número de horas semanales de total permanencia en el centro será la suma de las horas lectivas correspondientes más

•••

Propuestas (cont.)

...
las 5 horas complementarias, regulado en el punto 69 de la Orden Ministerial de 29 de junio del 94.

Respecto al resto de las horas, el profesorado itinerante las podrá utilizar para desplazarse a cada localidad o de libre disposición, con la misma consideración que las 7 horas de libre disposición que posee todo el profesorado.

Primer ciclo de la ESO

Al haber retirado el MEC el Proyecto de Orden Ministerial que regulaba el primer ciclo de la ESO y que provisionalmente se iba a impartir en los centros de primaria; será en la circular que resulte como fruto de la negociación donde se recogerán las condiciones horarias del profesorado afectado, estableciéndose como principio que se tenderá a tener el mismo horario que el del profesorado de los IES.

Asimismo, se establece que a la hora de abordar las condiciones retributivas de este profesorado, se tendrá en cuenta lo acordado en otras CC.AA., como Andalucía y Cataluña. No obstante, el MEC y los Sindicatos presentes en esta comisión se deberían comprometer a buscar la fórmula para que el incremento retributivo que se realice sea para todo el profesorado, independientemente del nivel educativo que imparta.

Otros colectivos

Sobre las propuestas para aplicar lo establecido en dicho punto a otros colectivos del cuerpo de maestros; CC.OO. recordó que el punto reseñado establece literalmente: "El MEC impulsará los cambios legales necesarios, durante el año 1996, que permitan que los maestros que accedieron por concurso de méritos a los equipos psicopedagógicos antes de 1990, puedan acceder al cuerpo de enseñanza secundaria en la especialidad psicopedagógica mediante la realización de un concurso-oposición, a través de la convocatoria de un turno especial"

Por ello, CC.OO. presentó el desarrollo siguiente de la propuesta, para que fuese considerada por la Administración: "El punto 20 del acuerdo firmado el pasado día 9 de febrero establecía una forma de promoción del grupo B al A para determinados funcionarios docentes, en concreto, para el profesorado que, trabajando en los equipos psicopedagógicos, pertenece al cuerpo de maestros, aunque para acceder a dichos puestos de trabajo necesitó acudir a un concurso donde era condición "sine qua non" el poseer la titulación de licen-

ciado, bien en psicología, bien en pedagogía".

Pues bien, en desarrollo del capítulo 21 del acuerdo entre el Ministerio de Administraciones Públicas, CC.OO. y otras confederaciones sindicales de 15 de Septiembre de 1994, aplicándose a los cuerpos docentes, se ha analizado el trabajo desempeñado por dicho colectivo, así como se ha tenido conocimiento del resto de condiciones que existen en torno a este colectivo de profesores y profesoras, llegándose al acuerdo antedicho de concurso oposición, por turno especial.

Expuesto lo anterior, desde CC.OO. exigimos que el mismo tratamiento debe darse a otros colectivos que se encuentran en la misma situación, tal es el caso de:

1º. Maestros y maestras que están desempeñando las labores de orientación en centros de Primaria, pues concurren en ellos prácticamente las mismas circunstancias que en el anterior, haciendo constar de forma especial que empiezan a existir sentencias judiciales que les sitúan con los mismos derechos que al colectivo antedicho.

2º. Maestras y maestros que habiendo desempeñado el puesto de trabajo de orientador en centros de primaria, han dejado de hacerlo por supresión unilateral de ese puesto de trabajo por parte de las administraciones educativas, incumpliendo, en estos casos, el acuerdo firmado en 1992 entre el MEC, CC.OO. y otros sindicatos de mantener a todos los orientadores en centros en tanto estos no renunciasen a ese trabajo, no obtuvieran nuevo destino por C.G.T., o no accedieran al cuerpo de profesorado de secundaria.

3º. El profesorado que ha desarrollado algunas de las funciones de orientación, por exigencia de la Administración Educativa, y que poseen la titulación requerida. La razón evidente es que el MEC los ha utilizado cuando le han sido necesarios, y ahora, localmente, no se les puede excluir.

Todas estas personas que, mediante la superación de este concurso oposición accedieran al grupo A, seguirían prestando sus servicios en los mismos puestos de trabajo, al amparo del capítulo 21 del acuerdo del MAP de 15-9-94 y de la disposición transitoria 4 de la LOGSE.

Ante estas propuestas de CC.OO., el MEC explicó que las estudiaría y que contestaría en una próxima reunión.

¿Qué es el ASEC?

El Acuerdo de Solución Extrajudicial de Conflictos (ASEC) es un procedimiento autónomo de solución, fijado libremente entre las partes, mediante un acuerdo interprofesional, firmado el día 25 de enero entre CC.OO., UGT, CEOE y CEPYME.

Este acuerdo permite superar las actuales limitaciones de la legislación vigente respecto a la solución de conflictos colectivos (Real Decreto Ley 17/77 y Ley de Procedimiento Laboral).

Supone un paso fundamental en la desjudicialización de las relaciones laborales, reforzando el papel de intervención autónoma de las partes: sindicatos y patronales.

Permite, desde un acuerdo confederal, reforzar la negociación colectiva, potenciando las funciones de las Comisiones Paritarias de los convenios. Permite, además, superar las limitaciones de los procedimientos de mediación establecidos en los convenios, que normalmente carecen de suficiente formalización y precisión, y no suelen acompañarse de la dotación de medios técnicos y materiales adecuados.

Refuerza la negociación colectiva, ya que ésta se acentúa al institucionalizar un marco de mediación para desbloquear procesos de negociación.

Fortalece a las organizaciones sindicales, incrementando su capacidad

de intervención en las relaciones laborales, cubriendo una de sus principales carencias al potenciar a las instituciones colectivas en la resolución de conflictos.

Incrementa la aceptación social de la solución de cada conflicto, sobre la base de la participación en la misma de los agentes sociales.

Genera un sistema más estable de relaciones laborales entre sindicatos y patronales, frente a las tendencias a fragmentar e individualizar las mismas.

Refuerza, también, el derecho de negociación, al introducir, sin modificar los plazos legales establecidos para la convocatoria de huelga, un proceso de mediación obligatoria que no sólo nos da un instrumento reforzado para la solución del conflicto sino que nos legitima socialmente cuando la mediación es infructuosa y la huelga inevitable. Proceso de mediación que afecta, también, a la determinación de los servicios de mantenimiento y seguridad.

Nos permite a los sindicatos ir más allá de la mera consulta en lo que se refiere a movilidad geográfica (Art.40 Estatuto de los Trabajadores); a modificaciones sustanciales de las condi-

ciones de trabajo (Art.41 E.T.); a la suspensión del contrato por causas económicas, técnicas, organizativas o de producción, o derivadas de fuerza mayor (Art.47 E.T.); y en lo que se refiere al despido colectivo (Art.51 E.T.), respondiendo así a la propia reforma laboral.

Este acuerdo afecta a todos los trabajadores y trabajadoras regulados por el E.T. y que en sus ámbitos respectivos hayan formalizado la adhesión al ASEC, excepto aquellos que dependen de las diferentes administraciones públicas o que dependan de sectores o empresas de un ámbito superior al de una única comunidad autónoma.

Tiene vigencia hasta el año 2001, con prórrogas de cinco años de no mediar denuncia expresa de alguna de las partes, que debe producirse con al menos seis meses de antelación. Producida la denuncia del Acuerdo, éste quedará prorrogado por un período de doce meses con el fin de permitir su renegociación a partir de las propuestas hechas por el Comité Paritario Interconfederal.

En cuanto a la eficacia del Acuerdo, ésta es de ámbito general y de carácter normativo, de aplicación indirecta que, a nuestro entender, refuerza la corresponsabilidad sectorial en su desarrollo. Su aplicación en cada sector o empresa necesita de la adhesión por representantes de trabajadores y empresarios en cada ámbito.

En lo que afecta a la negociación colectiva, no sólo se trata de avanzar en el desarrollo del ASEC a través de los sistemas previstos en el mismo, sino de establecer a través de la negociación colectiva sistemas articulados de mediación y arbitraje que nos permitan consolidar los procedimientos autónomos de solución de conflictos. En definitiva, se trata de incluir en las plataformas de negociación, y junto a los aspectos referidos a las condiciones de trabajo y a la organización de la producción, mecanismos y procedimientos para resolver las controversias y conflictos que en el ámbito de negociación se produzcan. ■

Nuestro VI Convenio

El comienzo de la negociación

Ha comenzado la negociación del VI convenio, de lo que nos tenemos que alegrar, ya que se ha roto con lo que empezaba a ser tradición: comenzar las negociaciones en la segunda mitad del año. Ahora bien, la actitud de la Administración sigue siendo la tradicional, negarse a aceptar propuestas, incluso las que no suponen coste económico alguno.

Las organizaciones sindicales (FETE-UGT y Federación de Enseñanza de CC.OO.), desde una plataforma conjunta, hemos presentado diversas propuestas, centrándonos en estas primeras reuniones en el capítulo de provisión de plazas. No por casualidad, sino porque la movilidad es uno de los grandes problemas de nuestro colectivo. Hemos repetido hasta la saciedad que la inexistencia desde hace varios años de oferta de empleo público para este sector ha provocado un estancamiento en la movilidad. Tenemos un porcentaje amplio de trabajadores y trabajadoras que se encuentran fuera de su localidad de residencia, sirva como dato que la media de personas que solicitan traslados de localidad es de un 10%-15% anualmente, siendo un número muy reducido el que lo consigue.

Esta preocupación ha sido puesta de manifiesto por las organizaciones sindicales, haciendo propuestas encaminadas a impulsar la movilidad voluntaria: concurso a centros; compromiso de convocar promoción todos los años, desligada de la Oferta de Empleo Público; posibilidad de renuncia antes de la resolución definitiva; obligatoriedad por parte de las direcciones provinciales de sacar las convocatorias para el cambio de puesto de trabajo dentro de la misma localidad ("concurso"); etc. En cambio no se ve especial sensibilidad por esta Administración para intentar solucionar estos temas, no sabemos muy bien si es por una resistencia a aceptar propuestas al principio de una negociación o, lo que sería peor, una resistencia a mejorar un sistema de provisión, que va a suponer una mejora de las condiciones de trabajo y del funcionamiento de la Administración. Las negociaciones acaban de empezar y sería precipitado hacer una valoración, pero es evidente que hay una gran pasividad por parte de la Administración, expresada en una falta de respuesta a nuestras propuestas, a unas propuestas que consideramos reales y posibles. ■

Los fondos de acción social

Se constituyó la Comisión de Acción Social conjunta para funcionarios y laborales, tanto docentes como no docentes. Parece que el hecho de que esa conjunta ha comenzado a dar sus frutos y se han conseguido 100 millones más a añadir a los 55 con los que se contaba. Esta cantidad no alcanza, ni siquiera aproxima, la cantidad al 0'8% de la masa salarial acordado en el acuerdo MAP-Sindicatos, pero no es para despreciarlo.

Queda ahora por decidir desde el Comité Intercentros cómo vamos a abordar el tema de reparto de los fondos. Hay dos posibilidades:

1 Gestionarlo conjuntamente con los funcionarios, lo que supondría el reparto de 155 millones para todos, si se prima a las rentas más bajas, podría salir beneficiado el personal laboral cuyos salarios, y se supone que rentas, son inferiores.

2 Gestionarlo por separado, lo que supondría 22 millones de los 55 que ya se tenían y que son los que corresponden a personal laboral, además de la parte correspondiente de los nuevos 100 millones, que aunque proporcionalmente al número de efectivos sería de unos 10 millones, se planteaba en la propia comisión que se deberían de aumentar, ya que no parece lógico ni justo este reparto.

El día 29 de Febrero se reunirá el Comité Intercentros para decidir por cuál de las dos opciones se decanta, en cualquier caso, este año tendremos mayor cantidad de dinero para repartir de los fondos de acción social, lo que, aunque no nos permita grandes alegrías, sí nos va a permitir sacar una convocatoria más amplia. ■

CC.OO. y UGT, a los partidos políticos

Presentación de la Plataforma Reivindicativa unitaria

El jueves, 1 de febrero de 1996, en el paraninfo de la Universidad Politécnica de Madrid, se celebró un acto público, convocado unitariamente por los sindicatos CC.OO. y U.G.T., en el que se ha presentado a los partidos y coaliciones políticas concurrentes a las elecciones del 3-M la plataforma reivindicativa de dichos sindicatos relativa a Universidad. Han asistido PSOE e IU, habiendo sido también convocados PP, CiU, PNV y CC.

El proceso de negociación de esta plataforma se ha visto interrumpido por la convocatoria de elecciones anticipadas, reiterando ambos sindicatos que será presentada al gobierno resultante de las elecciones del 3-M, en la confianza de que en breve plazo, y sin necesidad de recurrir a nuevas medidas de presión, se reanude dicho proceso de negociación.

Los Sindicatos CC.OO. y UGT han enmarcado su plataforma reivindicativa en su objetivo global de avanzar hacia una Universidad pública de calidad, que pueda dar adecuada respuesta a las necesidades de docencia superior y de investigación que demanda nuestra sociedad. En cuanto a la plataforma reivindicativa propiamente dicha, se ha articulado en torno a los siguientes puntos: ----->

El representante de IU ha resaltado el alto grado de coincidencia con las propuestas de los Sindicatos, destacando que muchas de ellas están ya recogidas en su programa electoral.

Por su parte, el representante del PSOE ha destacado asimismo la coincidencia en el fortalecimiento del sistema público educativo y en la mejora de la calidad de la Universidad, si bien las medidas para alcanzar dicho objetivo presentan ciertas diferencias con las propugnadas por los Sindicatos.

1) Plan de financiación para todas las Universidades públicas: que alcance por lo menos el 1'5% del PIB, correctora de desequilibrios, y que en particular garantice la implantación de los nuevos planes de estudio con criterios de calidad.

2) Revisión del sistema retributivo, que contemple un sueldo mínimo de 200.000 pts/mes para el PDI a tiempo completo, y suponga la homologación con la Administración. En particular, se postula la absorción del equivalente a 5 quinquenios para todo el PDI a tiempo completo, y la transformación de los sexenios en un complemento de productividad global.

3) Plan de estabilización del PDI contratado (actualmente más del 50%) mediante convocatoria de plazas de cuerpos docentes.

4) Revisión global de la LRU que, en particular, dé una solución definitiva al mencionado problema de la inestabilidad laboral del profesorado.

5) Constitución de Mesas de Negociación Sindical en todos los ámbitos: Secretaría de Estado, Comunidades Autónomas y todas las Universidades públicas.

La Generalitat regula con criterios restrictivos

Comedores y transporte escolar

CCOO. reclama la potenciación de estos servicios para todo el tramo 3-18 años cuando exista demanda social. El Departamento de Enseñanza de la Generalitat de Catalunya ha presentado recientemente dos proyectos de decreto en la Mesa de Enseñanza que pretenden regular los servicios de transporte y comedores escolares. Los dos decretos, lejos de dar respuesta a las demandas de la comunidad educativa, tienen como característica común una oferta restringida adecuando los servicios escolares estrictamente a las disposiciones legales de la LOGSE, y, aunque introducen algunos aspectos positivos sobre la escasa legislación en la materia y las desigualdades actuales en la prestación de los dos servicios, fijan unos criterios preceptivos para la Administración -es decir cuándo los servicios se ofertarán obligatoriamente-, que se sitúan por debajo de algunas realidades ya consolidadas en los centros educativos y los municipios de Catalunya.

En el proyecto de comedores escolares, el Departamento de Enseñanza prioriza la prestación del servicio a través

de empresas privadas o bien contratando catering -comidas preparadas-, con lo que supone de falta de garantías en la calidad y control de los menús, en detrimento de la gestión directa por parte de los centros del servicio de cocina y comedor. Por otro lado, se considera también la posibilidad, con carácter excepcional, de establecer comedores que concentren el alumnado de diversos centros, lo que no deja de presentar muchos problemas de todo tipo: desplazamientos, costos añadidos, responsabilidad docente... Entre los aspectos positivos, cabe destacar la regulación de la relación laboral de las personas que atienden los comedores escolares de gestión pública ateniéndose al convenio del personal laboral de la Generalitat de Catalunya, así como la prohibición expresa de que el profesorado realice servicios de monitoraje en el comedor.

CC.OO. ha presentado diversas enmiendas al proyecto, destacando la idea de que el servicio de comedor, con una inversión inicial en cocinas y comedores escolares, resulta rentable a partir de un cierto número de usuarios cotidianos. También aportará CC.OO. diversos criterios para fijar la ratio de monitores por alumnado, así como una serie de supuestos en los que debe considerarse la

prestación del servicio de comedor como preceptivo: para todo el alumnado de 3 a 18 años que se desplace fuera de su municipio o esté escolarizado en centros de acción especial educativa, para los centros con unidades de educación especial y también para centros que, aunque no acojan alumnado desplazado de su municipio, escolaricen obligatoriamente a estudiantes en un centro a más de tres kilómetros de su domicilio o en circunstancias geográficas difíciles.

En cuanto al servicio de transporte escolar, CC.OO. presentará enmiendas que garanticen la gratuidad del servicio así como la rápida gestión de las ayudas por parte de Enseñanza, y también criterios más claros para limitar al máximo los desplazamientos del alumnado y su duración, extremo este importante en la Catalunya rural. Así mismo, entendemos que debe regularse con precisión la coordinación entre el servicio de transporte y la acogida del alumnado en los centros educativos, para evitar problemas y accidentes.

En definitiva, CC.OO. trabajará por la modificación en profundidad de los decretos de transporte y comedor escolar, buscando una regulación más acorde con las necesidades sociales y las demandas que la comunidad educativa viene realizando durante los últimos años, ya que con la ampliación de la escolarización obligatoria su prestación será decisiva para consolidar la matrícula en los centros públicos. La regulación adecuada de estos dos servicios es uno de los apartados importantes del programa reivindicativo del Marco Unitario de la comunidad educativa (MUCE), que CC.OO. defenderá a través de movilizaciones conjuntas previstas para este curso, entre las que destaca la Cadena Humana por la enseñanza pública que celebraremos en Barcelona el próximo domingo 17 de marzo. ■

Las educadoras de las escuelas infantiles de la Generalitat consiguen su reclasificación profesional

El pasado mes de febrero se llegó a un principio de acuerdo entre el Departamento de Enseñanza y el comité intercentros del personal laboral, en el que CC.OO. es mayoritario, que permite la reclasificación profesional de las educadoras de las 43 escuelas infantiles de 0-3 años de la Generalitat de Catalunya.

El acuerdo, que será sometido por CC.OO. a consulta entre el personal afectado, supone la reclasificación de las educadoras como personal educador en el grupo B, subgrupo B2, del convenio colectivo único del personal al servicio de la Generalitat



de Catalunya. El aumento salarial mensual será de unas 24.000 pesetas, a cobrar con efectos retroactivos desde enero de 1996, con lo que el salario mensual bruto de las educadoras se situará en torno a las 198.000 pesetas. Las educadoras que habían obtenido la reclasificación por sentencia judicial mantienen todos sus derechos retributivos.

El acuerdo incluye también un complemento de dirección para las educadoras que ejercen estas funciones que se sitúa en 57.000 pesetas mensuales, equiparable a los centros de primaria.

CC.OO. valora muy positivamente el principio de acuerdo, ya que supone la culminación con éxito de cuatro años de negociaciones y movilizaciones: se reconoce el carácter educativo de la función que realizan las educadoras y se consolida un importante aumento retributivo que se acerca al 12% del salario actual. A partir de la ratificación del acuerdo, después de la consulta a las educadoras, CC.OO. situará como objetivos para el futuro inmediato la reducción de las ratios alumnado/educadora y la regulación del horario de atención directa a los niños y niñas, así como la implantación de los consejos escolares en el tramo 0-3 años. Por supuesto, continuaremos defendiendo la necesidad de que la red de escuelas infantiles públicas se amplíe para cubrir la demanda social existente. ■

Concentración ante el Consejo Escolar Andaluz



El pasado 12 de Febrero CC.OO. había convocado y llevó a cabo una concentración ante la sede del Consejo Escolar Andaluz en cuyo pleno se estaba debatiendo el proyecto de decreto por el que se regulará el proceso de adscripción de maestros y maestras.

De hecho, la propia concentración y su convocatoria habían tenido ya su historia. Se trataba de una propuesta nuestra en el seno de la intersindical en el marco de diversas movilizaciones de cara a concretar una presión que apoyase las posiciones sindicales en el actual proceso de negociaciones. Propuesta que, de hecho no fue aceptada por otras organizaciones sindicales, salvo por USTEA (los STEs autónomos, para entendernos). Como es lógico, decidimos llevar adelante la convocatoria en solitario. También. De forma paralela, USTEA había decidido lo mismo. Quedaba claro que íbamos a estar allí juntos, pero no revueltos, como Dios manda.

El desarrollo del pleno fue tortuoso. Concentración fuera y desconcentración dentro, hasta tal punto

que hubo que hacer recesos, reunión paralela entre administración y sindicatos, por ver si se llegaba a algún compromiso urgente, de la que CC.OO. se salió al instante nada más comprobar la ineficacia del encuentro y las posiciones inamovibles de la Consejería. En el pleno había quien protestaba (UGT incluida) por el "entorpecimiento del normal funcionamiento de los órganos democráticos de representación", etc. etc.

Llegado el instante de proceder a la votación, esta estaba ya cantada: 29 votos a favor del modelo de adscripción presentado a dictamen por la Consejería (Administración, Diputaciones, Personalidades, Patronales, y FESIE y USO, que estos últimos, como son privativos de un sector, si se los hace la puñeta al profesorado de la Pública, pues miel sobre hojuelas); 12 votos en contra (CC.OO., ANPE, CSIF y USTEA) y 7 abstenciones (UGT y cooperativas de la enseñanza privada. Digna es de hacer constar la posición de UGT, que se ha movido por el Consejo como el perro del hortelano, que ya se seba que ni hacía nada ni dejaba hacer. Magnífica estrategia sindical. ■

Llega, por fin, la revisión salarial para el PAS-laboral de las universidades andaluzas

Tras insistir por las buenas en repetidas ocasiones nuestra exigencia de que se aplicase al PAS-Laboral de las Universidades Andaluzas la revisión salarial del 3,5%, como al resto, de los trabajadores y trabajadoras que dependen de los Presupuestos del Estado, ha sido necesaria la amenaza de montar alguna tangana en medio de la campaña electoral, para que la Administración educativa se haya decidido a aplicar dicha subida en los salarios de este personal.

Asimismo, es de destacar, que se incluye una cláusula en el Acuerdo que obliga a la Administración Educativa, para el caso en que al resto de los empleados públicos se le aplicasen otros incrementos superiores al mencionado 3,5%, a proceder de otra forma con el colectivo al que estamos haciendo referencia. Lo que en justicia no podía ser de otra forma. ■

Ya tenemos propuesta de Mapa Escolar

Y vaya propuesta

El 23 de enero, con un mes de retraso sobre el calendario de negociación aceptado como propio por la Conselleria del PP, el conseller Villalonga daba a conocer su propuesta de Mapa Escolar para el País Valencià y daba, sin ningún criterio y de una manera totalmente desordenada, un plazo de un mes para presentar alegaciones.

El PP, fiel a las declaraciones que hizo nada más acceder al poder, en el mes de julio, en las que dejaba claro que: "la enseñanza pública es subsidiaria de la privada", construye su propuesta de mapa a partir de la iniciativa privada. Esto significa que, en primer lugar, se computan las unidades de privada existentes, e incluso aquellas que la patronal ha dicho que va a construir, y en segundo lugar, y en función de las primeras, va a reestructurar las unidades de pública.

Un mapa de papel

La propuesta, para mayor indignación, no va acompañada de una memoria económica, en la que se indiquen el tiempo y cantidades para la ejecución de ese Mapa. Esta carencia la convierte, como mucho, en un mapa de papel. Además, se trata de una propuesta en la que quedan de manifiesto ausencias significativas: unidades de educación especial -no hay nada que compensar ni desigualdades que corregir-, centros de EPA -las personas mayores ya saben demasiado-, y las enseñanzas de régimen especial -son estudios marginales de artes y oficios, artistas y músicos-.

Para el profesorado de privada, esta propuesta, que aparentemente les puede parecer beneficiosa, es totalmente engañosa. Todos los centros privados concertados que imparten EGB, al convertirse, de acuerdo con la propuesta de mapa, en centros de una línea infantil, primaria y secundaria obligatoria, supone que, como mínimo, dos maestros o dos maestras han de ser despedidos para que sean contratados, a tiempo parcial, dos personas con titulación superior, situación nada desdoblable para la patronal de privada.

La respuesta de CC.OO. fue clara y contundente desde el primer momento. Para nosotros no se trataba, en las conversaciones con la Conselleria, de discutir con ella si en este colegio o en este instituto debía haber tantas o cuantas unidades. No era objeto de nuestra discusión si determinado centro debía ubicarse en este o aquel pueblo. Lo que nosotros hemos intentado discutir, en primer lugar, es la política educativa en la que se sustenta este Mapa Escolar y, en segundo lugar, los criterios con los que se ha de elaborar. La insistencia en esta línea de trabajo, asumida por otros sindicatos, ha hecho que la Conselleria haya retirado de la Mesa Sectorial la propuesta de Mapa Escolar afirmando

que no es objeto de debate de Mesa Sectorial.

Plataforma en Defensa de la Enseñanza Pública

En coherencia con nuestros principios sindicales de negociación-presión, desde el primer momento también nos pusimos en contacto con el resto de los colectivos de la comunidad educativa con el fin de articular una respuesta a esta agresión tan clara a la enseñanza pública. Si bien la dirección de los padres (COVAPA) manifestó que no quería participar en ninguna acción contra el Mapa, las organizaciones estudiantiles, federaciones concretas de APAs, así como asociaciones de movimientos ciudadanos, junto a CC.OO., UGT y STE, constituimos una Plataforma en Defensa de la Enseñanza Pública. En una primera fase, y habiendo convocado sólo los sindicatos, el 14 de febrero se realizaron concentraciones en Alacant, Castelló y València. En una segunda fase, se ha estado preparando una jornada de lucha en Defensa de la Enseñanza Pública que se concentra en dos manifestaciones, una por la mañana y otra por la tarde, el día 28 de febrero. A estas manifestaciones están convocados todos los miembros de la Comunidad Educativa hasta la Universidad.

El trabajo realizado para preparar las citadas movilizaciones ha servido para que, muy posiblemente, se configure una Plataforma estable de Defensa de la Enseñanza, constituida en estos momentos por: BEA, Campus Jove, AEN, AD'E, BEA-EM, AEN-EM, FAA-VEM, CCOO, STE, UGT, CGT, Acció Ecologista Agro, Jove Germania, Federació d'Associacions de Veïns de la Ciutat de València. Esta plataforma, no obstante, está abierta a que se integren en ella los sindicatos de estudiantes así como otras asociaciones ciudadanas y, sobre todo, los padres y las madres, primeros interesados en que haya una oferta amplia y de calidad en el sector público, el único que garantiza una enseñanza no confesional y que permite que todos y todas por igual puedan acceder a la enseñanza, independientemente de su origen social y económico. ■

Negociaciones en Pública

De incumplimientos y de nerviosismos

Una vez más la Consellería de Educación no ha dado muestras de seriedad ni de rigor ni de respeto por los interlocutores sociales. La famosa red de centros todavía no ha salido a la luz, dando pie al enésimo incumplimiento de la administración autonómica.

Pues así están las cosas. Para principios del presente año era la última fecha fijada por el gobierno autónomo para dar a conocer a la opinión pública la nueva ordenación de centros, pero la cosa no ha ido adelanté por cuestiones

supuestamente técnicas. Una nueva demora, un nuevo incumplimiento, un dato más en la creciente pérdida de confianza y credibilidad de la Consellería de Educación. Ahora la nueva cita es para mediados del mes de marzo, tras los comicios generales, por lo que la presente noticia en esta revista TE del mes de marzo podría perder su vigencia en el supuesto de que el compromiso se cumpliera. Pero como se trata de Galicia, todos, hasta los afiliados y sindicalistas de CC.OO. somos desconfiados, y por eso osamos largar este artículo para nuestros sufridos y fieles lectores:

A falta de versiones oficiales sobre el

retraso en la publicación de la red, todo son conjeturas, dimes y diretes, especulaciones y chismes. Que si la cita electoral aviva sentimientos localistas difíciles de controlar, que si los alcaldes están ávidos de conseguir infraestructuras educativas para sus municipios a toda costa -como si hubiese financiación de sobra-, que si las asociaciones de padres podrían no entender los designios benéficos de la Administración, que si existen pugnas en el propio gabinete sobre la forma de entender el asunto... Nosotros ciertamente no sabemos a qué atenarnos en cuanto a las causas de esta lamentable demora y nos ceñimos a criticar abiertamente este despropósito y a movilizar a nuestros delegados y afiliados a través de concentraciones, encierros, manifestaciones, denuncias en los medios de comunicación.

Los unos y los otros

Estas medidas de presión las hemos llevado a cabo conjuntamente con nuestros compañeros de FETE-UGT y con la CSIF, ya que ANPE, CIG y STEG caminan por otro lado. Esta división en el frente sindical se consumó a finales del mes de enero, cuando en los prolegómenos de una Mesa Sectorial en la que se iba a negociar el catálogo de puestos de trabajo de los centros y la adscripción de los

Iván Illich, Everett Reimer, Cacharro Pardo

Unos días antes de la Navidad, al calor de las abundantes quejas por la falta de movimientos de la Consellería, por la desesperante inhibición institucional en el ajetreado mundo educativo, hubo una crítica especialmente lacónica y que debió a buen seguro levantar ampollas en el equipo rector de la administración educativa y, por traslación, en todo el gobierno autónomo. Esta provenía del presidente de la Diputación Provincial de Lugo, el señor Francisco Cacharro Pardo, uno de los más conspicuos barones del Partido Popular de Galicia. Las declaraciones del máximo regidor provincial surgieron a raíz de una reducción en el transporte escolar de varias escuelas de la montaña luguesa, que provocó las movilizaciones de padres y madres de alumnos afectados. Pues bien, el Presidente de la Diputación vilipendia a la Consellería de Educación por su ineficacia, criticaba su burocratización y en su cabriola más arriesgada, dudaba de la necesidad

misma de la propia Consellería, manteniendo que la sociedad gallega podría subsistir sin el Departamento pertinente de educación en el gobierno autónomo.

Tamánas afirmaciones irreverentes fueron recogidas en la prensa y, tras la lectura del espectacular titular, el estupor no salió de nuestro cuerpo: en la letra más pequeña Cacharro mantenía que nanai de la Consellería, que no hacía falta para el país y que lo mejor sería que se desmantelase, aunque no concretaba a través de qué procedimiento aniquilador se podría llevar a efecto.

Tras esta bomba, justo es reconocer que nadie reaccionó, ni siquiera CC.OO. Todos nos preguntábamos a qué obedecía este accoso acratóide de un personaje tan significado, cuál era el sentido profundo de tales bravatas. Y tras varias semanas de recogimiento y reflexión, echando mano de nuestros manuales de historia de la educación, nos topamos con una de las explicaciones posibles en el movimiento desescolarizador de Iván Illich y

Everett Reimer, reactualizado por Cacharro Pardo para el momento histórico de nuestra formación social gallega: la escuela selecciona, trasmite ideología y solamente educa por accidente; las experiencias verdaderamente educativas tienen lugar a pesar de las escuelas, no gracias a ellas; la escuela pierde su legitimidad política, económica y pedagógica; la escuela no es necesaria. Y habrá que empezar por la propia Administración.

Esta lectura pedagógica no es ciertamente apropiada para el momento electoral en que estamos, pero puede interpretarse como un ejemplo de dinamismo y permeabilidad de la derecha gallega a la cada vez más numerosas experiencias de no escolarizar a los niños y asumir los padres por cuenta propia la instrucción de sus pequeños. Lo que no se entiende bien de esas bárbaras declaraciones es que las efectuara una persona que es maestro de profesión, inspector y que ejerció durante varios años de Conselleiro de Educación. ■

maestros se nos propuso que no negociásemos, que plantásemos a la Administración, que lo de la negociación era una tomadura de pelo al no conocerse la red y que no nos volviésemos a sentar en la Mesa hasta que la Consellería hubiese entregado la configuración definitiva de centros. Esta postura de la CIG fue secundada por ANPE - cuando menos por el sector de ANPE allí presente- y por el STEG tras pensárselo muy mucho, levantándose y sentándose en función de las pulsiones alternantes que los asaltaban.

Nuestras razones

Nuestra negativa a apoyar estas pataletas fue inmediata. Tras varias sesiones negociadoras, habíamos conseguido avances considerables en los catálogos de los centros, así como en el sistema de recolocación de los maestros en Primaria y Secundaria. Estos trascendentales asuntos, todavía no cerrados al día de hoy, no queremos dejárselos en exclusiva a la Consellería, por entender que son un derecho y una obligación sindical de primer orden y sobre los que no podemos permitirnos la más mínima ligereza. Es más, porfiar todo el comedido sindical en la red de centros teniendo en cuenta el enorme déficit presupuestario para aplicar la LOGSE, constituye un error estratégico de bulto. Las movilizaciones efectuadas por CC.OO., FETE-UGT y CSIF, suspendidas por el comienzo de la campaña electoral, han tenido repercusión en los centros de enseñanza y en los medios de comunicación. Aquellos que lanzan las consignas rupturistas e incendiarias se han quedado sin fuelle y sin oxígeno, corriporeciendo de forma testimonial tras el refugio de los nuestros. La Consellería, mientras tanto, se trota las manos, se las lava y se echa suavizante, ya que una vez más los sindicatos de la enseñanza en Galicia no ha conseguido llevar una voz única y firme que le hiciese mover sus posiciones.

El único dato positivo de todo este rebumbio es que por fin hemos retomado la iniciativa conjunta, CC.OO. y UGT con la Confederación de Padres de Centros Públicos de Galicia, denunciando los incumplimientos institucionales, la publicación cuanto antes de la red, y solicitando un mayor compromiso del gobierno autónomo con la escuela pública gallega. ■

MOVILIZACIONES Y DIALOGO

Aplazada la huelga en Primaria

La Federación de Enseñanza de CC.OO. de Canarias convocó huelga en el sector el día 13 de febrero por el nulo avance de la adscripción del Cuerpo de Maestros a Primaria y Primer Ciclo de la ESO. Ante la propuesta de catálogo presentada por la Administración en la Comisión Técnica del 8 de febrero en la que, por primera vez, después de más de un año de negociación, se ofertan avances concretos que se aproximan a las reivindicaciones de este sindicato, se ha decidido aplazar la convocatoria de huelga en tanto en cuanto se mantenga el progreso negociador con la Consejería de Educación. Gracias al trabajo en la elaboración de nuestra propuesta, al esfuerzo informativo y al uso adecuado de los mecanismos de presión sostenida, disponemos de un principio de acuerdo con el que garantizar a los trabajadores de la enseñanza una adscripción, inaplazable con la aplicación de la reforma, en unas condiciones dignas que posibilitan, además, un incremento en la calidad educativa. Estaremos vigilantes en lo que resta del proceso negociador para asegurar el acuerdo definitivo, una vez haya acercamiento en apartados que consideramos son aún objeto de diálogo como la temporalización, los ratios en Educación Infantil, el plazo para cubrir las sustituciones, la creación de una comisión permanente de seguimiento del proceso de adscripción y el cómputo horario por asignatura. Hacemos un llamamiento a la unidad sindical que permita la acción conjunta de todos y todas los representantes de los trabajadores y trabajadoras de la enseñanza canaria, en la consecución de un acuerdo final satisfactorio. ■

Por un nuevo pacto de estabilidad

Se ha iniciado este complejo proceso de negociación para la consecución de un nuevo pacto de estabilidad con una problemática variada y conflictiva, pues afecta de forma diferente a los distintos colectivos y a la Oferta Pública de Empleo. Una vez cerrada ésta en Secundaria, con una proporcionalidad similar a la del MEC, el estado de las negociaciones se puede resumir en los siguientes principios de acuerdo:

1. Pacto por cuatro años.
2. Anulación de la obligatoriedad a presentarse a oposiciones.
3. No reordenación de las listas por docencia efectiva.
4. Creación de una comisión sindicatos-administración para evaluar el fraude por absentismo no justificado.
5. Interinidades del Cuerpo de Maestros: tantas como vacantes orgánicas existentes a 1 de febrero de 1996, con un mínimo de 58 interinidades nuevas.
6. Interinidades en Medias: 311 más 75 si aprueban oposiciones más del 20% de los acogidos al pacto.
7. Plenamente acogidos al pacto en el Cuerpo de Maestros, los 150 primeros nombramientos a curso completo durante el curso 1994/95, cifra aplicable dentro de dos años en función del aumento de necesidades (adscrición, adultos, educación infantil...). ■

Cree el ladrón...

ELA y LAB han emprendido una campaña insidiosa contra de decisión de la Comisión tripartita de la Formación Continua para el Empleo, denegando la gestión de los fondos por un ente vasco.

La presentación de esta campaña ha sido calificada por CC.OO. como un día negro para la unidad sindical en Euskadi.

La consigna de la campaña de ELA-LAB de caracterizar la decisión de la Comisión Tripartita del FORCEM como "algo más que un atraco directo" es un paso cualitativamente distinto de estas organizaciones.

Un paso que más que la prolongación de la actual estrategia hegemónica de ELA, parece seguir la línea

política de su aliado, empeñado en añadir más violencia a la sociedad vasca.

Pese a las afirmaciones de estas organizaciones, la realidad se impone. Quien sabe de atracos en este país es quien todas las semanas se coloca frente a los trabajadores de ALDI-TRANS.

CC.OO. observa con preocupación también el anunciado "principio de la batalla política, jurídica y sindical", no sólo porque parece dirigida contra otras organizaciones sindicales, sino también por el peculiar sentido que tiene para uno de sus convocantes el término "político".

Al margen del hecho particularmente peligroso, CC.OO. cree que se quiere aprovechar una polémica concreta, tal cual es la financiación del

Acuerdo Vasco de Formación Continua, para dar contenido a una movilización que sus propios convocantes parecen incapaces de explicar en términos laborales.

CC.OO. ya ha explicado que no va a rivalizar en afirmaciones extemporáneas ni en debates insensatos, y por ello ha hecho pública la lista de las empresas vascas, del número de trabajadores afectados y de las cuantías que éstas han percibido hasta ahora. En estas mismas páginas aparecen las que corresponden a la enseñanza privada.

Estos datos descalificarán por sí solos a los que señalan que "se quita dinero a los trabajadores y las empresas vascas", aunque no restarán gravedad a sus declaraciones.

Respecto a las afirmaciones de que CC.OO. depende de la financiación del Estado, sólo se puede señalar que el sostén de este sindicato son sus afiliados, hecho claramente demostrable en su contabilidad, manifestada públicamente en numerosas ocasiones. A esto respecto es obligatorio recordar que CC.OO. ha recibido desde los años 80 premios a la su transparencia informativa. ■

Expediente	Solicitante	Coste Plan	Nº Trab.	Nº Empr.	Subvención concedida
A5653	Adegi-En. Privada	36.750.000	2.942	116	8.973.000
A5680	Adegi-Ens. Sostenida	33.600.000	?	?	13.644.000
A5052	Unión Centros de Alava	7.017.112	792	21	7.000.542
E0190	Unico-Navarra	104.128.548	2.496	1	33.736.107
A6257	Centro Form. Continua	4.625.000	228	8	4.625.000
A6311	Asoc. Indep Centros Enseñanza	?	1.338	49	16.464.000
A6375	Esc. F.P. Somorostro	32.000.000	165	4	11.166.207
A 6422	Fed. Coop. Ens. Reglada No Universitaria	13.759.000	684	13	12.487.500
A6482	Hetel	8.163.000	?	?	8.163.000
A6483	Centro Estud. Informáticos S.A.	12.399.600	?	?	6.114.850
E1124	Univ Deusto	55.845.000	682	1	12.667.665
A6197	Promengui	27.055.020	445	14	14.982.279
A7512	Fund. Vasca para el Fomento de la Calidad	18.720.277	1.263	15	14.515.439
E2157	Inst. Politécnico Diocesano	2.930.462	203	1	2.854.124

CONGRESO
CONGRESUA
CONGRESO
CONGRÉS
CONGRESU

- respuestas solidarias de futuro
- respostes solidàries de futur
- etorkizuneko alkartasunezko erantzunak
- respostas solidarias de futuro
- respuestas solidaries de futur

Ciudad Real 3, 4, 5 de **MAYO** **MAIATZA** **MAIO** **MAIG** **MAYU**



Federación de Enseñanza **CC.OO.**

Cadena humana *per l'ensenyament públic*

Barcelona, 17 de març de 1996



Marc Unitari de la Comunitat Educativa
FAPAC-FMRPs-CC.OO.-USTEC-STEs-UGT-SE-ACE/AEP-AJEC