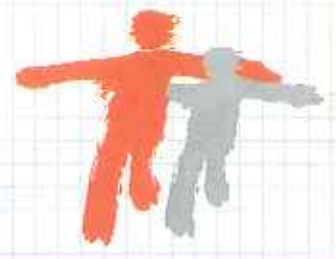


CCOO

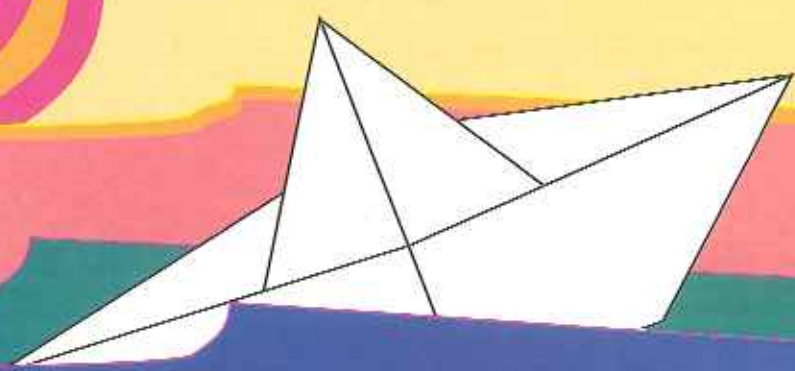
T.E.

NUM. 178 • DICIEMBRE 1996

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



cómo va



ESO

El servicio público es algo tuyo **¡defiéndelo!**

■ **Los SERVICIOS PUBLICOS** son de todos,
no a las privatizaciones.

■ *Frente a la imposición,* **NEGOCIACION.**
¡¡Cumplimiento de los acuerdos ya!!

■ *Por el EMPLEO.*
Contra la congelación salarial.



Empleados públicos

CC.OO.

sumario

● **Dirección**
José Benito Nieto

● **Consejo de Redacción**
Fernando Lezcano, Juan Carlos Jiménez, Diego Justicia, Marisol Pardo, Luis Acevedo, Marimar Fernández, Agustín Alcocer, Pepe Valverde, Luisa Martín.

● **Consejo de Administración**
Sagrario García-Aranda, Ramón Huerta.

● **Corresponsales**
Cataluña: Virgili Burrel i Ferrer
Andalucía: Isidoro García
País Valencià: M^a Jesús Pérez
País Vasco: Hernán Etxebarria
Galicia: Eduardo Ramos
Canarias: Vicente Sebastián

● **Colaboradores**
Antonio García, Javier Doz, Andrés Mellado, Honorio Cardoso, Desiderio Fernández, Salvador Bangueses, Carmen Perona, Antonio Camarero, Emilia Martínez, 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.

Breves. 4

Editorial: La ESO y las movilizaciones de los empleados públicos. 6

Tema del mes: ESO

- La reforma educativa. *Luisa Martín* 7
Aprendizaje, evaluación y niveles. *César Coll* 10
Los resultados de la ESO en Cataluña. *Virgili Burrel* 14
Las optativas. *Miguel Recio* 15
Autonomía, recursos y responsabilidad. *Honorio Cardoso* 18
Un eslabón decisivo. *Loles Dolz* 36
ESO y adolescencia. *Jaime Funes* 40
La comprensividad en la ESO. *Benjamín Zufiaurre* 42
La aplicación de la ESO en la zona rural. *José Valverde* 44
La violencia se cuele en las aulas. *Ricardo Arana* 46
Preguntamos al MEC 47
SonríETE. *Ramón Huerta* 49

Derechos Humanos Unidad didáctica (Págs. centrales coleccionables)

Analicemos la Declaración Universal.

F. Anguita y C. Minguéz 24

Noticias Sindicales

- Laborales:** Racionalizar la negociación colectiva. 20
Universidad: Seminario sobre el profesorado. 21
Privada: Centros municipales de Bachillerato. 23
Pública: Estos chicos no aprenden. 24
País Valencià. 29 **Galicia.** 32
Andalucía. 30 **Canarias.** 33
Euskadi. 31 **Cataluña.** 34

Secciones fijas

Desde mi clase. Concertados. *Antonio García* 50

El tema del mes ha sido coordinado por **Luisa Martín**,
Secretaria de Política Educativa de la FE-CC.OO.



Los Centros educativos y los profesores tutores de prácticas

Sin cobrar

Que en el BOE del 23 de Febrero del año pasado se publicó una resolución de la Secretaría de Estado de Educación para anunciar la convocatoria de selección de centros donde los y las estudiantes de Magisterio desarrollasen las preceptivas prácticas docentes, es por muchos conocido.

Que al amparo de dicha convocatoria, numerosos docentes y centros solicitaron acogerse a dicha convocatoria es tan público como que en el apartado 22 de la misma decía "Los centros seleccionados... recibirán una compensación entre 75.000 y 200.000 ptas". Y en el 23 recogía "Los maestros de prácticas recibirán una compensación económica... oscilando entre 60.000 y 125.000 ptas".

Lo que no es tan público es la morosidad del MEC que todavía no ha satisfecho lo adeudado, y la ministra Aguirre no ha dado explicaciones del por qué de su retraso, ¿o, acaso, incumplimiento?

Es urgente que el MEC soluciones estos problemas de gestión, que no de política educativa, pues cómo se va a confiar en un equipo ministerial que hace agua hasta en lo más cotidiano. Lo demás son razones de mal pagador. ■

Iniciadas las negociaciones en los niveles anteriores a la Universidad

Transferencias

En la primera semana de noviembre se reunieron los consejeros de Economía y de Educación de las diez CCAA que todavía no tienen las competencias educativas con los ministros de Administraciones Públicas, Economía y Hacienda y la ministra de Educación para iniciar el proceso de transferencias.

Los consejeros manifestaron que no debería tomar como referencia económica tan sólo el año 97, año de fuertes ajustes, sino los últimos 10 años. Hasta los Consejeros de los Gobiernos Autónomos del PP han denunciado que las partidas presupuestarias para educación en 1997 han sufrido el mayor recorte de los últimos años.

El Ministerio de Administraciones Públicas espera que se pueda dar por concluida la negociación sobre esta materia al inicio del próximo curso académico y sea efectiva a partir de enero de 1998. Parece ser que la voluntad del Gobierno es que desde septiembre a enero del próximo curso la gestión

sea conjunta para que desde esa óptica los gobiernos autónomos puedan ordenar sus propios servicios.

La zanahoria de este proceso es que hasta que no se concluya en cada una de las CCAA, éstas no podrán acogerse al nuevo modelo de financiación autonómica que conlleva la cesión del 30% del IRPF con capacidad normativa en el mismo. El palo es que al año siguiente, 1999, hay elecciones autonómicas, y qué gobierno se presenta ante sus ciudadanos dejando a la oposición que le saque los colores por no haber "conseguido" las transferencias educativas.

CCOO ha iniciado estudios para cuantificar el coste del sistema educativo en cada una de las regiones que van a adquirir estas competencias y pedirá incorporarse a un proceso, de seguimiento y negociación de las mismas. CCOO denunciará, en cada CCAA, si el Gobierno regional de turno se pliega excosivamente a los dictados de Madrid... o de otros intereses. ■

Ley de Financiación

La ILP presentada por CCOO, a trámite parlamentario

Este mes de diciembre está prevista la tramitación parlamentaria de la Iniciativa Legislativa Popular por una Ley de Financiación de la Enseñanza, presentada con el aval de 600.000 firmas. Recordemos que es la primera iniciativa de este tipo que llega, cumpliendo todos los requisitos, al Parlamento español.

La necesidad de esta ley está quedando de manifiesto estos días en que, desde distintos ámbitos políticos y sociales, se está reclamando más dinero para garantizar la calidad del Servicio Público Educativo.

Esta ley pretende la existencia de un marco normativo que preserve la financiación suficiente de la enseñanza de la coyuntura económica, haciendo posible la igualdad de oportunidades y la compensación de los desequilibrios territoriales.

Para ello el texto plantea dos planes cuatrienales, y el establecimiento de mecanismos de coordinación interterritorial y de participación de la Comunidad Educativa. De manera que en ocho años se alcanzase el 6% del PIB en gasto educativo y el 1,5% en gasto universitario.

Esta iniciativa, que respalda el Consejo Escolar del Estado en su último Informe Anual, pretende hacer efectivas las leyes educativas en vigor, LOGSE, LODE y Ley de Reforma Universitaria.

La Federación de Enseñanza de CCOO considera que la aprobación de la ley de financiación sería el primer paso para resolver los actuales problemas de la Enseñanza de nuestro país. ■

Las movilizaciones de los empleados públicos

Un éxito



Durante el mes de Noviembre ha sido noticia casi diaria las movilizaciones protagonizadas por los empleados públicos y que culminaron en una marcha a Madrid el pasado día 23 de miles de empleados del sector público.

La movilización, llevado a cabo de forma rotatoria, primero por sectores y en las dos semanas siguientes por CCAA, ha tenido en jaque a un Gobierno que quiere incumplir tanto los acuerdos existentes como sus propias promesas electorales. Parece ser que este Gabinete lo único que entiende es la fórmula de privatizar beneficios a costa de lo que sea, entre ello, la disminución de la capacidad adquisi-

sitivo de sus empleados y empleadas o la transferencia de servicios esenciales para los ciudadanos y ciudadanas de nuestro país a manos privadas.

Los actos reivindicativos protagonizados por las personas que trabajan en los servicios públicos han manifestado la firme determinación de éstos a defender lo que legítimamente les pertenece; y un Gobierno que desoiga las llamadas de atención realizadas se encontrará más temprano que tarde con una deslegitimación real de sus actos de gobierno.

Que el que tengo oído, que escuche; y el que no, que vea la evolución de la intención de voto en las encuestas. ■

Plan anual de Mejora de Centros Públicos

Un millón para el mejor

Como si el ambiente no estuviera suficientemente cargado, el MEC nos anima con bromitas de sabor rancio. En un alarde de imaginación y de mal gusto, que nos recuerdan tiempos pasados en los que se exhibían en los centros educativos los cuadros de honor del alumnado más brillante, las autoridades ministeriales sorprenden con "el proyecto anual de mejora de los centros públicos", un concurso "cuasi televisivo" donde premiarán con un millón de pesetas a los 25 mejores centros que participen en el juego.

Resulta impresentable el doble lenguaje del Ministerio. Por un lado hacen pública "profesión de fe" en defensa de la calidad de la enseñanza y, cínicamente por otro, han recortado, en 1996, otros 8.200 millones adicionales, han reducido las plantillas, aumentado los horarios, despreciado la red pública de enseñanza, pretenden congelar las oposiciones e imponen la congelación salarial de los empleados y empleadas públicas... Eso sí, habrá 1 millón para el centro que pique, siempre que sean menos de 25 los que lo hagan. ■

Interculturalismo

España coordina la Red del Sur de Europa

Sindicalistas de enseñanza de organizaciones del Sur de Europa se reunieron el 12 de noviembre pasado en la Escuela Sindical de CCOO.

La Red Intercultural, coordinada por las federaciones de enseñanza de CCOO y de UGT y en base a las conclusiones del Seminario de Barcelona, se propone profundizar en el análisis de las situaciones específicas y diversas de los movimientos migratorios en el Sur y sus repercusiones en el contexto educativo.

La red quiere contribuir activamente al desarrollo de la Campaña del Comité Sindical Europeo de la Educación por una educación intercultural y la lucha contra la xenofobia y el racismo. ■



La ESO y las movilizaciones de los empleados públicos.

Está perfectamente justificado que nuestra revista dedique su Tema del Mes a la Enseñanza Secundaria Obligatoria.

Son muchas las razones que invitan a ello: este curso es el de la generalización del primer ciclo; se han adoptado una serie de decisiones políticas para su aplicación que pueden llegar a desvirtuar radicalmente la finalidad de la ESO, como han sido las normas de principio de curso o la del mantenimiento del primer ciclo en los actuales centros de primaria en más de un 60% de los casos, (aunque en esto haya diferencias entre CC.AA.). Esta ha sido también la opción por la que ha optado el MEC para la implantación de la ESO en las zonas rurales, que amenaza con convertirse en una nueva fuente de discriminación.

Por otra parte, las restricciones presupuestarias, que si bien afectan al conjunto del gasto educativo, inciden de manera más determinante en esta etapa.

La ESO introduce nuevos retos para el profesorado tanto en la actividad docente como en sus condiciones de trabajo; la ESO, junto a la FP, son los nudos gordianos de la Reforma en marcha... Todas estas razones justificarían por sí mismas que reflexionásemos monográficamente sobre la ESO, pero si además se detecta una ofensiva, promovida desde los sectores más conservadores, para volver a una segregación temprana de los alumnos, modificando el carácter troncal del último curso de la secundaria obligatoria, el abordar desde nuestras páginas el tema de la ESO se hace obligado.

Como obligado es que no dejemos pasar esta editorial sin referirnos a las movilizaciones de los empleados públicos.

El pasado 23 de noviembre se celebró la "marcha sobre Madrid" en la que según las estimaciones de los medios de comunicación hubo entre 150.000 y 210.000 personas, muestra Ejecutiva Federal, el Área Pública de CCOO, así como la Ejecutiva Confederal, han valorado esta movilización, precedida de dos meses de concentraciones, manifestaciones y paros parciales, como un éxito sin precedentes que dio un impulso cuantitativo y cualitativo a la lucha por nuestras reivindicaciones.

Es obligado, por tanto, felicitar a todos los compañeros y compañeras por el esfuerzo realizado durante todo el proceso de movilizaciones y, especialmente, por el éxito de esta magna concentración.

Pero también es obligado incidir en que las movilizaciones continúan.

Continúan en el mes de diciembre con una convocatoria de Huelga General el día 11, acompañada de manifestaciones, y continuará a partir de Enero si el Gobierno persiste en incumplir los acuerdos suscritos en septiembre de 1994 y que tienen vigencia hasta finales del 97.

Por ello se hace indispensable volcarse en la preparación de la Huelga, en garantizar que ésta sea un éxito comparable al del día 23 y en mantener al activo del sindicato y al conjunto de trabajadores y trabajadoras en tensión, para continuar en la brecha, si el Gobierno no rectifica.

Tensión necesaria para que en todo este proceso, y muy especialmente a partir del mes de Enero, la lucha por la calidad de la Enseñanza y contra la política educativa del Gobierno esté presente en toda la sociedad.



La reforma educativa

▼ **Luisa Martín**
Política Educativa F.E. CC.OO.

Existe un consenso muy generalizado en considerar la Educación Secundaria Obligatoria como la piedra de toque de la Reforma Educativa que se está llevando a cabo en nuestro país. Esta consideración de la ESO como etapa crucial es compartida no sólo por los que han teorizado sobre la Reforma, sino también por los profesores y profesoras que, divididos en un amplio espectro de posturas, son los agentes inmediatos de su implantación.

20umerosas son las voces que se alzan planteando los múltiples problemas que se están presentando en la ESO y que sería necesario abordar para llegar a su solución, si se quiere que esta etapa, y por ende el sistema educativo en su conjunto, funcione adecuadamente y contribuya a mejorar la calidad de la educación de nuestros ciudadanos y ciudadanas.

Ahora bien, en el coro de esas voces y en el debate que está presente en la sociedad y en los centros educativos sobre los problemas objetivos de la implantación se mezclan con cierta frecuencia una multitud de concepciones, preocupaciones profesio-

nales y actitudes pedagógicas sinceras con otra multitud de posturas, prejuicios personales e intereses concretos difícilmente clasificables como didácticos, a los que a veces se une el falseamiento intencionado de los problemas o la pura desinformación. Dicho en plata: en los extremos más caracterizados de ese coro encontramos de un lado la crítica de quien se cree la reforma y asiste con indignado estupor a la galopante carrera de la insuficiencia de medios y recursos de todo tipo, y de otro lado la voz de quienes esconden su postura inmovilista en el "ya os lo decíamos nosotros: esto no tiene futuro".

Ante este panorama, agravado por una nueva administración educativa que parece saber muy poco en cuestiones de reforma y no querer saber nada de otras muchas cuestiones que

como trabajadores de la enseñanza nos afectan, no vendría mal hacer recapitulación de algunos puntos básicos que, aunque conocidos por todos y por todas, pueden quedar en el baúl de los recuerdos cuando nos enfrentamos al hecho de que la ESO se está implantando en nuestros centros escolares en unas condiciones que de lejos superan -cruda realidad- las previsiones más pesimistas.

Un proyecto progresista

Pero, vamos a repasar qué era aquello de la Reforma.

Comenzaré por recordar que la reforma de nuestro sistema educativo no respondió simplemente a una política educativa del PSOE; no fue un invento de exclusividad socialista, sino más bien un proyecto en el que convergían planteamientos progresistas, de modernización y homologación con los países más desarrollados de nuestro entorno. Un proyecto que surgió como respuesta a una serie de circunstancias que no conviene olvidar y que aconsejaban una transformación en profundidad de nuestro sistema educativo.

Cuando se plantea la Reforma, muchas cosas habían cambiado ya en nuestro país. Se habían producido cambios históricos transcendentales: con la aprobación de la Constitución Española y la instauración de las libertades gozábamos, por fin, de un régimen democrático, configurado en un Estado de Autonomías que se había incorporado a la Comunidad Europea.

En el ámbito educativo se detectaban importantes carencias y serias distorsiones que exigían cambios no sólo curriculares, sino también estructurales y de ordenación educativa; teníamos entonces una enseñanza obligatoria y gratuita cuya duración era más breve que las del resto del entorno europeo, con una doble vía para continuar en edades muy tempranas los estudios no obligatorios de Bachillerato y Formación Profesional de Primer Grado; a ello se añadía una F.P. socialmente desprestigiada y que se



demostraba como obsoleta e inadecuada para las nuevas necesidades de nuestro sistema productivo. Asimismo se detectaban lagunas en los contenidos de la enseñanza respecto a la escasa presencia de materias como la educación musical, la artística o la tecnológica, ciertamente imprescindibles en el currículo de las jóvenes generaciones que se iban incorporando al sistema de enseñanza.

En el espacio estrictamente pedagógico se incorpora una concepción del aprendizaje -ya extendida en nuestro país entre amplios sectores de profesionales docentes y que se había iniciado en la Ley del 70- alejada de la noción de la enseñanza como transmisión de saberes ya establecidos en un marco de recepción fundamentalmente pasiva de esos saberes por parte del alumnado, optándose por una idea del aprendizaje que implica la interacción entre el alumno y su entorno, dotando a ese entorno de significados y experiencias potencialmente educativas.

Todas estas ideas sobre la necesaria renovación del sistema educativo se articularon en un proceso de debate - Proyecto para la Reforma de la Enseñanza: propuesta para debate (1987), Proyecto para la F. Profesional (1988), Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo (1989) - que culminó en una Propuesta de Ley que logra el apoyo de todos los grupos parlamentarios, excepción hecha del P.P., y se promulga el 3 de octubre de 1990.

La ESO, el cambio principal

El cambio más espectacular y controvertido de la nueva ley, la LOGSE, se concretó en el diseño dado a la nueva etapa de Enseñanza Secundaria Obligatoria. A este respecto no debemos olvidar que la configuración de las enseñanzas a partir de los 12 años constituye también uno de los puntos más complejos y polémicos de la mayor parte de los sistemas educativos. Y es que el problema reside en lograr articular una enseñanza obligatoria que garantice una educación básica a to-



dos los jóvenes y aspire a ofrecer las mismas oportunidades de formación a todos los alumnos sin distinción de clases sociales y que actúe como mecanismo compensador de las desigualdades de origen social y económico, permitiendo al mismo tiempo el desarrollo integral a un heterogéneo colectivo de estudiantes con necesidades de formación muy diversas y con intereses personales muy diferentes.

Parece evidente que la armonización entre la comprensividad que una etapa general y obligatoria reclama y la atención que exigen las capacidades e intereses diferentes del alumnado supone una gran inversión en recursos humanos y materiales, así como la actuación en distintos frentes, como son la adecuada organización de los centros, la oferta formativa para el profesorado, elaboración de materiales de apoyo, o la oportuna ratio profesor/alumno. Si a esto se une la complejidad de la oferta educativa y las consecuentes estrategias específicas que la Reforma plantea para el tratamiento de la diversi-

dad, que se concretan en la creación de espacios de opcionalidad, las adaptaciones curriculares y, en casos concretos, la introducción de una diversificación curricular para alumnos mayores de 16 años, no es de extrañar las resistencias y preocupaciones que la reforma suscita en esta etapa.

Pero estos, en definitiva, son los retos que como profesionales comprometidos habremos de asumir, si no queremos que prevalezcan las concepciones de la enseñanza como sistema reproductor de las circunstancias sociales y los valores que la sustentan.

Una Administración que no se lo cree

Por tanto, no podemos olvidar la importancia de diferenciar entre la LOGSE reglamentada, la LOGSE desarrollada y la LOGSE aplicada en lo referente a la etapa educativa de la ESO.

Me explico. La nueva situación política en la que nos encontramos es la de un gobierno del PP contrario a la LOGSE y que, cuando estaba en la



oposición, planteaba su propia reforma, pero que, al no haber obtenido mayoría absoluta, no podrá llevarla a cabo. Por ello debemos tener meridianamente claro que, en cuanto a ordenamiento, la LOGSE reglamentada va a continuar su camino, pero, eso sí, sin ningún apoyo y con numerosas zancadillas por parte de la administración educativa.

Así pues, en el momento clave de generalización de la ESO nos encontramos con que los problemas y dificultades heredadas del desarrollo realizado por la anterior administración del PSOE van a verse aumentados por un equipo de gobierno que no cree en la reforma que le ha tocado aplicar. En este sentido tenemos aún reciente el recuerdo de la circular de principio de curso para los IES, denunciada por CC.OO., en la cual se incumplían los mínimos que la propia LOGSE establece para la Secundaria Obligatoria en cuanto a la ratio profesor/alumno, a la optatividad, a la orientación educativa, al profesorado de apoyo, a su impartición en centros de primaria con un absoluto desprecio de las mínimas condiciones en la dotación de infraestructuras y con el incumplimiento de los acuerdos firmados con los sindicatos acerca de las condiciones laborales de los trabajadores.

Si a eso unimos los recortes presupuestarios en educación para el año 97 no podemos menos que entender que de forma subrepticia la actual administración va a intentar que los elementos de avance y progreso que aparecían en la reglamentación de la ESO queden del todo desvirtuados y se produzca un deterioro tanto en la calidad de la enseñanza como en nuestras condiciones laborales y de satisfacción profesional.

Dónde debemos insistir

Frente a este preocupante panorama nuestra postura debería centrarse en un triple ámbito de actuación reivindicativa:

1º. El de las **previsiones presupuestarias adecuadas**, exigiendo la

aprobación de una Ley de Financiación del Sistema Educativo que posibilite una correcta aplicación de la reforma de nuestro sistema educativo en las mejores condiciones y que permita contemplar medidas que aspiren a compensar de forma efectiva las desigualdades de origen social, cultural y económico del alumnado, sin olvidar la compensación de las desigualdades territoriales que existen en la actualidad y que pueden agudizarse cuando culmine el proceso de transferencias educativas a las Comunidades de 'vía lenta'. A este respecto conviene recordar, una vez más, que la Federación de Enseñanza de CC.OO. presentó en el Parlamento una Propuesta de Ley de Financiación avalada por 600.000 firmas y que está aún pendiente de discusión. Por otra parte la LOGSE explicita en su disposición adicional tercera que *"los poderes públicos dotarán al conjunto del sistema educativo de los recursos económicos necesarios para dar cumplimiento a lo establecido en la presente ley, con el fin de garantizar la consecución de los objetivos en ella provistos"*.

2º. El de la **inversión en infraestructuras y dotación de los recursos**, sin olvidar, por ejemplo, que en la propuesta de Reforma se consideró que el modelo de centro educativo más adecuado para la aplicación de la Secundaria Obligatoria era aquel en el que se imparte completa la Educación Secundaria. Las razones que avalaban esta decisión eran múltiples, destacando especialmente el hecho de que este tipo de centros permite la existencia de una abundante y variada plantilla de profesorado en relación a las diferentes especialidades. Esto, sin duda, enriquecería la oferta educativa y favorecería las estrategias de atención a las diversas capacidades, intereses y motivaciones del alumnado. En contra de las razones pedagógicas y de calidad que respaldan lo anterior, se ha optado por la opción 'barata': el reaprovechamiento de centros de primaria con las mínimas adaptaciones y unas condiciones y

dotaciones para la impartición de la ESO siempre 'a la baja'. Si esta situación se perpetúa -y hay muchas razones para pensar que así va a suceder, a juzgar por lo presupuestado para infraestructuras y dotaciones- la administración educativa será la responsable primera de la degradación de la enseñanza pública. Se estarán entonces poniendo las condiciones para que el argumento *"liberal"* funcione: *"puesto que el servicio público no marcha, démosle más dinero público a las patronales de la privada; ya sabéis, es la libre competencia"*.

3º. El del **profesorado** y el del resto de los **trabajadores** de los centros docentes, que soportan el esfuerzo -de ello debería ser consciente la administración educativa- que suponen los nuevos retos que la ESO plantea. La superación de ese desafío no puede dejarse por entero al voluntarismo de los docentes, sino que será imprescindible el cumplimiento de los acuerdos firmados con la anterior administración, asumiendo la administración actual la implantación de una serie de medidas que permitan crear las condiciones propicias para el óptimo desarrollo de la labor que la sociedad nos ha encomendado.

En lo público, tirando a dar

Por último, no quisiera terminar estos renglones sin recordar que las zancadillas, los obstáculos para la negociación y la escasez de recursos que en el campo de la educación están aplicando los nuevos responsables del Ministerio de Educación y Cultura no responden a un programa aislado ni son ajenos a otros ámbitos de actuación del equipo de gobierno, sino que se inscriben plenamente dentro de un planteamiento más amplio de deterioro de los servicios públicos que no pretende, a mi juicio, otra cosa que lograr un estado de opinión que tolere y permita su desmantelamiento. Aunque en ese frente de la cruzada liberal la responsable máxima de nuestro ministerio, justo es reconocérselo, parece estar en la avanzada. ■



Aprendizaje, evaluación y niveles en la ESO



▼ **Cesar Coll**
 Dto. Psicología Evolutiva. Univ. Barcelona



as actividades y decisiones relacionadas con la evaluación y la valoración de lo que saben nuestros alumnos, y muy especialmente de lo que aprenden asistiendo a nuestras clases, participando en las tareas que organizamos, siguiendo nuestras orientaciones y atendiendo a las explicaciones que les proporcionamos, ocupan una parte importante de nuestro tiempo y aparecen a menudo en el centro de nuestras preocupacio-

nes como docentes. Es lógico que así sea si tenemos en cuenta las múltiples e importantes funciones que cumple la evaluación en la enseñanza y en el aprendizaje y las también múltiples y no menos importantes decisiones que tomamos apoyándonos más o menos directamente en los resultados de la valoración que hacemos de lo que saben y han aprendido los alumnos.

Evaluamos enseñanza y aprendizaje

Por una parte, la evaluación es el eslabón que permite relacionar la enseñanza con el aprendizaje. Cuando

evaluamos a los alumnos, no sólo evaluamos lo que ellos han sido capaces de aprender, sino también lo que nosotros hemos sido capaces de enseñarles. La información que damos a los alumnos sobre los resultados que han obtenido en una actividad de evaluación puede serles extremadamente útil para tomar conciencia de sus progresos y dificultades y, bajo determinadas condiciones, puede acabar siendo utilizada por ellos como un instrumento potente y eficaz no sólo para revisar y completar aprendizajes previos no consolidados, sino también para planificar su trabajo futuro y abordar nuevos aprendizajes. Pero los resultados de cualquier actividad de evaluación encierran también una información extremadamente útil para nosotros como profesores en la medida en que nos permiten valorar, siquiera parcialmente, los efectos de nuestra enseñanza, de tal manera que, al igual que sucede con los alumnos, podemos acabar utilizándolos, bajo determinadas condiciones, como un instrumento potente y eficaz no sólo para revisar el trabajo ya hecho, sino también para planificar nuestro trabajo futuro. El uso de los resultados de la evaluación como instrumento de regulación de los aprendizajes de los alumnos y de la enseñanza de los profesores está en la base de las funciones pedagógicas de la evaluación y es uno de los puntos sobre los que, como es sabido, insiste la reforma educativa.

Control social

Por otra parte, los resultados de la evaluación no sirven sólo para tomar decisiones de orden pedagógico y didáctico e intentar mejorar la enseñanza y el aprendizaje. Muy a menudo, demasiado a menudo tal vez, se utilizan también para "rendir cuentas", para acreditar y certificar públicamente ante los propios alumnos, los padres y la sociedad en general los aprendizajes que han realizado los alumnos, su "nivel" de rendimiento académico en un momento determinado de la esco-

laridad. La evaluación cumple en este caso funciones distintas más relacionadas con la lógica del control social, con todo lo que ello comporta, que con la lógica de la enseñanza y el aprendizaje. El hecho de que estas funciones no sean de naturaleza estrictamente pedagógica o didáctica no significa en absoluto, a mi juicio, que sean menos importantes. Las decisiones relativas a si los alumnos se han hecho o no acreedores de obtener el título correspondiente al término, por ejemplo, de la escolaridad obligatoria tienen amplias repercusiones no sólo sobre los alumnos afectados y sus familias, sino también de forma indirecta sobre fenómenos y procesos aparentemente muy alejados de la evaluación concreta de los aprendizajes escolares como la estratificación o la movilidad social. Asimismo, el hecho de que estas funciones respondan más bien a la lógica del control social que a la lógica pedagógica o didáctica no significa tampoco, en mi opinión, que deban ser desatendidas o que debamos proponer su eliminación. En primer lugar, porque ambos tipos de funciones y de lógicas, por la naturaleza misma de la educación escolar y el papel que ésta juega en nuestra sociedad, aparecen en la práctica totalmente imbricadas. Y en segundo lugar, porque la educación escolar es ante todo y sobre todo una práctica social y no puede ni debe, en consecuencia, quedar al margen de la dinámica general de la sociedad.

La evaluación en la ESO, algo especial

Los comentarios precedentes bastan para entender por qué la evaluación es un tema que nos ocupa y nos preocupa, y que aparece frecuentemente en el centro de las discusiones y los debates educativos. Es difícil encontrar una propuesta o experiencia de innovación educativa que no lleve inevitablemente asociada cambios y novedades más o menos importantes en lo que concierne a la evaluación. Y lo mismo cabe decir de

las reformas educativas. La reforma impulsada por la LOGSE no es, en este sentido, ninguna excepción. Propone cambios y modificaciones en diversos aspectos relacionados con la evaluación, y estas propuestas se encuentran a menudo en el centro de los debates y discusiones que acompañan su implantación.

Desde la promulgación de la LOGSE, e incluso antes, en la fase de discusión de sus líneas directrices, la intensidad del debate ha sido siempre mayor en lo que concierne a la Educación Secundaria Obligatoria que a las otras etapas o niveles educativos, y esta tendencia se ha visto reforzada con el inicio de la implantación generalizada de la Educación Secundaria Obligatoria. Las razones hay que buscarlas no sólo en la naturaleza de los cambios propuestos en el ámbito específico de la evaluación, que son muy similares en todos los niveles educativos en cuanto a principios y orientación general, sino también y muy especialmente en el hecho de que en ocasiones se adopta ante ellos el punto de vista propio de un nivel de educación no obligatoria, como es el BUP, en vez del punto de vista de un nivel de educación obligatoria, como es en realidad la ESO.

Etapa obligatoria, no lo olvidemos

Como he señalado antes, la evaluación está estrechamente vinculada a la enseñanza y el aprendizaje y, por lo tanto, la discusión corre el riesgo de convertirse en un diálogo de sordos escasamente productivo si no tenemos en cuenta las finalidades que persigue la enseñanza y los aprendizajes que, de acuerdo con estas finalidades, son considerados prioritarios. El problema de fondo, o al menos uno de los problemas de fondo, es que la evaluación en la ESO sigue siendo aún a menudo analizada, valorada y debatida como si no se hubiera producido el cambio esencial que ha supuesto la introducción de esta etapa en la estructura del sistema educativo; es decir, como si en lugar de ampliar dos años hacia arriba la educación obligatoria, hubiéramos extendido dos años hacia abajo la educación no obligatoria. La ESO tiene unas finalidades y da prioridad al aprendizaje de unos contenidos que no son los del BUP, y son estas finalidades y estas prioridades, no otras, las que proporcionan el marco en el que debe situarse el análisis, la valoración y el debate de los aspectos relacionados con la evaluación en esta etapa educativa.





Tan lejos como les sea posible

En tanto que etapa final de la educación obligatoria, la ESO tiene como finalidad principal que los alumnos adquieran los conocimientos, destrezas, habilidades, valores y normas que han de permitirles actuar como ciudadanos activos, responsables y críticos en una sociedad democrática. Es ésta una finalidad irrenunciable en el sentido de que ningún alumno puede verse privado, por razón de sus características individuales o por su origen social o cultural, al derecho que le asiste a recibir una formación orientada a proporcionarle los aprendizajes necesarios para desenvolverse con garantías de éxito en la sociedad. Desde el punto de vista de la enseñanza, esto implica que, al margen de que los alumnos consigan en mayor o menor medida y con mayor o menor rapidez realizar estos aprendizajes, no cabe en ningún caso el abandono o la renuncia. Cabe, eso sí, buscar nuevos caminos, vías y estrategia para que cada alumno pueda progresar al máximo en la realización de estos aprendizajes. Por supuesto, nadie es tan ingenuo como para no darse cuenta de que, pese a tratarse de una finalidad irrenunciable y a que se utilicen en la enseñanza todas las vías, caminos y estrategias imaginables, probablemen-

te algunos alumnos no llegarán a realizar los aprendizajes propuestos. Esto, sin embargo, no cambia un ápice el planteamiento; aunque sepamos que no siempre vaya a conseguirse plenamente, hay que seguir intentando que todos los alumnos lleguen tan lejos como les sea posible.

En este contexto, la evaluación se convierte en un instrumento fundamental para guiar la enseñanza y para buscar caminos, estrategias y vías que ayuden a los alumnos a progresar en su aprendizaje. Estamos ciertamente lejos, muy lejos, en este caso de determinados usos de los resultados de la evaluación con fines exclusivamente acreditativos que tal vez respondan a las finalidades y prioridades de una enseñanza no obligatoria, pero que son manifiestamente inadecuados cuando nos situamos en el marco de las finalidades y prioridades propias de la enseñanza obligatoria. Y la ESO es, recordémoslo una vez más, una etapa de la educación obligatoria con todas las consecuencias que ello implica.

No todo es la universidad

Pero las finalidades y prioridades que caracterizan la ESO no impregnan y condicionan únicamente la evaluación en el sentido de otorgar una prioridad absoluta a la utilización de

sus resultados como instrumento de regulación de la enseñanza y del aprendizaje. A mi juicio, impregnan y condicionan también el uso de sus resultados con fines de certificación y acreditación. En primer lugar, la certificación pública ante la sociedad de los aprendizajes realizados por los alumnos, con consecuencias directas sobre su futuro académico y profesional, sólo adquiere pleno sentido al término de la etapa. En segundo lugar, la certificación, concretada en el título de Graduado en Educación Secundaria, debe atender tanto a la finalidad esencial de la etapa que antes comentaba, como al hecho de que constituye una verdadera llave para el acceso a las vías formativas posteriores.

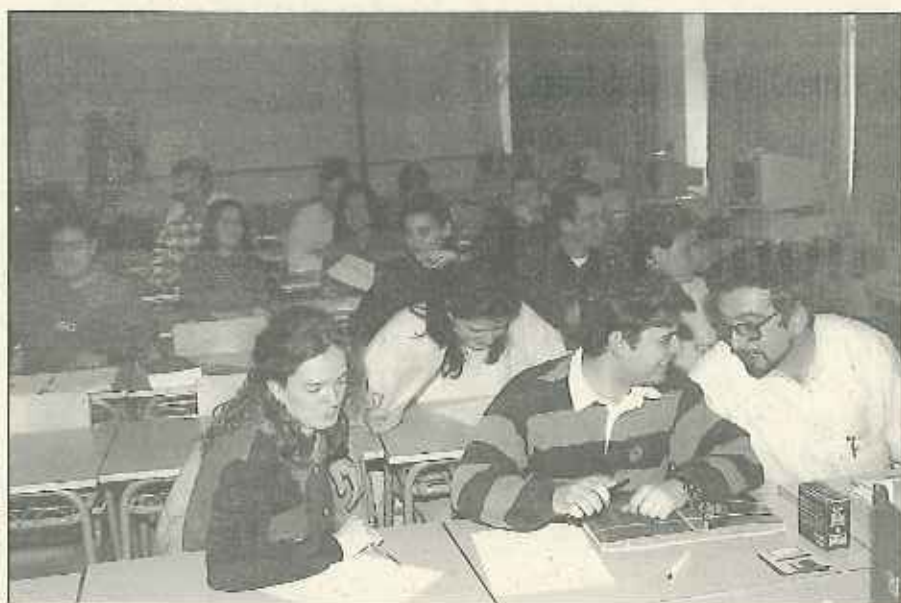
Y aquí volvemos a encontrar de nuevo el riesgo de plantarse la acreditación no tanto en el marco de las finalidades, características y funciones de la ESO como en el marco de las finalidades, características y funciones de una etapa de educación no obligatoria. Si tenemos una visión de la ESO como una especie de BUP ampliado dos años por abajo y recortado un año por arriba, tenderemos muy probablemente a tomar la decisión de proporcionar o no a los alumnos esta llave que es el título en función de que valoremos si son o no capaces de seguir una vía formativa que conduce de la ESO al Bachillerato, y del Bachillerato a la universidad. En cambio, una visión de la ESO ajustada a sus características, finalidades y funciones como última fase de la educación obligatoria debe conducirnos más bien a tomar esta decisión considerando no sólo la vía formativa que conduce a la universidad pasando por el Bachillerato, sino también las otras vías formativas que llevan a los ciclos formativos de Formación Profesional de grado medio, o aún a los ciclos formativos de grado superior pasando por el Bachillerato.

También fracasaban en BUP los niños con Graduado

Es cierto que existe el riesgo de que algunos alumnos a los que se decide

dar el título valorando que han desarrollado unas capacidades y han realizado unos aprendizajes que les capacitan para seguir posteriormente una determinada vía formativa acaben eligiendo, a la postre, una vía formativa distinta que requiere tal vez capacidades y aprendizajes que no han sido exactamente los valorados en el momento de adoptar la decisión. Este riesgo, sin embargo, es a mi juicio mucho menos grave y lesivo para el futuro académico y profesional de los alumnos, y también menos gravoso desde el punto de vista social, que el riesgo que se derivaría de condicionar la decisión de dar o no el título en función exclusivamente de la valoración de las capacidades y de los aprendizajes considerados necesarios para cursar una sola de las vías formativas posteriores, la que conduce al Bachillerato y a la universidad. La experiencia en el sistema anterior a la implantación de la LOGSE, con exigencias de titulación distintas para acceder desde la EGB al BUP y a la FP, muestra además con nitidez que un porcentaje muy importante de alumnos que reciben el título que certifica en principio su capacidad para seguir las enseñanzas de BUP encuentran de hecho no pocas dificultades para cursarlo con aprovechamiento.

En un momento en que existe una preocupación bastante generalizada por el miedo de que los alumnos terminen la ESO con un nivel medio de conocimientos que no les permita seguir con aprovechamiento el Bachillerato de la LOGSE, creo que sería conveniente revisar las estadísticas sobre qué porcentaje de alumnos, del total que iniciaba el BUP en el sistema anterior a la implantación de la LOGSE, llegaba a culminar con éxito su entrada en la universidad cumpliendo así con la finalidad última de esta vía formativa. Y no para justificar un posible mal menor comparándolo con otro, sino más bien para recordar que la búsqueda de soluciones mediante el establecimiento de criterios más selectivos en las decisiones sobre acre-



ditación al término de la educación obligatoria es una estrategia de cuya capacidad real para resolver el problema planteado tenemos sobrada experiencia y datos objetivos que nos permiten valorarla.

Es esencial la orientación

Sin negar pues el problema, problema que está planteado en términos más o menos similares en los debates sobre la organización de la educación secundaria en todos los países de nuestro entorno social y cultural, creo que es ilusorio intentar resolverlo reforzando el carácter selectivo de la acreditación. Apostar con decisión -es decir, con los recursos de formación, de equipamiento y de personal necesarios- por las estructuras de orientación académica y profesional en la ESO es a mi juicio en este momento una estrategia más adecuada para afrontarlo y para neutralizar en la medida de lo posible los riesgos derivados de la elección por parte de los alumnos de una vía formativa, al término de la educación obligatoria, no totalmente ajustada a sus capacidades y conocimientos.

Niveles académicos

Los comentarios precedentes podrían tal vez ser interpretados como un

reconocimiento más o menos explícito de que la sustitución del BUP y del COU por la ESO y el Bachillerato de la LOGSE comporta, por la naturaleza misma de las opciones y principios pedagógicos, psicológicos e ideológicos que están en la base de la reforma, un descenso inevitable del "nivel académico" de los alumnos. Pienso que se trataría de una interpretación incorrecta, o al menos de una interpretación basada en una concepción del "nivel académico" que no comparto en absoluto. La LOGSE aspira a que todos los alumnos que cursen la ESO alcancen el mayor nivel académico posible, exactamente igual, tal vez no más, pero tampoco menos, que pretendía la Ley General de Educación con los alumnos que cursaban o cursan el BUP.

Hay, sin embargo, dos diferencias esenciales que conviene tener en cuenta. La primera es que el referente utilizado para definir el "nivel académico" es lógicamente distinto en uno y otro caso, ya que ambas etapas tienen finalidades y establecen prioridades en cuanto a los contenidos de aprendizaje sensiblemente distintas. La comparación de los niveles académicos no debe hacerse entre 3º y 4º de ESO, por una parte, y 1º y 2º de BUP, por otra, sino más bien entre el



grado de consecución de las finalidades y objetivos que se propone la ESO con los alumnos de 3º y 4º, por una parte, y el grado de consecución de las finalidades y objetivos que se propone el BUP con los alumnos de 1º y 2º por otra. La segunda es que en la ESO encontramos a todos los alumnos sin excepciones, tanto a los que en el sistema anterior se encontrarían cursando 7º y 8º de EGB y 1º y 2º de BUP, como a los que estarían cursando FP1 y también a los que ya habrían abandonado el sistema educativo. Por ello, si se decidiera pese a todo hacer a una comparación global de los "niveles académicos" alcanzados por los alumnos en ambos sistemas, sería conveniente tomar en consideración el conjunto de los alumnos tanto en un caso como en el otro. Proceder de otro modo supondría sesgar los resultados de la comparación en una dirección muy determinada.

Crear las condiciones adecuadas

Un último comentario para terminar. El rechazo a aceptar la interpretación de que la reforma comporta inevitablemente un descenso de los niveles de rendimiento académico de los alumnos no significa, al menos en lo que me concierne, una ausencia de preocupación por el riesgo de que estos niveles no se alcancen en la medida en que se pretende. Una cosa es la reforma y la ESO, sus objetivos y finalidades y los principios ideológicos y psicopedagógicos que las sustentan, y otra no distinta, pero sí determinante, las condiciones de todo tipo que exige su puesta en práctica. No siempre es fácil para los responsables de la política educativa crear las condiciones cuando se comparten los planteamientos, pero es dudoso que ni siquiera se intenta cuando se afirma una y otra vez que no se está de acuerdo con ellas como lo hacen a menudo los actuales responsables ministeriales. ■

La Comunidad educativa debe participar en el proceso de evaluación

Primer estudio sobre los resultados de la ESO en Cataluña

▼ Virgili Burrel



La fundación CIREM ha efectuado, por encargo del Departamento de Enseñanza, una primera valoración de los resultados académicos de los alumnos de Catalunya con la implantación de la enseñanza secundaria obligatoria (ESO). El estudio, realizado en 18 centros de reforma, señala que un 76% de los estudiantes consigue el graduado en enseñanza secundaria, limitándose el fracaso escolar al 24%. Estas cifras, más positivas que las que hasta ahora se detectaban en la antigua EGB, deben ser tomadas con cautela, pero son un indicador de interés para abordar sin apriorismos los problemas de la implantación de la ESO. Con todo, no debe olvidarse que este tipo de estudio no puede sustituir una efectiva evaluación de la nueva secundaria a partir de los criterios elaborados desde los institutos y mediante la participación de la comunidad educativa en un proceso global y riguroso.

Las cautelas apuntadas responden a razones obvias: el estudio del CIREM todavía no ha finalizado, se está hablando de centros que se incorporaron a la reforma en fase de experimentación, la muestra es más cualitativa que cuantitativa, no están claras las vías alternativas para el alumnado que no alcanza los objetivos curriculares, las horquillas estadísticas consideradas son muy amplias... y, por supuesto, a nadie debe escapar el interés

del Departamento de Enseñanza en avalar su política educativa con estudios parciales. Con todo, el criterio que debe seguirse en este asunto es el que venimos defendiendo las CCOO desde la elaboración del proyecto de reforma educativa: la extensión de la escolarización a la ESO plantea problemas nuevos que requieren una adecuada dotación de recursos para combinar cantidad y calidad, así como una política de formación del profesorado más ambiciosa y ligada a la práctica cotidiana de los nuevos institutos. Los mecanismos de evaluación, no sólo de los estudiantes sino del conjunto del sistema educativo, son ahora más necesarios para detectar las insuficiencias del nuevo plan de estudio e incorporar las mejoras necesarias: profesorado de apoyo, reducción de ratios, diversificaciones curriculares... que permitan la superación del fracaso escolar.

Por otro lado, no debe perderse de vista que es la red pública la que asume de hecho el grueso de la integración educativa, con los problemas que ocasiona la escolarización hasta los 16 años de un alumnado procedente de sectores sociales con un nivel cultural y unas actitudes ante el estudio muy diversas, lo que indica que es sobre los institutos de secundaria donde debe hacerse un esfuerzo especial en dotaciones humanas y materiales para garantizar la calidad de la reforma educativa. Esta necesidad es todavía más acuciante en las poblaciones que padecen déficits sociales y culturales de todo tipo; lo que requiere que reciban una atención educativa preferente. ■



¿Atender a la diversidad o más de lo mismo?

Las optativas

▼ **Miguel Recló Muñiz**
IES Marqués de Suanes (Madrid)



la mesa, para unos, lo que debía ser (variedad educativa en los centros) y, sin embargo, no es; para otros, una fuente

de hablar sobre las optativas es mencionar un tema de los que no pasan inadvertidamente; es poner encima de

de diferencias, en el currículo de los alumnos, totalmente arbitraria, sin más fundamento que el deseo personal que en ocasiones esconde una reconversión laboral- de cada profesor o una mala y desorientada elección de los alumnos o sus padres; para los terceros, el recuerdo de una experiencia de frustraciones, derivada, bien sea de la negativa de Claustro o de la Inspección a conceder la aprobación de la optativa planteada;

bien sea de su no solicitud por los alumnos o de la falta de medios para impartirla adecuadamente...

Sin embargo, en este tema, como en tantos otros que se refieren a la reforma educativa, las intuiciones primeras, a veces tan asentadas entre muchos profesores y, por imitación, entre muchos padres, no resisten el encontronazo con los datos más elementales. De nuevo, las opiniones -tantas veces hipercríticas y negativas- sobre las optativas y el papel que están desempeñando, están extendidas y son tan generalizadas como superficiales sus raíces y débiles sus argumentos. Veamos algunos de los tópicos sobre este tema.

PARA QUÉ LAS OPTATIVAS Y QUIÉN LAS DEFINE Y PROGRAMA

El sistema educativo del que se ha dotado la sociedad española defiende un modelo de enseñanza comprensiva - hasta la Educación Secundaria Obligatoria - en el que tiene un papel fundamental la atención a la diversidad y a la "pluralidad de necesidades, aptitudes e intereses del alumnado" (LOGSE, art. 21.1). Para ello, en el marco de la nueva concepción de los centros, por la que se dota a estos de una relativa -pero amplia- autonomía pedagógica, la ley prevé que "las Administraciones educativas, en el ámbito de lo dispuesto por las leyes, favorecerán la autonomía de los centros en lo que respecta a la definición y programación de las materias optativas" (LOGSE, art. 21.3). Semejante en la ley, pero sin desarrollar normativamente, son los artículos referidos al Bachillerato. ¿Cuál es, entonces, el modelo educativo en el que se sitúa el debate sobre las optativas? Quizá parezcan obvias algunas de las afirmaciones que voy a hacer, pero parecen olvidadas y cuando se enjuicia el papel de las optativas y sin saber su finalidad, difícilmente puede valorarse si están o no cumpliendo su papel.

La LOGSE define un modelo de enseñanza comprensiva del que es su mayor exponente la etapa de Educación Se-



cundaria Obligatoria. En ésta los alumnos de 12 a 16 años siguen un currículum básicamente común y en el que las diferencias, en cualquier caso, no tienen consecuencias para la obtención de la titulación o carecen de implicaciones para el futuro laboral o académico de los alumnos. Sin embargo, cualquier profesor o cualquier padre o madre sabe que, a esas edades, los alumnos, por su ya diferente pasado, por sus diversos intereses y capacidades presentes y por sus expectativas y orientaciones - tanto laborales como académicas- futuras, los alumnos -repite- son muy distintos. Pues bien, una de las maneras de respetar y atender a esa diversidad de intereses y necesidades es la presencia de optativas en los últimos cursos de la Secundaria Obligatoria. Contrándonos en la regulación (1) que se adopta en el denominado territorio MEC (para todas sus CC.AA., excepto Baleares) el alumno pasa de elegir (muchas veces sólo en teoría)

en 1º de ESO el contenido de tres áreas (una optativa, religión confesional o actividades de estudio y la lengua extranjera), a elegir en 4º de ESO el contenido de siete áreas (dos optativas, religión confesional o actividades de estudio, la lengua extranjera, matemáticas "A" o "B" y dos troncales opcionales); es decir, en 4º el alumno -o su familia- elige siete de doce áreas (incluida la tutoría). La conclusión parece clara, el interés del alumno pesa en la configuración del currículo que cursa. Esta situación no admite comparación con la regulación de las enseñanzas de la misma edad (2º de BUP o de FP de Primer Grado) de la Ley de educación de 1970. La norma ha buscado, pues, un equilibrio: atención a la diversidad, pero sin romper el carácter comprensivo de la etapa, diferenciándose netamente de las experiencias llevadas a cabo, sobre este punto, en las comunidades autónomas vasca y catalana en el largo periodo de experi-



mentación de estas enseñanzas (desde el curso 1983-84 al 1991-92). En efecto, los sistemas de diferentes ritmos -de la comunidad autónoma vasca- y de muy diferentes configuraciones de créditos -de la comunidad autónoma catalana- escondían un velado ataque al principio de la comprensividad (2), del que el MEC quiso distanciarse.

¿Sobre quién descansa la organización de esta optatividad?. Como hemos visto en la anterior cita del art. 21.3, las administraciones educativas, a través de la autonomía pedagógica de los centros, atribuyen a los institutos la responsabilidad en la definición y programación de las materias optativas. Esta atribución se sitúa en el novedoso principio de autonomía de los centros, que implica un cambio tan sustancial o más que la propia modificación curricular. En efecto, los centros -específicamente, los Claustros de profesores- deciden ahora qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar,

pues nada hay prescriptivo, salvo objetivos de etapa y área, contenidos y criterios de evaluación y siempre referidos a la finalización de la etapa. Nada sobre qué hacer en 1º, 2º, 3º o 4º, nada sobre qué contenidos concretos enseñar, nada sobre el método más conveniente o sobre los criterios de evaluación en los que basar las decisiones que se adoptan en las Juntas de evaluación o en las reuniones de los equipos docentes.

PERO...

Pero pronto aparecieron las primeras disfunciones y problemas. Amén de los que se derivan de la falta de recursos económicos, que no son pocos ni pequeños, hay otros de interés e incidencia aún mayor. La responsabilidad de los problemas -y también de los éxitos- es compartida. Veamos cómo se reparte.

La Administración

El MEC, en sus funciones de gestión del territorio en el que mantiene competencias, pero, también, en las competencias que mantiene más allá de las transferencias educativas, se preocupó de las cuestiones pedagógicas, pero descuidó las organizativas, las ligadas a la autonomía de organización y funcionamiento de los centros, que tanta incidencia está teniendo -como puso de manifiesto el primer "Informe síntesis de seguimiento de la reforma educativa"⁽³⁾- en éxito o fracaso de la implantación. Las famosas 77 medidas se orientaban a cubrir este flanco y, en efecto, algo mejoraron la situación, aunque todavía es uno de los puntos débiles, necesitando mayor dedicación, preparación del asesoramiento, materiales, etc.

Durante el periodo de implantación que llevamos -vamos por el quinto curso- la actitud de la Administración ante las optativas ha sido, en demasiadas ocasiones, errática, contradictoria y co-

barde. Errática: todos conocemos casos de optativas aprobadas aquí y negadas allí, con idéntico proyecto; o negadas este año y aprobadas al próximo; o actitudes de ánimo a la proliferación de optativas y cerrazón completa a los proyectos más maduros y respaldados, interpretaciones ligeras y restrictivas de las mismas leyes... Contradictoria: la evolución de las sucesivas normas que han regulado esta etapa -vamos por las terceras instrucciones- han significado un claro retroceso en el papel de la optatividad que, a la postre, entraba en contradicción con el papel que se le atribuía en la propia LOGSE, privando a los institutos de uno de los más importantes recursos para atender a la diversidad y permitir, sin fracturas, la comprensividad del modelo. ¿Cómo van a estudiar, por principio, un segundo idioma el numeroso grupo de alumnos con problemas en su lengua materna, en la vernácula de la comunidad y en la primera lengua extranjera?. Cobarde: ante los problemas que planteaban los centros, derivados de la supuesta complejidad organizativa del horario de estas materias o de la plantilla necesaria, la Administración no ha tenido confianza ni en los centros, ni en su capacidad para llevar adelante un proyecto que tan sólo -que no es poco- exigía engrasar la maquinaria de UPE, CPR y, sobre todo, SITE... y desarrollar su función de formación y asesoramiento. Otra vez, se ha optado por la solución fácil: cuando no funcionan los elementos de control o de asesoramiento... pues, café para todos.

Sin embargo, de los datos del seguimiento de las optativas no se derivaban conclusiones que justificaran tales medidas. Las optativas no eran muchas. No lo eran en su variedad absoluta; se habla de varios miles, pero son ochocientos los centros públicos que las imparten y, si se agregan por su contenido real y no sólo por su título (hay montones de títulos para una misma optativa: por ejemplo, introducción a la cultura e historia de la comarca o comunidad) la tipología se reduce muchísimo, alcanzando unos límites razonables. Tampoco eran muchas desde el punto de vista

de su distribución en los centros; en efecto, los centros que tenían más -algún caso excepcional con más de veinte- tenían más de 3.000 alumnos. Además estaban, normalmente, equilibradas entre los distintos departamentos y un recuento de su atribución a determinados departamentos -de los que podría sospecharse que utilizaban el ofrecimiento de optativas para evitar el desplazamiento de sus profesores- no daba cifras significativamente altas ni en Francés, ni en Filosofía, ni el Latin o Griego, etc. Las diferencias estaban justificadas por la diversidad de los intereses de las comunidades educativas en las que estaban insertadas los centros o por la tradición anterior de éstos (p.e., en IES que antes habían sido IFP había más optativas de iniciación profesional), pero las variables que más pesaban a la hora de explicar las diferencias eran, a veces, los criterios de la inspección de turno u otros aleatorios. Con todo, el paso del tiempo y una labor de seguimiento y apoyo iba mejorando las cifras y podría haberlas situado en un lugar adecuado.

Los centros educativos.

- A los centros, a los profesores sobre todo, pero también a padres y alumnos, nos cabe cierta responsabilidad y no pequeña. ¿Se ha orientado a los alumnos de 6º de Primaria para que elijan bien en Primero de Secundaria? ¿Se informa a las familias y a los alumnos? ¿Se configura el cupo, es decir, las peticiones de profesorado, en función de las peticiones de los alumnos o, al revés, se hacen casar las necesidades con el cupo o con los intereses personales o laborales? ¿Se dan todas las combinaciones o se limitan y se cierran formando itinerarios?. Algunos de los problemas que hay detrás de estas prácticas son de fácil solución: adelantar el conocimiento de la petición de optativas a mayo, para que el cupo responda a sus necesidades; fijar franjas horarias (dos horas seguidas un día o una hora dos días) permite que las optativas se puedan cursar siempre en primera opción, sin restricción derivada de otras situaciones, etc...

El fracaso anunciado de las optativas viene, también, de la mano de otros bulos: las optativas consumen más cupo, son rechazadas por el profesorado, se eligen sin criterio por los alumnos, etc. Son, de nuevo, excusas: las horas de los alumnos son las mismas, sean de Música o de Física o Química; los profesores no las rechazan, al contrario, hay una estabilidad alta y una motivación importante; que a veces se pierde en un estéril voluntarismo cuando no consigue su objetivo y no recibe apoyo de la administración o del propio centro. La experiencia catalana es en este sentido muy interesante. La orientación a los alumnos, pero también social: a sus familias y a la comunidad educativa en su conjunto, es posible y se está llevando a cabo.

...Y EL FUTURO

La nueva Administración, a lo que parece por sus declaraciones políticas, se está dejando arrastrar por la misma pendiente en la que se situaban las últimas normas -las más restrictivas para las optativas- de la anterior administración. Corrar la optatividad es un error y una contradicción. ¿Cómo atender, sin optativas, a los alumnos de los Programas de Diversificación Curricular?, ¿y a los del Programa de Integración?, ¿y a los Compensatoria?... ¿Quiénes van a defender la optatividad?... ¿Tendrán que ser los estudiantes... como en la huelga de 1986-87?. ■

Notas

(1) Capítulo IV de la O.M. de 28 de febrero de 1996 por la que se dictan instrucciones para la implantación de enseñanzas de Formación Secundaria Obligatoria (L.O.L. 05-03-1996).

(2) Véanse los capítulos 1 y, especialmente, 2 y 3 de la obra de Hernández-Frigula, M., *Política Educativa, desigualdad social e inercia institucional*, Lusa, Barcelona, 1987. En ella se exponen y analizan varias experiencias.

(3) Véase *El informe: análisis del seguimiento de la implantación de la Política Educativa*, MEC, Madrid, 1994.



Para intentar aclararnos cuando hablamos de autonomía

Autonomía, recursos y responsabilidad

▼ **Honorio Cardoso García**
IES Peñaranda (Salamanca)



Como el dicho que *más vale encender una vela que maldecir la oscuridad*. Guiados, en ocasiones más intuitivamente que conscientemente, por semejante principio sindical hemos desplegado pancartas y formulado reivindicaciones que nos han permitido ir avanzando... hasta que nos hemos enfrentado a la insoslayable necesidad de convertirlas en alternativas discursivamente desarrolladas, internamente coherentes y socialmente fiables; en suma, alternativas asumidas por el profesorado y válidas para negociar.

Esta es la coyuntura en la que nos encontramos respecto del problema que conocemos con la denominación de autonomía de los centros. Cien mil veces enunciado, enarbolado para un roto y para un descosido, hoy, en el contexto de la ofensiva desregulada-

ra, nos toca aclarar el contenido de esa reivindicación. Y ello significa ponernos de acuerdo sobre los diferentes significados, sobre los límites y, ante todo, sobre los ámbitos de la autonomía. Porque es ahí donde están las claves de la necesaria y urgente clarificación de lo que debemos entender por autonomía: ¿qué es?, ¿en qué? y ¿hasta dónde?

Pero antes de intentar el desarrollo de estas claves sí puede ser necesario clarificar rotundamente que la autonomía no tiene nada que ver con la doctrina de la libre elección de centros y el concurso de un millón para el mejor con los que los actuales responsables del Monasterio de Educación han engalanado su andadura.

Un intento de definición

La autonomía es el principio que faculta para la atención específica de las necesidades educativas. En consecuencia debe constituir un instrumento posibilitador del enriqueci-

miento profesional, fundamentado en la reflexión pedagógica colectiva y desplegado en la intervención didáctica creativa. Si los contextos en los que se inserta el centro educativo son diferentes y variables no puede haber duda alguna sobre la respuesta flexible que los diferentes centros deben proporcionar; es decir, sobre la necesidad de ejercer un grado de autonomía que permita articular esa respuesta flexible.

Esa respuesta flexible no debe confundirse con la ausencia de criterios constituyentes o, por decirlo de otra manera, con la desregulación o ausencia de requisitos comunes a todos los centros. Requisitos de infraestructura, de dotación humana y de apoyos técnicos suficientes para garantizar una actuación educativa cualificada. Semejante planteamiento no debe olvidarse sobre todo en tiempos de crisis como los que atravesamos: dotar de autonomía a los centros no debe constituirse en la coartada de las administraciones para evitar asumir las responsabilidades que les incumben.

Pero correlativamente, tampoco debemos olvidar que sin equipos docentes comprometidos con el desarrollo profesional, capaces de coordinarse en la reflexión y en la intervención, difícilmente llegará a producirse una autonomía innovadora en lo educativo, sin ello no existirá jamás toma de decisiones diferenciadas, que nosotros debemos defender en el contexto del marco definido por el movimiento democrático de defensa y mejora de la escuela pública, frente a quienes niegan dichos marcos referenciales en virtud de la supuesta preeminencia de las elecciones espontáneas de los individuos.

Los perfiles de la autonomía

Pero si debe existir una actuación educativa específica ¿cuáles son los aspectos en los que debe incidir? La respuesta debe ser en los fundamentales de la vida del centro:

Continúa en pág. 35



noticias sindicales



*Marcha
sobre
Madrid*

23 N

250.000
manifestantes

Racionalizar la



negociación colectiva

A propósito de las jornadas de acción sindical

Los días 13, 14 y 15 de noviembre se celebraron en la Escuela Sindical "Muñiz Zapico" de CCOO unas Jornadas de Acción Sindical a las que asistieron unos cien responsables de ésta área de todas las Comunidades Autónomas y de todas las Ramas de la Confederación. En las mismas participaron expertos en relaciones laborales tanto invitados como de los propios gabinetes de CCOO.

De los temas objeto de debate durante los tres días sólo reseñaremos uno, "La articulación de la negociación colectiva", por lo que lleva de clarificador el análisis de la estructura actual de la negociación colectiva en España, las conclusiones y directrices que del mismo dimanarían y, por dónde debe discurrir su racionalización.

La estructura actual de la negociación colectiva es muy fragmentada, de una atomización que raya en lo irracional por su grado de descentralización y por el número de convenios, próximos a los 5.000, en relación al número de trabajadores por los mismos afectados; nos encontramos convenios desde 10 o 15 trabajadores hasta los grandes estatales de sector, más razonables, que suponiendo el

1,4% de los convenios, representan a más del 25% de los trabajadores.

Responde a una situación heredada del régimen anterior, que de manera mecánica se ha venido reproduciendo hasta ahora. No obstante parece unánime, tanto la idea de que es un buen momento para afrontar su necesaria reestructuración como hacia dónde debe reestructurarse. En este último sentido se apuesta por un modelo, ya experimentado en sectores importantes, como químicas, construcción, textil y confección, artes gráficas, banca, etc., como es el de los convenios generales de sector a nivel estatal.

Conclusiones unánimes

No hay modelos únicos ni predeterminados en la estructuración de la negociación colectiva. Su nuevo diseño depende en gran medida de las organizaciones sindicales. En esta línea, la práctica sindical, los resultados de estos años en la negociación colectiva, la reforma laboral y los derroteros políticos del país en materia de desvertebración social y territorial, nos han dado razones suficientes para apostar por un modelo flexible de convenios de sector estatales. Razones que, contrastadas a modo de prueba con otros modelos, éstos no sólo no cum-

plen, sino que producen los efectos contrarios; en síntesis serían:

a. Los convenios de sector estatal son una vía de racionalizar la negociación colectiva.

b. Ordenan progresivamente las condiciones de trabajo de un sector con peculiaridades y características específicas propias.

c. Dan un régimen de homogeneidad a condiciones laborales y de trabajo que son homogéneas.

d. Son instrumentos socio-laborales de vertebración interterritorial dentro del Estado frente a las tendencias y fuerzas centrifugas, cuya razón de ser es acrecentar las diferencias.

e. Son instrumentos que establecen condiciones para la igualdad en su marco, dando igual trato a lo que son condiciones iguales, como igual salario a trabajos de igual valor.

f. Son un instrumento de solidaridad de aquellas empresas, territorios, con más capacidad sindical, recursos, posibilidades etc. con respecto a los que menos tienen. En el que aprovechado las potencialidades, en especial de los primeros, se garantiza un mínimo para todos, que de otra manera posiblemente no alcanzarían los segundos.

g. En los ámbitos de la Administración evitaría las distorsiones que producen la aplicación de convenios intersectoriales en áreas o servicios muy concretos y específicos, por el grado de adaptación que permite el convenio sectorial a esas especificidades, no sólo en lo que respecta a los intereses de los trabajadores, sino también, en lo que afecta al servicio, visto desde la parte de responsabilidad que los mismos tenemos en contribuir al buen funcionamiento de los servicios públicos.

h. Permite articular la negociación colectiva en ámbitos inferiores, a nivel de subsector, comunidad autónoma, provincia, empresa; desarrollando, adaptando o superando el marco general.

En cuanto a cómo articular la negociación en ámbitos inferiores, qué materias deben cerrarse en el convenio sectorial estatal, cuáles deben remitirse a niveles de comunidad, provincia

Seminario sobre el profesorado universitario



o empresa, sólo cabe establecer criterios generales, y su plasmación concreta depende en gran medida de las características del sector.

Como criterio, el ámbito sectorial estatal ha de especializarse en materias de interés general, de ordenación del sector, estructura profesional, estructura salarial, condiciones de trabajo, derechos sindicales, etc., con carácter normativo, mientras que en ámbitos inferiores la negociación tiene que ser más de índole adaptativo.

Reapertura de un debate

Este no es un debate nuevo, simplemente se ha reabierto, después de aprobar la "Propuesta estratégica sobre estructuración y articulación de la negociación colectiva" el Consejo Confederal de 7 y 8 de marzo de 1995 y de los debates congresuales, con motivo de los convenios del sector de Empresas de Trabajo Temporal (ETT) de reciente regulación legal y, del Acuerdo Interprofesional de Sustitución de las Ordenanzas Laborales, todavía en proyecto, como consecuencia de la derogación de las mismas y, a los que podríamos añadir, por razones diferentes, el traspaso de competencias educativas, el sector del Personal Laboral de las Administraciones Educativas.

Alguien se preguntará qué tenemos en común. La respuesta es sencilla, la necesidad de ordenar y articular la negociación colectiva de unos sectores en transformación, sobre la base de la experiencia sindical acumulada, contrastada con la realidad y con el espejo de unos resultados en unos casos satisfactorios, en otros no tanto.

Alguien también, podría pensar que no son sectores comparables, ya que uno en sí es una empresa de la Administración Educativa. La diferencia está más en la aureola y la parafernalia de la que se hace rodear el poder, que a efectos prácticos o legales, que no la hay con respecto a otras empresas en idéntica situación, pero hasta las Administraciones Autonómicas, con oropeles incluidos, están sometidas plenamente a la ley y al Derecho. ■

Los PNNs

El pasado 18-XI la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) organizó en Barcelona un "Seminario sobre el profesorado universitario" en el que fue presentado y debatido un documento sobre posibles soluciones al problema del PNN. Los sindicatos presentes en la Mesa Negociadora Sectorial fuimos invitados a manifestar nuestra opinión al respecto, y a presentar nuestras propias alternativas.

Primer contacto Rectores/Sindicatos

Hay que resaltar que ello ha significado el primer contacto oficial entre los sindicatos representativos y el conjunto de los Rectores de Universidad. Tal como hicimos constar en nuestra intervención en dicho acto, valoramos muy positivamente este hecho, y esperamos que marque una inflexión en la tradicional incomunicación entre ambos colectivos.

Hemos manifestado reiteradamente que la mejor manera de articular el diálogo entre los Sindicatos, los Rectores y las Administraciones sería mediante nuestra presencia en el Consejo de Universidades, de forma análoga a como sucede en otros ámbitos de la Función Pública y en particular de la Enseñanza. Pero mientras la LRU no sea modificado en este sentido, entendemos que este tipo de contactos pueden suplir en parte esta deficiencia, y pueden incluso allanar el camino hacia ese objetivo.

Reconocimiento oficial de la nueva penización de la Universidad: estamos como estábamos

También valoramos positivamente que se reconozca oficialmente lo que venimos denunciando desde hace muchos años: que la LRU no daba una solución definitiva al problema de los PNN, que las provisiones de



demanda docente eran claramente bajas...

Más aún, y por todo ello, habíamos vaticinado lo que ahora se ha reconocido oficialmente: que estamos como antes de la LRU, con aproximadamente la mitad del profesorado universitario en situación precaria. Y eso sin contar los "subpenenes": contratos a tiempo parcial, becarios...

Soluciones de fondo: ampliación de plantillas, modificación de la LRU... y mientras tanto, ¿qué?

Parece haber un acuerdo general en que las soluciones de fondo deben incluir, por lo menos, una reforma global de la LRU y una notable ampliación de las plantillas. Pero ya no está tan claro que haya consenso suficiente para lo primero y recursos para lo segundo.

Y aún en el mejor de los casos, tales soluciones lo serían a medio plazo. Es necesario, por tanto, articular alguna solución de efecto inmediato, procurando, claro está, comprometer lo menos posible las eventuales solucio-

nes de fondo antes referidas. No puede continuar la angustiada "espera" del PNN, pendiente de nuevas (y paralegales) prórrogas anuales de sus contratos.

CC.OO. y los Rectores coincidimos en la posibilidad de crear una figura de PDI con contrato laboral

El pasado mes de Junio, CCOO inició un intenso debate interno sobre posibles soluciones transitorias para el PNN, que nos llevó a la idea de crear una figura de PDI con contrato laboral, a la cual podrían acogerse quienes hubieran agotado las posibilidades de la LRU. No se trataría de eliminar las figuras de Ayudantes o Asociados, ni de meter en vía muerta a los actuales PNNs. Sería una figura de tránsito hasta el eventual acceso a plazas numerarias. El debate interno no está aún cerrado, porque queremos profundizar en el estudio de alternativas, y en los perfiles de ésta (forma de contrato, acceso, mecanismo de negociación colectiva...).

En el referido Seminario del 18-XI constatamos con satisfacción que una de las alternativas planteadas por la ponencia de la CRUE coincidía en gran parte con la nuestra. Falta precisar muchos aspectos obviados en dicha ponencia, y discrepan, por ejemplo, en que sólo los doctores tengan acceso a esta nueva figura.

No obstante, entendemos que hay suficientes elementos de coincidencia como para alimentar fundadas expectativas de que un proceso de diálogo pudiera fructificar en una propuesta consensuada.

Menos convincente nos pareció una segunda posibilidad planteada por la ponencia de la CRUE, consistente en crear un quinto cuerpo docente, al cual podrían acceder los doctores mediante un concurso tutelado por la propia Universidad y en el se valoraría especialmente la capacidad docente. Sin entrar en mayores detalles, entendemos que estas alternativas comprometerían en exceso la futura modificación de la LRU.

Los otros sindicatos se distancian

El sindicato CSIF se mostró contrario a ambas propuestas, apostando por una modificación urgente de la LRU que contemplara dos carreras docentes paralelas (para EEUU y ETS/Fac) convergentes, consistentes esencialmente en conservar los cuatro cuerpos docentes actuales y las figuras de Ayudantes (con ciertas modificaciones), e intercalar las de Profesores Ayudantes con una duración de 10 años.

También UGT se mostró contrario a ambas propuestas de la ponencia de la CRUE, e insistió asimismo en abordar inmediatamente la modificación de la LRU, que centraron en la unificación de los cuatro cuerpos docentes actuales en uno solo (con distintos niveles internos), y en la introducción de una "acreditación" estatal como requisito previo para poder optar a dicho cuerpo.

Más matizadamente se mostró CIGA respecto a la primera de las propuestas, insistiendo en el rechazo a la segunda y en otros aspectos ya mencionados.

Conclusión

Manifestamos nuestra satisfacción por este primer contacto Sindicatos/Rectores, que esperamos tenga continuidad en el futuro, como un paso más hacia una plena normalización de los mecanismos de representación y negociación sindical.

Asimismo nos congratulamos por coincidir en el diagnóstico sobre la problemática del PNN, y en la posibilidad de aliviar transitoriamente su situación mediante su reconversión a Profesores Laborales, sin comprometer las futuras soluciones de fondo (modificación de la LRU, ampliación de plantillas...).

Reiteramos nuestra disposición a profundizar los análisis y debates, con la CRUE y los demás sindicatos, sobre la solución transitoria apuntada, en la confianza de llegar a una propuesta ampliamente consensuada que alivie la angustiada situación actual del PNN. ■

Centros Municipales de Bachillerato

ES URGENTE UNA MESA DE NEGOCIACION CON EL MEC

La negociación iniciada con el MEC, respecto a la crisis de los Centros Municipales de Bachillerato (CMB), en el último trimestre del curso pasado, no ha respondido a las expectativas de seriedad que esperábamos de los interlocutores de la Administración.

Durante el pasado mes de noviembre se mantuvieron dos reuniones del grupo de trabajo de los CMB, una en Plasencia y otra en Madrid. Entre los acuerdos adoptados hay que resaltar una iniciativa de carácter político, entre las Federaciones de Enseñanza de CCOO y UGT, enviando un texto a los grupos parlamentarios de IU y PSOE para que lo presenten en la comisión de enseñanza del Congreso de los Diputados, y pueda ser introducido en la Ley de Acompañamiento a los Presupuestos Generales del Estado para el 97.

El texto básico remitido, lógicamente reformable, es el siguiente:

Integración de determinado personal en los cuerpos de funcionarios docentes

"Podrán integrarse durante el ejercicio 97, en los correspondientes cuerpos docentes que deben impartir las enseñanzas a que se refiere la Ley Orgánica, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, el personal docente que tenga la condición de Personal Laboral Docente, de las administraciones locales, cuando concurren las siguientes circunstancias:

a. *Estuvieron prestando servicios en un centro de titularidad de la administración local, ya creado a la entrada en vigor de la presente Ley, en el que se impartían enseñanzas en régimen general de carácter obligatorio o postobligatorio,*

b. *Cuando se produzca transformación de titularidad del centro docente en favor de la Administración Educativa competente, o se haya producido como consecuencia de la implantación de la LOGSE.*

c. *Tenga la titulación académica requerida según la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, o la que en el momento de su ingreso en la Administración Local se exigía para el acceso a los cuerpos docentes estatales".*

Otra de las iniciativas de nuestra Federación es la de solicitar, como así ha sido, la formación de una nueva Mesa de Negociación con el MEC, con una doble finalidad: resolver el asunto de la baremación de las profesoras y profesores de los CMBs; y modificar el convenio MEC-Municipios, con el objetivo de poder impartir, en los centros municipales, las nuevas enseñanzas de la LOGSE dentro del marco de la ESO, tal y como se está realizando en Asturias. ■

• *El Estado mimó a los sindicatos*

La notable influencia de los sindicatos en el sector público y la consideración privilegiada adquirida por ellos a lo largo de esta última década en el seno de la Administración, se suman a su carácter fundamentalmente estático y a su orientación local y corporacionista en el enfoque de los problemas y de sus soluciones, para convertirse en otra de las rémoras que ha de arrastrar el Estado en su más que necesario proceso de modernización.

López Rupérez E. "La gestión de calidad en Educación" Ed. La Muralla. Pág. 78

Estos chicos no aprenden

Este verano, nuestro recién estrenado Director General de Centros, tuvo a bien redactar una circular que ha tenido dos virtudes: desorganizar los centros de Secundaria y catalizar en contra de su ocurrencia a toda la comunidad escolar.

Convencidos de la práctica pedagógica de la crítica, podíamos pensar que su bisoñería en el cargo le había jugado una mala pasada y que por lo menos en lo que concierne a las formas, el señor Francisco López Rupérez algo habría aprendido de la movida que se ha organizado.

Lejos de obtener resultados tangibles adecuados a su rango y capacidad, nos enfrentamos a un alumno torpe para el que se tendrá que diseñar una adaptación curricular inmediata.

No sólo no progresa adecuadamente, sino que rociado obocadamente en el empeño.

A lo largo de estos últimos días en la Federación Estatal de

Enseñanza de CC.OO, hemos recibido las instrucciones que regulan la red de los centros de Primaria. Todo parecería normal si omitimos un detalle: de nuevo tuvo que ser una filtración el método para hacemos con dicho documento.

El contenido justifica una vez más las formas. Es un documento infumable, en el que se repite la historia de la circular antes mencionada. Evitemos la negociación, acudamos al obscurantismo, apliquemos los criterios sin que nadie se entere a priori y dejemos pasar el tiempo hasta que lleguen las transferencias. Esto debió pensar la administración después de inyectarse en vena una sobredosis de alarde democrático.

En estos momentos y casi siempre, lo que necesita el profesorado, sus legítimos representantes y el resto de la comunidad escolar es saber cuales son las intenciones del P.P en el poder. Si lo que se pretende es engañar al personal, matar la LOGSE por inanición, que tengan la valentía y el arrojo político de hacerlo público y sobre todo que propongan su alternativa a la Ordenación del Sistema Educativo, si la tienen.

No se puede desmantelar el sistema educativo sin cambiarlo por otro. Eso es lo que se está haciendo con el contenido de las circulares e instrucciones antes mencionadas, con aquellas que sin duda existen y no nos han llegado, con el vaciado de departamentos como el Centro de desarrollo Curricular y con la penosa agonía de los CPRs. Todo ello se refleja en el contenido de los Presupuestos Generales del Estado y en que la Educación ha dejado de ser un sector proferente a la hora de calcular la Oferta pública de Empleo.

Los docentes podemos tardar en reaccionar. En general se ha dividido al colectivo en función de intereses muy peculiares, que han tenido la virtud de enfrentarnos entre nosotros. Pero que vaya tomando nota este Ministerio, si algo no se perdona y actúa como catalizador son nuestras condiciones de trabajo. Vayan reflexionando antes de lamentarse.

F.P.

El único avance hasta ahora

Lo que dice el Ministerio

1.3. Interinos del Cuerpo de Profesores Técnicos de Formación Profesional

El Ministerio es consciente de la falta de adecuación en algunos casos de la titulación académica que posean los actuales interinos de este Cuerpo y la que estableció como requisito para el ingreso los Reales Decretos por los que se aprueban los nuevos Títulos de la Formación Profesional.

En consecuencia propone impulsar, previos los trámites oportunos, la incorporación en las normas actualmente en estudio sobre Formación Profesional de una disposición transitoria del siguiente tenor.

"Durante las tres primeras convocatorias para el ingreso en el Cuerpo de Profesores Técnicos que se efectúan por las Administraciones educativas después de la entrada en vigor del Real Decreto mantendrán su equivalencia a efectos de docencia, para el acceso a las especialidades de las ramas correspondientes de dicho cuerpo, las titulaciones recogidas en el anexo III del Real Decreto 850/1993, de 4 de junio, por el que se regula el ingreso y la adquisición de especialidades en los cuerpos de funcionarios docentes a que se refiere la Ley Orgánica 1/1990, de octubre de ordenación general del sistema educativo".

Lo que proponemos

Acceso del profesorado Interino sin la titulación requerida: Proponer que de manera transitoria se pudiese acceder a la función pública con una modificación del Decreto de Especialidades que permitiera suplir la falta de titulación por el reconocimiento de tres años de docencia en la especialidad.

Consellería de Educación

Ni un pasito palante, tres pasitos patrás

Por si alguien tenía alguna duda del año pasado, la propuesta de Presupuestos para el 97 confirma la política conservadora del PP. Ya dijimos el año pasado que con aquellos presupuestos el PP comenzaba a abandonar el proyecto de una enseñanza pública: estrangulaba los CEPs, constituía las primeras partidas para educación infantil en privada, recortaba algunas ayudas sociales, etc. Lamentablemente, lo que el año pasado nos parecía una leve sospecha acerca de las verdaderas intenciones del PP, este año se ha desvelado con toda su crudeza y sin el más ligero disimulo: todo el incremento en los Presupuestos de Educación se va, a través del capítulo de transferencias, a atender el interés particular de los empresarios de la enseñanza privada, ni un solo duro va para atender a los derechos adquiridos mediante acuerdo sindical de los trabajadores de esa enseñanza. Evidentemente, para enseñanza pública, en la que no hay ningún incremento, sobran los comentarios.

Entre los aspectos más significativos de estos Presupuestos, cabe destacar que el Cp.º lo único que hace es consagrar el incremento de plantillas del último cuatrimestre del 96, pero no dedica ni una peseta para las plantillas necesarias en el último cuatrimestre del 97, que CCOO ha estimado en torno a las 1.500, sobre todo, no sólo para atender las especialidades LOGSE, sino

también para completar las líneas de Educación Infantil en todos los centros públicos.

Mientras las inversiones reales se congelan en Primaria (disminuyen en 3.000 millones en Secundaria), y con la cantidad de centros que necesitaríamos, el gobierno del PP incrementa significativamente las partidas dirigidas a centros privados que imparten FP1, FP2 que, por primera vez, reciben 4.500 millones en concepto de Enseñanza Secundaria.

No obstante, lo presupuestado para la pública no garantiza que finalmente se vaya a ejecutar en su beneficio. Por poner un ejemplo, las inversiones reales del Presupuesto del año pasado sufrieron una retención de 5.000 millones en el mes de marzo y, por si faltaba poco, en el mes de setiembre, 1.000 millones de inversiones en Secundaria se transfirieron a Patrimonio Artístico y, en palabras de la Directora General de Centros, Patrimonio Artístico iba a financiar el arreglo del Colegio Privado Santo Domingo de Orihuela.

En pleno conflicto por la creación de una universidad, la de Elche, las partidas dedicadas a la universidad no sólo no contemplan el incremento necesario para crearla, sino que además no asumen la deuda derivada de la aplicación del Plan Plurianual de Financiación de las universidades valencianas. Lamentablemente, el dinero dedicado a becas de estudio sigue por debajo del presupuestado ya en el año 1996. Del mismo modo, como expresión de la voluntad de

efectuar recortes sociales, la partida consignada para facilitar el traslado a los centros universitarios desde las localidades alejadas de los mismos sigue recortada por la mitad, 100 millones de pts.

Respecto a la enseñanza privada concertada, la decepción de los trabajadores ha sido total. No se incluye nada, pero nada, de los aspectos recogidos en el Acuerdo que se firmó el 9 de setiembre, ni hay fondos para los cargos unipersonales, ni para los CPTs (complementos personales y transitorios), ni para formación, ni, por supuesto, para cumplir los compromisos de homologación adquiridos en ese acuerdo, que suponen 91.000 pts. para los profesores de Primaria, y 97.000 para los de Secundaria. Por no haber, ni siquiera se recoge el incremento del capítulo "Otros gastos" que se les prometió a las patronales del sector. El colmo es que los módulos no incluyen ni siquiera los fondos necesarios para cubrir el horario lectivo mínimo de los alumnos de ESO, establecido por la propia Consellería: como se han limitado a fotocopiar los módulos del MEC, y allí no hay lengua propia de la Comunidad, falta una hora lectiva para cubrir el curriculum de ese nivel.

Lo peor de todo es que sí que hay dinero, pero no está destinado a los trabajadores precisamente. En una entrevista que mantuvimos todos los sindicatos del sector con la Consellera se nos dijo que había presupuestados tres mil millones más este año que el pasado, "para privada". El problema está en que la Consellera entiende por privada los intereses de la patronal y no los derechos de los trabajadores y de los alumnos; de esos 3.000 millones hay que descontar 850 para subvenciones a Educación Infantil de centros concertados, 920 porque el módulo de ESO supone un millón más por unidad, otros 150 millones para cubrir la hora de valenciano en la ESO, y suponemos que algo les caerá a los empresarios para el capítulo de "Otros gastos". Según nuestros cálculos, "sobraban" unos 400 millones, que se agotarían con la recolocación de los 45 afectados por la reducción de unidades concertadas del 96 (recolocación que ya se recogía en un acuerdo anterior, firmado el 1-1-96), y permitirían la ampliación de plantillas en otros tantos puestos. Sólo en esto se cumpliría el acuerdo firmado. ■



Dadas las circunstancias socioeconómicas de Andalucía, que impiden la prestación de un nivel mínimo en alguno o algunos de los servicios efectivamente transferidos, los Presupuestos Generales del Estado consignarán, con especificación de su destino y como fuentes excepcionales de financiación, unas asignaciones complementarias para garantizar la consecución de dicho nivel mínimo.

El Informe Económico y Financiero del Presupuesto para 1997 de la Junta de Andalucía indica que se ha incluido una partida de 20.000 millones de pesetas en concepto de asignaciones complementarias excepcionales destinadas a garantizar un nivel mínimo de prestación de servicios transferidos previstas en la disposición adicional segunda del Estatuto de Autonomía de Andalucía. Dicha partida, que tiene el carácter de anticipo a cuenta, se vincula a créditos de gastos concretos que sólo podrán realizarse cuando se materialice esa previsión de ingresos, una vez aprobada la cantidad en la Comisión Mixta Paritaria Estado- Comunidad Autónoma de Andalucía.

El farolillo rojo

Nuestro Estatuto de Autonomía reconoce que los servicios esenciales que ha de prestar la Junta de Andalucía, el servicio educativo entre ellos, no alcanzan los niveles logrados en el resto del Estado. En lo que toca al servicio educativo, la Federación de Enseñanza de Andalucía puso de manifiesto, mediante un estudio comparativo con el resto de Comunidades Autónomas, que Andalucía es la comunidad que menos dinero gasta en educación. Andalucía participa de la condición de farolillo rojo en una doble clasificación: es la Comunidad Autónoma que menos profesores tiene por alumnos y es la Comunidad Autónoma que menos dinero gasta por alumno y año. Para igualarnos a la media nacional en este último concepto, la Consejería de Educación tendría que haber visto incrementado su presupuesto, ya en 1995, en más de 70.000 millones.

Nuestro Estatuto de Autonomía data de 1982 y desde entonces hemos conocido, los trabajadores y trabajadoras de la enseñanza también tenemos memoria, épocas de austeridad y épocas de prosperidad económica. Y en estas últimas, con gobiernos socialistas aquí y allí, se ha debido hacer un esfuerzo grande por nivelar servicios, el educativo entre ellos; para igualar, sólo igualar, la enseñanza de aquí, la que no es capaz de alcanzar los niveles mínimos, con la de allí. Porque ahora no nos queda sino enfrentarnos a la miseria: a la miseria de ver cómo unos y otros se culpan de nuestros servicios, el servicio educativo, entre ellos, y de que los dineros no lleguen, o no son suficientes, por quíteme usted una disposición adicional segunda o póngame usted cuarto y mitad de una Comisión Mixta paritaria.

Las migajas de los pobres

Miseria porque 5.000 millones, los cinco mil millones de aumento que suponen los Presupuestos de Educación para 1997 en relación con los Presupuestos de Educación para 1996 quedan muy lejos de los 70.000 millones que necesitamos para igualarnos.

Cinco mil millones. La menor subida de los últimos años.

AÑO	PRESUPUESTO C.E.C.	AUMENTO
1990	304.300	--
1991	340.534	36.234
1992	383.312	42.788
1993	420.310	36.999
1994	441.786	21.476
1995	454.979	13.193
1996	487.663	32.684
1997	492.770	5.106

Con estos cinco mil millones se cubrirá apenas algo del personal necesario para satisfacer las demandas de especialistas de la LOGSE... a cambio se olvidan las inversiones para llevar a

cabo las construcciones y equipamientos que proclamaba la Red de Centros. Los ayuntamientos que esperaban ver concluidas, o iniciadas según los casos, las obras de los nuevos centros tendrán que seguir esperando. Las partidas destinadas a la solidaridad en la educación sufren un nuevo recorte y la educación de Personas Adultas experimenta el mayor retroceso de los últimos años, tanto en el apartado de personal como en el de inversiones y equipamientos. Los gastos de funcionamiento de los centros disminuyen, y lo hacen en un momento en el que las necesidades, sobre todo en los centros de secundaria, se han disparado por la incorporación de nuevas especialidades, mayor número de optativas e instauración de los nuevos ciclos formativos.

Los 5.106 millones de incremento se convierten en unas 2.500 pesetas más por alumno. No podía ser de otra forma, si tenemos en cuenta que el Presupuesto aumenta y el número de alumnos ha disminuido. Sin embargo ha disminuido sólo en Educación Infantil y Enseñanza Primaria, donde el gasto por alumno es menor; mientras que ha aumentado el número de alumnos en las enseñanzas secundarias y universitarias donde el gasto por alumno es significativamente mayor.

En Universidad

Tres datos sobre las universidades que no necesitan comentarios:

1. Para gastos de personal de nuestras universidades se destina un 0,22% más (147 millones).

2. Disminuye la partida para construcción y equipamientos en 1.330 millones de pesetas.

3. Con 9.106 alumnos/as más pasamos de un gasto de 297.557 pesetas/alumno a 289.207 pesetas.

Seguiremos los últimos. Porque las exigencias políticas han llegado en tiempos de recortes y a destiempo. Hubo un momento, irrepetible, entre 1982 y 1996, para exigir lo que nos correspondía. Se dejó escapar esa oportunidad y ahora se quiere ocultar bajo un velo de exigencias interesadas. ■

Descuelgues consecutivos



Si el pasado mes de octubre fue LAB quien no suscribió el acuerdo entre todos los sindicatos vascos para iniciar movilizaciones contra los Presupuestos Generales del Estado, el mes de noviembre alumbró el descuelgue de ELA de unas movilizaciones con las que nunca había mantenido una actitud honesta.

Diciembre se estrena con una vuelta de tuerca más en este caso respecto a las movilizaciones contra los presupuestos de la comunidad autónoma vasca, en las que la unidad está *cogida con alfileres*.

Las razones de ELA y LAB respecto a sus descuelgues siempre han sido acompañadas, para su justificación probablemente, con críticas a la *falta de contundencia*. Co-

mo siempre la radicalidad verbal no va acompañada por la coherencia y estos dos sindicatos, mayoría en la función pública vasca, no han tenido ningún problema para proponer unas movilizaciones de corto alcance y diseminadas en el tiempo. Unas movilizaciones tan laxas que un afiliado de CCOO, ha llegado a calificarlas como *ponerse una pegatina durante cinco minutos*.

En cualquier caso, CCOO procurará que estas movilizaciones tengan el mayor seguimiento e impacto posible, especialmente que las concentraciones y manifestaciones de los próximos días obtengan el resultado perseguido y se muestre claramente el rechazo a la postura del gobierno.

Están en juego los salarios del próximo año. ■

● Privada ●

Mantenimiento del empleo

El pasado 8 de noviembre vio la luz un nuevo Acuerdo de mantenimiento de empleo en el sector de enseñanza privada concertada, con una vigencia temporal de un año y el compromiso de iniciar antes del 1 de marzo de 1997 la negociación del siguiente.

La Federación de Enseñanza de CCOO venía persiguiendo desde comienzo de curso un objetivo fundamental: un Acuerdo que posibilitara la recolocación de todas las profesoras y profesores afectados por la reducción de unidades concertadas ante la adecuación del concierto al nuevo sistema educativo.

Con este acuerdo garantizamos el mantenimiento del empleo en el sector, como ya viene ocurriendo desde que este sindicato firmara el primero de ellos, allá por el curso 92/93.

Con esta firma pretendemos una vez más dar solución al profesorado afectado por la rescisión del concierto de 80 unidades en el curso 96/97. Sin embargo, a pesar de este abultado número, el personal afectado quedará sensiblemente reducido por diversas circunstancias: asunción del profesorado excedente por el propio centro, no reunir los requisitos necesarios por tener contratos temporales, no estar en pago delegado.

Este acuerdo, fruto de una laboriosa negociación, pasó por difíciles obstáculos y vicisitudes de todo tipo que impidieron una mayor celeridad en su firma, y empañó en parte alguno de sus aspectos más positivos. Las presiones patronales postergaron a una futura negociación la ocasión de oro para la conversión en fijos de plantilla al actual profesorado de apoyo. Del mismo modo, imposibilitaron la negociación de un decreto de plantillas, tan insistentemente demandado por las organizaciones sindicales.

En definitiva, el Acuerdo alcanzado entre la Consellería de Educación, organizaciones patronales y todos los sindicatos de enseñanza privada -CCOO, CIG, FETE-UGT, FSIE, SEPG, USO- es de características similares a los acuerdos anteriores que, en los cursos pasados, hicieron posible la recolocación total del profesorado afectado por la pérdida de unidades concertadas, manteniéndose, por lo tanto, las puestos de trabajo dentro del propio sector, como profesor de apoyo y manteniendo la antigüedad. ■

CENTROS EN CRISIS

	Personal afectado	P. Recolocado	P. Indemnizado
I Acuerdo	53	39	13
II Acuerdo	25	16	7
III Acuerdo	17	13	3
IV Acuerdo	49	41	8
TOTAL	144	109	31

Se pierde el principal instrumento para ejercer la autonomía

● Universidad ●

La decisión de la Xunta de Galicia de no negociar un nuevo Plan de Financiación para las universidades gallegas que sustituya al actual vigente (periodo 90/96) y supeditar sus recursos a la evolución de los presupuestos de cada año, es un grave quebranto para las mismas porque les impedirá planificar su futuro más inmediato, al tiempo que añade muchísimas interrogantes para mantener los actuales niveles de calidad docente e investigadora. Los efectos no se han hecho esperar y ya para el año 97 se destinan para inversiones 1.200 millones menos que con

el Plan de Financiación durante el año 96 (3.600 millones, frente a 4.218 millones respectivamente).

De todas formas, esta decisión política de la Consellería de Educación no debe ocultar la responsabilidad de las universidades gallegas. Ocupados sus rectores en romper el mapa de titulaciones con el que partió el sistema universitario gallego en el año 89, embarcándose en una delirante carrera para acaparar titulaciones, la mayoría sin ningún futuro laboral, disfrutando como reyezuelos en la oferta de servicios "a la americana", la mayoría de ellos de calidad más que dudo-

sa, ocupados, decimos, en tantas cosas de estas, no se han preocupado de hacer un frente común para reclamar un nuevo plan de financiación, más ambicioso que el actual, para abordar el auténtico reto de nuestras universidades: el de la calidad. Por cierto, para esta empresa contarían con el pleno apoyo de CCOO, nosotros reclamamos un Plan de Financiación que contemple el 1'5% del PIB. Para entendernos: 67.000 millones de pts. Pero es que ni Ramón Villares, el anterior rector de la Universidad de Santiago ni, por supuesto, José L. Meilán, el de La Coruña, quisieron firmar nuestro ILP. ■



Las batallas de la nueva F.P.

Los problemas derivados de la implantación de la nueva FP (ciclos formativos) en Canarias pueden evaluarse claramente ahora, al disponer ya de datos concretos. Es triste comprobar que las deficiencias que desde CCOO vinimos denunciando desde hace más de un año se confirman. Interpretando los datos que la propia Administración ha proporcionado, tememos que, globalmente, se está perdiendo alumnado matriculado en la FP. La paulatina desaparición del antigua FP no está siendo compensada con la implantación de los ciclos formativos, con lo que una buena parte de la potencial matrícula se pierde. Se pueden citar en 2.300 el número de alumnos que han "desaparecido" del sistema según las previsiones iniciales de la Consejería de Educación, de lo que cabe deducir que estos jóvenes o han acudido a las academias privadas o han pasado directamente a engrosar las listas de parados.

¿Cuáles son las causas de este desajuste?

1. No se ha dado suficiente cobertura informativa a los ciclos formativos, dejándose ésta al voluntarismo del profesorado. No entendemos cómo existiendo un presupuesto para publicidad dentro de la financiación de cada ciclo formativo no se han programado campañas institucionales de información y captación de alumnado.

Las direcciones de los centros han tenido la potestad de hacer con este dinero lo que han querido. Un auténtico suicidio programado. Doce grupos han sido suprimidos por falta de matrícula a lo que habría que añadir el escaso número con el que muchos grupos han comenzado.

2. Las pruebas de acceso a los ciclos han tenido un nivel desorbitado, sin ponderarse convenientemente los conocimientos realmente necesarios para un aprovechamiento mínimo con garantías de éxito. En consecuencia, centenares de alumnos no han podido cursar las especialidades que han demandado, y muchos de ellos ninguna. Inadmisibles.

3. Se nos confirma que la implantación de la nueva FP es de casi el 50%. Y todavía el Mapa de la FP no ha sido negociado, ni se negociará... se está hurtando la participación democrática de los centros, sindicatos, profesores e instituciones; y no se está evaluando correctamente ni los recursos humanos ni las infraestructuras de los centros ni las necesidades sociolaborales comarcales. Un fraude en toda regla.

Planificación deficiente

En otro orden de cosas, se nos comunica que en ningún caso los futuros desdobles de los ciclos formativos han de regirse por criterios de calidad educativa sino por causas de complejidad o peligrosidad que la Administración valorará en cada ciclo. Se habla

de racionalizar el sistema y mucho nos tememos que esa racionalización signifique una mayor reducción en las plantillas. Al tiempo, comprobamos que los planes de formación del profesorado y los famosos borradores de los convenios con las universidades están todavía en mantillas. Otra promesa incumplida.

La valoración global que podemos hacer es altamente alarmante. La deficiente planificación en la implantación de la nueva formación profesional no está garantizando una oferta ni cualitativa ni cuantitativamente razonable, y eso se debe, fundamentalmente, a no negociarse y aplicarse con anticipación todos los elementos directrices del nuevo sistema: Mapa, Plantillas, Criterios de Desdobles, Formación, Control de la Financiación, Comarcalización de la Oferta, Promoción y Adecuación a los Nuevos Ciclos, etc.

Si este proceso no ha sido el correcto, y si las consecuencias negativas estaban ya anunciadas, al menos por parte de este sindicato, debemos concluir que la aparente dejación de la Administración responde a una clara estrategia que puede ocultar oscuros intereses o, en el mejor de los casos, a la falta de interés... para reducir costes.

Debemos informar al profesorado y a la sociedad en general para frenar colectivamente ese proceso y potenciar este sector de la Enseñanza Pública, clave para el futuro desarrollo socioeconómico. ■

El incremento de las plantillas públicas será de unos 1.700 profesores

Los presupuestos de la Generalitat

El Proyecto de presupuestos de la Generalitat de Catalunya para 1997 destina a Educación (Departamento de Enseñanza y Comisionado de Universidades adscrito a Presidencia), una cifra global de 391.196 M de pesetas, que representan un aumento nominal del 3,9% sobre el presupuesto de 1996. Dado que la inflación superará este año en Catalunya probablemente el 3,5%, puede afirmarse que nos encontramos nuevamente ante unos presupuestos globalmente restrictivos, si bien cabe introducir algunos matices de importancia: el crecimiento se concentra en el aumento de las plantillas docentes públicas, gastos corrientes de los centros educativos y transferencias a las universidades, corporaciones locales, consejos comarcales y centros concertados, y los recortes más importantes afectan a los capítulos de inversión y transferencias de capital.

Todo indica que la Generalitat continuará priorizando en 1997 el esfuerzo presupuestario para atender los compromisos adquiridos en los acuerdos de plantillas de 1995, el acuerdo social para la implantación de la reforma educativa de 1996 y el gasto originado con la creación de los nuevos institutos de secundaria, así como la dotación a las universidades provinciales y la Universitat Oberta de Catalunya, pero se incumplirá con claridad el plan plurianual de inversiones para llevar a cabo el Mapa Escolar, que en tres años verá reducido su nivel de cumplimiento al 72%. Por otro lado, el crecimiento nominal del 3,5%, con ser escaso, contrasta con la caída del 2,5% del presupuesto del Ministerio de Educación de 1997, sobre unos presupuestos de 1996 que ya padecieron importantes recortes, lo que permite intuir que continuará la diferenciación progresi-

va en los ritmos de implantación de la reforma educativa entre las diversas comunidades.

Entrando en el análisis por capítulos, en gastos de personal se concreta la congelación salarial para todos los trabajadores y trabajadoras del sector público y privado concertado, contra la que seguiremos luchando, pero se incorpora un crecimiento de las plantillas públicas evaluable en el 3,3%, unos 1.700 docentes, producto del acuerdo de 1995, que permite pensar que en el año 1997 también habrá convocatoria de oposiciones. Los gastos de funcionamiento para centros alcanzan para 1997 los 14.112 M, un 6,7% de aumento que parece insuficiente para atender la extensión de la red educativa pública, y en particular los nuevos institutos. Por otro lado, la reducción en un 2,7% de la partida para escuelas infantiles de la Generalitat augura problemas en este sector.

Se resienten las partidas cualitativas

En cuanto a la formación del profesorado, se congela prácticamente la inversión prevista con 1.377 M, por debajo de los niveles de 1995 y, además, se aumenta la formación centralizada en detrimento de las iniciativas autónomas y las subvenciones a universidades y entidades de renovación pedagógica. Otros apartados importantes para la calidad de la enseñanza, como aprendizaje de lenguas extranjeras, becas y ayudas o colonias escolares se congelan o sufren importantes recortes. Además, todas las partidas referidas a la formación profesional y los programas de garantía social experimentan congelaciones o reducciones, lo que pone de manifiesto que no se abordará coherentemente la planificación pendiente de la formación profesional, y tampoco de la educación especial.

En el capítulo de transferencias corrientes, se produce un crecimiento significativo de casi el 10%, que va dirigido a los ayuntamientos y consejos comarcales para la habilitación de los servicios de comedor y transporte escolar, una de las reclamaciones del Marco Unitario recogidas en el Acuerdo social de 1996. También se financiarán las escuelas de música y danza y los conservatorios, para cubrir el 33% pactado entre la Generalitat y las federaciones de municipios.

En cuanto a los conciertos educativos con la red privada, crecen un 6,6% y se sitúan en 60.080 M, combinando la congelación salarial, el nuevo módulo de concierto económico y la ampliación de las plantillas pactada en diciembre de 1995 con la extensión de la ESO, que debe permitir la recolocación del profesorado procedente de centros en crisis y el pago de los plazos previstos de analogía retributiva con el profesorado de pública.

Duro golpe al Mapa Escolar

Sin duda las partidas que salen más perjudicadas son las de inversión, que con sólo 9.049 M caen un 36% sobre 1996, reduciéndose al 38% de la inversión prevista en el Mapa Escolar de Catalunya según el plan de inversiones plurianual aprobado en 1995. Con esta caída brutal, el nivel de cumplimiento del plan se reduce al 72% en sólo tres años de aplicación. Las partidas por el mismo concepto que reciben los municipios se reducirán a 540 M, con un recorte del 68%, lo que confirma el duro ajuste que recibirá también la construcción de edificios por parte de los ayuntamientos. Para mayor contrariedad, entre las partidas de inversión destacan 1.096 M en aulas prefabricadas, lo que indica que la precariedad de las instalaciones se mantendrá más años de los previstos.

En definitiva, unos presupuestos globalmente restrictivos que sólo respetan los acuerdos adquiridos en el terreno de plantillas y servicios escolares, pero que dejan el Mapa Escolar muy tocado y que sin duda provocarán una dura respuesta por parte de la comunidad educativa, especialmente de los municipios que verán aplazada la construcción de los nuevos institutos. Desde CC OO continuaremos trabajando en el reforzamiento de los Marcos Unitarios comarcales y locales, para activar la respuesta de la comunidad educativa, reclamando más inversiones y exigiendo que la extensión cuantitativa de la red escolar vaya acompañada de la mejora cualitativa del servicio educativo. ■

Viene de pág. 18

- **curricular** o de concreción de los grandes objetivos educativos. Probablemente es el aspecto menos conflictivo y el que mejor refleja la dependencia de los dos requisitos (docente y administrativo) arriba señalados. Y junto a ellos la participación compartida del conjunto de agentes de la comunidad escolar, la colaboración de asesores externos, el crecimiento de la cultura autoevaluativa...
- **económico** o de gestión material de los recursos, de su mantenimiento e incremento, del gasto priorizado del presupuesto, de la captación de nuevos ingresos, etc. Sin duda aspecto en el que las administraciones tienen mayor interés y en el que han iniciado una paulatina descentralización.
- **de servicios**, ámbito en el que desde el famoso documento de las 77 medidas, los gestores administrativos realizan especial hincapié: apertura fuera de horario lectivo, utilización de las bibliotecas, iniciativas artístico-musicales, actividades físico-deportivas... Todo ello significa capacidad para la organización global del tiempo escolar, aspecto sobre el cual esos mismos gestores educativos suelen pasar de puntillas. Las fórmulas para resolver la dotación humana de estos servicios son más bien escasas: ampliación de plantillas, voluntariado social o privatización. Descartada la última, deberíamos reformularnos nuestra negativa frontal a la segunda: no constituye la solución, pero tampoco puede -dadas las condiciones actuales- descartarse como salida. Allí donde consigamos alcanzar la solución (la ampliación de plantillas) deberíamos garantizar que la coordinación docente del servicio no siguiese el dictado de la legislación vigente: el último se la queda.
- **de recursos humanos** asunto complicado pero esencial para el desarrollo pleno de la autonomía educativa. Lo primero que habría

que señalar es que dicho aspecto no puede estar referido en exclusiva al equipo directivo, como en la LOPEG ha quedado apuntado, por el contrario hay que defender que la toma de decisiones sobre los recursos humanos recaiga en el Consejo escolar, a él compete priorizar las necesidades y desde luego resolver los conflictos para los que los Departamentos o el Claustro no hayan encontrado solución. En este apartado entran la información para la concesión de las licencias por estudio, la articulación de los recursos en orden al desarrollo del PEC y del PCC, los convenios de colaboración con las organizaciones sociales del entorno: sindicales, de mujeres, empresariales, no gubernamentales, de vecinos, juveniles, etc... Problemas importantes pero cuya conflictividad es pequeña comparada con lo que constituye uno de los componentes esenciales: la definición de las plantillas del centro. ¿Podrá un centro, es decir su consejo escolar, establecer un perfil para el profesorado que quiera acceder, mediante concurso público, a una vacante?, ¿podrá establecer incluso vacantes?, ¿podrá establecer contratos de servicios o a tiempo parcial? Desde mi muy personal perspectiva la respuesta a esos interrogantes es claramente afirmativa, puesto que todos ellos son cuestiones que pueden afectar a "la atención específica de las necesidades educativas" que convergen en un centro.

El ritmo de implantación

En la medida en que la autonomía introduce giros y novedades, afecta a ámbitos diferentes de la realidad escolar, debemos clarificar los tiempos para su adaptación y su desarrollo: es decir, hoy por hoy es imposible su aplicación en todos los ámbitos, con el mismo grado de profundidad y, por supuesto, con plena implantación. Creo que debemos preocuparnos,

desde el conocimiento de las exigencias finales que supone la autonomía educativa, por el establecimiento de las condiciones que la garantizan. He aquí algunas de ellas:

1. Mecanismos compensatorios que impidan procesos de segregación o marginación de centros en virtud del contexto en que se mueven. Debe ser asumida claramente por las administraciones públicas.

2. Profesionalización que garantice el reconocimiento social del papel de la escuela. Implica apoyos de la Administración (formación, asesoramiento, recursos técnicos...), pero también supone compromisos del profesorado en la elaboración de una práctica autocrítica, reflexiva y vinculada a las necesidades del entorno social.

3. Elaboración de proyectos de centros capaces de integrar la diversidad de actividades, de expectativas, de necesidades, de culturas, etc, en orden a la consecución de unos objetivos educativos participativamente definidos y gestionados democráticamente. Las responsabilidades incumben por igual a las administraciones (elaboración de marcos referenciales) como al conjunto de la comunidad escolar (adecuación y gestión de los proyectos).

4. Potenciación de los equipos docentes; y aquí la pelota está plenamente en el campo del profesorado y de sus organizaciones sindicales, con la prudencia que se quiera, con los plazos que se precisen pero con los objetivos absolutamente definidos.

5. Temporalización, que permita la mejor introducción de ese conjunto de condiciones, el más amplio y transparente debate público, la mejor concreción del ritmo y de los ámbitos por los que cada centro quiera comenzar, este debe ser el único requisito: determinar cuándo y con qué se quiere empezar, sin retrasarlo *ad calendas* y siendo conscientes que *más vale encender una vela que maldecir la oscuridad*. ■



La ESO, en el proceso de formación del alumnado

Un eslabón decisivo



▼ **Loles Dolz Romero**
IES "L. da Vinci" (Majadahonda, Madrid)

Como es de sobra conocido, la prolongación de la escolaridad obligatoria hasta los 16 años, según se regula en la LOGSE, ha supuesto la organización de las enseñanzas básicas en dos etapas educativas bien diferenciadas: la Educación Primaria (6-12 años) y la Educación Secundaria Obligatoria (12-16 años). Esta última es sin duda una de las novedades más interesantes de la refor-

ma del sistema educativo, dada su posición *estratégica* como culminación de la educación obligatoria a la vez que como punto de arranque para continuar cualquiera de los itinerarios formativos que se plantean con carácter post-obligatorio.

En este artículo enfocaremos la E.S.O. desde el punto de mira que acabamos de indicar, es decir, desde la posición que ocupa en la ordenación general del sistema. Trataremos en primer lugar algunas de las características de la etapa que mejor responden a su doble función *terminal* y

propedeútica, para pasar a mostrar después su relación con las opciones formativas posteriores (ciclos formativos de F.P., modalidades de Bachillerato y programas de garantía social); por último finalizaremos esta breve exposición con algunas reflexiones sobre la función orientadora de esta etapa y sobre el papel del denominado *consejo orientador* que se ha de proporcionar a cada alumno y alumna al final de su escolaridad obligatoria.

ALGUNAS CARACTERÍSTICAS BÁSICAS DE LA E.S.O.

Buena parte de los retos y dificultades que entraña la implantación de la E.S.O. tiene que ver con el hecho de que en esta etapa educativa confluyen importantes cambios curriculares y de estructura que afectan de modo significativo a la organización y funcionamiento de los centros de Secundaria y al perfil del profesorado encargado de impartirla. En otro lugar de este mismo monográfico se abordan algunos de estos problemas y sus posibles *soluciones*; aquí sólo nos referiremos a determinadas características del modelo educativo que sustenta la E.S.O., por entender que sólo desde su comprensión podemos enjuiciar el alcance de esta etapa y su decisivo papel en la formación del alumnado.

En este sentido, hay que insistir ante todo en su carácter *obligatorio*. Conviene no perder de vista ese "detalle", pues ello significa que las enseñanzas propias de la etapa están dirigidas a la totalidad del alumnado de edades comprendidas entre los 12 y 16 años. A su vez, el hecho de ser la etapa que culmina la escolaridad obligatoria exige una organización curricular capaz de asegurar una *formación básica* que proporcione a todos los alumnos y alumnas las competencias necesarias para abordar estudios posteriores (carácter *propedeútico* o preparatorio de la etapa), o bien para incorporarse a la vida activa (carácter *terminal*).

En lo relativo a la formación básica

que proporciona la E.S.O., vale la pena hacer dos consideraciones iniciales. Por un lado se ha optado por una enseñanza eminentemente *comprendiva*, es decir, por una educación que ofrezca las mismas experiencias educativas al conjunto de la ciudadanía; de ahí que el currículo sea básicamente *común* a lo largo de la etapa. Por otra parte, existe la posibilidad de seguir itinerarios formativos parcialmente diferentes (especialmente en el último curso) con el fin de contribuir a una mejor *atención a la diversidad* de los estudiantes en cuanto a sus distintas motivaciones, capacidades e intereses.

La búsqueda de ese *equilibrio* entre comprensividad y atención a la diversidad ha desembocado en una organización curricular que incluye *áreas de conocimiento* troncales (nueve en los tres primeros cursos), junto a un espacio creciente de opcionalidad que adquiere plena relevancia en el cuarto curso de la etapa (1). No obstante, su carácter unitario queda garantizado por el hecho de que *la titulación final es única* (Graduado en Educación Secundaria) y permite acceder a cualquiera de las modalidades formativas posteriores.

En algunas ocasiones se han podido oír argumentos a favor de una mayor diferenciación curricular desde los momentos iniciales de la etapa (en el primer ciclo o al acceder al segundo), pero en mi opinión eso habría reproducido -en mayor o menor grado- la doble vía existente en la anterior ordenación de la Enseñanzas Medias (Ley del 70), felizmente desterrada, pues obligaba a una elección académica excesivamente temprana (a los 14 años) y *condenaba* a la FP al alumnado sin Graduado Escolar, con el consiguiente desprestigio de estos estudios.

Desde esa perspectiva me parece básicamente correcta la opción tomada en la LOGSE, especialmente si se comparten sus criterios fundamentales respecto a la E.S.O., a saber: retrasar hasta los 16 años una decisión que comporta importantísimas consecuencias personales y profesionales para el

alumnado; y a la vez dejar abiertas todas las puertas a los jóvenes al finalizar su escolaridad obligatoria.

Por otra parte, la atención a la diversidad del alumnado no se agota ni mucho menos con el espacio de opcionalidad que se ha establecido en esta etapa. Aunque no es el tema central de este artículo, conviene recordar que la opción por un currículo bastante *más abierto y flexible* que el de los antiguos *programas oficiales* permite adecuar la oferta educativa común a las características y necesidades del alumnado de cada centro, mediante diferentes tipos de decisiones y medidas concretas que forman parte de su Proyecto educativo y curricular. (En otro artículo de este monográfico, cuyo autor es M.Recio, se abordan algunas de esas medidas).

Las consideraciones precedentes nos llevan a plantear las siguientes conclusiones respecto al papel encomendado a la ESO:

- a) Se trata de una etapa educativa que culmina la escolaridad obligatoria y sitúa al alumnado ante un mismo abanico de posibilidades de formación posterior (siempre que se haya obtenido la correspondiente titulación, como veremos después).
- b) La organización curricular de la etapa permite seguir itinerarios parcialmente diferentes, pero asegurando en todos los casos una formación básica común equivalente.
- c) El conjunto de áreas y materias que configura el currículo de la etapa está orientado hacia el desarrollo de distintas capacidades para poder afrontar con éxito alguna de las modalidades formativas posteriores o para iniciar la transición a la vida adulta y activa.

Baste lo dicho hasta ahora para poder valorar en sus justos términos el alcance de esta etapa y la necesidad de que la Administración educativa no regatee los medios necesarios para intentar asegurar el éxito escolar de todos los alumnos y alumnas al final de la escolaridad obligatoria. No con-

tar con el título de Graduado en Educación Secundaria va a suponer un importante obstáculo para el alumnado correspondiente, pues limita enormemente sus posibilidades de formación posterior y dificulta en gran medida su inserción laboral al no contar con la titulación mínima reconocida.

LA ESO Y LAS OPCIONES FORMATIVAS POSTERIORES

Al finalizar la E.S.O. cada estudiante se encuentra ante diferentes posibilidades. Para quienes hayan superado con éxito los objetivos generales de la etapa (que, no lo olvidemos, se refieren a distintas capacidades y se pueden alcanzar en grado diferente), sus posibilidades giran en torno a dos tipos de estudios post-obligatorios: el *Bachillerato* en sus diversas modalidades, y una variedad notable de ciclos *formativos de Formación profesional específica* en su versión de grado medio (2). Por su parte, los que no hayan obtenido el título de Graduado en Educación Secundaria (por no haber superado los objetivos de la etapa) pueden continuar su formación a través de los denominados *Programas de Garantía Social*.

Pasamos a analizar someramente cada una de estas vías relacionándolas con la formación que proporciona la E.S.O.

• La ESO y el Bachillerato

De acuerdo con el artículo 25.1. de la LOGSE, "*podrán acceder a los estudios de Bachillerato los alumnos que estén en posesión del título de Graduado en Educación Secundaria*". Este único requisito de acceso implica que quienes lo posean pueden elegir cualquiera de las cuatro modalidades que configuran el nuevo Bachillerato (Artes, Ciencias de la Naturaleza y de la Salud, Humanidades y Ciencias Sociales, y Tecnología).

Así pues, el itinerario particular que haya seguido cada estudiante en la E.S.O., fruto de las optativas elegidas, No lo *obliga* a seguir una modalidad





concreta de Bachillerato, aunque indudablemente puede situarlo en mejores condiciones para cursar alguna de ellas, desde el punto de vista de la formación previa adquirida. En otras ocasiones, la combinación de optativas cursada en la E.S.O. puede resultar igualmente idónea para unos u otros itinerarios formativos del Bachillerato, en cuyo caso la elección más adecuada debería ser aquella que mejor responda a las expectativas e intereses del alumnado respectivo.

No es indiferente, por ejemplo, para acceder a la modalidad de Ciencias de la Naturaleza y de la Salud, haber cursado o no el área de Ciencias de la Naturaleza en cuarto curso (en el que dicha área puede dividirse en dos materias distintas: Biología y Geología, y Física y Química). Parece obvio que para el alumnado que haya abandonado dicha área no resulta aconsejable elegir la modalidad citada.

Este tipo de consideraciones nos puede hacer ver el relevante papel que desempeña la formación general y particular adquirida en la E.S.O. respecto a la continuación de estudios de Bachillerato, así como la importancia de la orientación académico-profesional que se lleve a cabo, entendida siempre como un proceso de ayuda a la toma de decisiones del alumnado.

• La ESO y los ciclos formativos de grado medio

Al igual que en el caso del Bachillerato, el acceso a esta vía formativa sólo requiere estar en posesión del título de Graduado en Educación Secundaria. Por lo que se refiere a la formación que proporciona la E.S.O. respecto a los distintos ciclos formativos, vale la pena detenerse un momento en la concepción que impregna la nueva formación profesional reglada (tanto en su grado medio como en el superior).

En efecto, la F.P. específica se denomina así con la intención de destacar que se plantea como una vía de cualificación profesional cuyo punto de arranque es la *formación básica general* que proporciona la E.S.O. (o el Bachillerato, en el caso de los ciclos superiores). En consecuencia, los conocimientos requeridos para poder cursarla son los correspondientes a las áreas del tronco común y a las materias optativas cursadas, y no sólo los del área de Tecnología o los de las materias de Iniciación Profesional.

Conviene recordar que el currículo de las diferentes áreas (y el de las materias optativas) incorpora una dimensión profesionalizadora a través de lo que se viene denominando *formación profesional de base*. Ésta no es algo añadido a las áreas, sino uno de sus

ingredientes curriculares, cuyo tratamiento didáctico consiste fundamentalmente en aprovechar contenidos propios de las distintas áreas para hacer explícita su vertiente profesional, es decir, su funcionalidad respecto a numerosos y diferentes campos profesionales con los que guardan estrecha relación.

Por ejemplo, buena parte de los contenidos del área de Ciencias Sociales permiten plantear actividades de enseñanza y aprendizaje relacionadas, entre otras cosas, con itinerarios turísticos, y brindan la oportunidad de asociar el aprendizaje de tales contenidos con el desempeño de determinadas profesiones (Guía turística). Todas las áreas en general ofrecen amplias posibilidades al respecto.

En conclusión: las capacidades generales que se han ido desarrollando a través de las distintas áreas y materias de la E.S.O. constituyen la base imprescindible para adquirir posteriormente la formación profesional específica que proporcionan los ciclos formativos.

• Los Programas de Garantía Social

El artículo 23.2. de la LOGSE establece que "para los alumnos que no alcancen los objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria se organizarán programas específicos de garantía social, con el fin de proporcionarles una formación básica y profesional que les permita incorporarse a la vida activa o proseguir sus estudios en las distintas enseñanzas reguladas en esta ley...". En relación con esto último, la propia LOGSE regula (artículo 32) la necesidad de superar una prueba específica.

Como puede comprobarse, esta vía formativa se plantea como una alternativa para quienes no obtengan el título al finalizar la E.S.O. Esta situación no es la deseable, por supuesto, pero constituye la única salida formativa inmediata que se ofrece al alumnado que haya fracasado por unas u otras circunstancias.

Hay que decir que el grado de im-

plantación de estos programas es raquítico, a pesar de que están pensados para los jóvenes que más necesitan un apoyo formativo institucional. En este sentido, debemos denunciar su escaso desarrollo en estos últimos años y mucho nos tememos que los tiempos presentes no van a modificar esta situación. Por el contrario, los nuevos recortes presupuestarios que ya se anuncian hacen sospechar que éste, como otros tantos gastos sociales, va a ser reducido o simplemente eliminado por el gobierno del P.P. ¿Qué alternativa de formación les quedará entonces a los jóvenes que no puedan continuar en la E.S.O. ni acceder a las enseñanzas post-obligatorias?

FUNCIÓN ORIENTADORA DE LA E.S.O

En el anterior apartado me he referido de pasada a la importancia de la orientación como proceso de ayuda a la toma de decisiones del alumnado respecto a su futuro académico y profesional. Merece la pena volver sobre este aspecto y ponerlo en relación con la función orientadora que cumple esta etapa dadas sus características propias.

Por un lado su peculiar posición dentro de la ordenación general del

sistema educativo (tramo final de la escolaridad obligatoria) hace de la ESO un eslabón decisivo en el proceso de formación del alumnado. Como hemos visto anteriormente, la superación de los objetivos de la etapa, asociada a la obtención de la titulación correspondiente, es el requisito imprescindible para continuar estudios de Bachillerato o de Formación Profesional específica.

Por otra parte, el currículo de la etapa se orienta hacia el desarrollo de distintos tipos de capacidades básicas y, en su parte común, se organiza en torno a nueve áreas troncales que responden, en su conjunto, a los diferentes campos del saber que vertebran la cultura de nuestro tiempo. De este modo los estudiantes tienen la oportunidad de familiarizarse con dichas áreas de conocimientos antes de elegir una formación más específica. Asimismo el creciente margen de optatividad que se ha establecido permite a cada alumno y alumna complementar y/o ampliar su formación de acuerdo con sus preferencias o expectativas académico-profesionales. Esta posibilidad requiere, como ya se apuntó, poner en marcha acciones orientadoras que ayuden al alumnado a elegir con conocimiento de causa unas u otras materias optativas.

Por último, al finalizar la etapa (con o sin éxito) todo el alumnado deberá contar con un *consejo orientador*, de carácter confidencial y no vinculante, en el que su tutor o tutora, en colaboración con el equipo docente respectivo, lo proporcionará asesoramiento sobre las posibilidades formativas posteriores que mejor encajan con su "perfil" como estudiante. El consejo orientador, si se concibe como resultado de un proceso continuo de orientación, puede ser de gran ayuda para que cada alumno y alumna cuente con suficientes elementos de juicio a la hora de tomar sus propias decisiones, incluso en el caso de que haga caso omiso del mismo, pues coloca en sus manos la elección definitiva y contribuye a potenciar su autonomía y madurez personal.

No quiero terminar esta breve exposición sin hacer la siguiente observación: la E.S.O. es en mi opinión la etapa educativa más decisiva en el proceso de formación del alumnado. La superación o no de la misma abre o cierra la mayor parte de las posibilidades académico-profesionales que se ofrecen a los jóvenes en nuestro país. A todos nos corresponde un cuota de responsabilidad en el reto de lograr el éxito escolar de todos y todas en la educación obligatoria. ■



Notas

(1) Como recordará el lector, en el último curso el alumnado puede elegir de cursar dos áreas troncales (de entre las siguientes: música, ciencias de la naturaleza, tecnología y educación plástica y visual), a la vez que ha de cursar dos materias optativas de la oferta que haga el centro. Asimismo, en los tres primeros cursos, los alumnos y alumnas deberán cursar una materia optativa.

(2) A los ciclos formativos de grado superior se accede directamente desde el Bachillerato siempre que se hayan cursado las materias requeridas por el ciclo correspondiente.



ESO y adolescencia

¿Un choque de culturas?

▼ Jaime Funes

Un nuevo marco de relaciones

¿Qué pasa cuando adolescencia y escuela deben confluir obligatoriamente? Quizás resultará útil iniciar la búsqueda de una respuesta resumiendo algunas de las coordenadas básicas de lo que supone, hoy, poner en relación obligatoria la adolescencia actual y la escuela y los profesores y profesoras de secundaria. Una relación que en síntesis viene marcada por los siguientes parámetros:

1. Todos los adolescentes, toda la diversidad de adolescentes, deberán estar en la escuela.
2. Toda su adolescencia, que los acompaña inseparablemente, estará dentro de la escuela, sin posibilidades de dicotomías -siempre peligrosas de realizar- y separaciones entre mundos, entre lo que les ocurre por dentro y lo que sucede en el exterior.
3. Dejan de estar escolarizados en dos sistemas educativos distintos-con sus particulares procesos de selección y exclusión- para pasar a estar en un sistema único más flexible y no selectivo.
4. Existe un mandato social sobre la escuela para que los convierta en alumnos (no necesariamente estudiantes), pero sin que quede claro cual es la pretensión final.
5. Se ha producido un cambio del papel educativo de la escuela, un cambio radical del papel de la escuela

secundaria, que no ha de ser bachillerato transmisor de un determinado paquete de cultura sino agente socializador, estimulador de procesos de transición hacia la vida adulta.

6. La aparición de nuevos "bachilleres", de nuevos "esoftas", que responden a la universalización de la escolaridad, pero también a nuevas maneras de relacionarse el adolescente con la escuela y los estudios.

7. Algunas modificaciones en el proceso de transformación adolescente inicial (preadolescencia) por el impacto que supone iniciar en el mismo momento dos adaptaciones (entran en la adolescencia y en la ESO a la vez).

8. Una redefinición de parte del concepto de educación para pasar a ser acompañamiento, andar juntos negociando parte de la ruta.

Recorridos paralelos, con posibilidades de choque

A pesar de que, a menudo, la definición de la interrelación entre adolescencia y escuela aparecerá en términos de confrontación y conflicto, deberíamos de analizarla en términos de recorridos paralelos, a menudo coincidentes y con influencia positiva mutua, a veces confrontados. El recorrido adolescente no se entiende sin el recorrido escolar. El itinerario escolar no tiene vida autónoma separada del itinerario adolescente. La adolescencia y la escolarización comportan una

historia, un recorrido marcado por encuentros y desencuentros, acontecimientos felices e infelices.

Podríamos decir que, para considerar las dificultades, los roces que pueden aparecer en esta relación, hay que considerar tres tipos de posibles confrontaciones:

a) **Los desacuerdos culturales.** La excesiva distancia -o el desacuerdo- entre las culturas vitales, existenciales, del grupo adolescente en el que se inscribe el alumno y la cultura institucional y educativa de la escuela a la que debe ir. Distancia que a veces ellos y ellas llegan a situar entre lo que está vivo (su mundo) y lo que está muerto (muchas actividades y materias de la escuela), pero también entre las culturas de la diversión y la obligación, entre el reglamento de orden interno y sus visiones de la responsabilidad entre un estilo de vida y unas prácticas escolares.

b) **Los desacuerdos evolutivos.** El olvido escolar de que casi todo lo que hacen y lo que son tiene una explicación en clave adolescente.

El no querer entender que la condición adolescente lo impregna todo. Desde su perspectiva, es la distancia de quien se siente inquieto, alterado, en medio de una situación compleja que provoca entusiasmo y desasosiego a la vez. Una situación que con facilidad provocará cortocircuitos con las demandas y presiones de la escuela. La adaptación o la inadaptación, el conflicto, el éxito o el fracaso, dependen de cómo viva su adolescencia y de cómo sepan los educadores y educadoras estimularla o, por lo menos, no interferirla.

c) **Los desacuerdos acumulados.** Al llegar a la adolescencia los chicos y chicas ya han tenido una larga historia de relación con la escuela, los educadores y educadoras y los aprendizajes. Una gran parte de su identidad infantil es identidad escolar. Una parte de su actitud hacia la institución, sus profesionales y las tareas a realizar está condicionada por la experiencia acumulada. Las tensiones entre el



adolescente y la escuela secundaria no aparecen, en parte, si la propuesta escolar es vivida como nueva, como diferente, si la relación educativa es de otro modo, si no se basa en la identidad negativa adquirida, si plantea otras tareas a realizar o, al menos, otro modo de hacerlas.

Adolescentes a la fuerza, con sus estilos de vida y sus tribus acogedoras

Para resumir el primer espacio de desacuerdo -el cultural, el que tenía el encargo de comentar- hay que empezar por recordar que la adolescencia hace muy poco tiempo que ha pasado a ser una etapa universal. Vivimos justamente el momento en que se ha consolidado (en nuestra sociedad occidental) como una etapa obligatoria e inevitable. Durante unos años se encuentran condenados y condenadas a dejar la infancia, a intentar ser jóvenes, a transitar, lentamente, hacia la vida adulta. Como primer enfoque hay que considerar al chico y la chica adolescentes como miembros de un conjunto social diferenciable, por razones de edad, por razones de generación.

La adolescencia, como nueva categoría social, es masiva (los adolescentes y jóvenes han sido el grupo más numeroso de la sociedad) pero, también es diversa. No existe la adolescencia, existen diversos grupos de adolescentes. No existe un proyecto educativo universal para ellos. Trabajar con ellos supone conocer el barrio en el que se encuentran, la historia de la que surgen. No se puede ser un especialista permanente en adolescentes. Cada realidad social y cada contexto histórico produce grupos de adolescentes enormemente diversos, incluso enfrentados entre sí.

Representa un error hablar de los adolescentes en abstracto, sin tener

presente el barrio, el medio social y físico, el contexto en el que se desenvuelve su adolescencia. Muchas de las incompatibilidades que aparecen con la escuela y la adolescencia son, en primer lugar, un profundo distanciamiento entre escuela y medio social, escuela y entorno. Distanciamiento que, además, es entre escuela y tipos de adolescentes que acuden, especialmente de algunos. Si la generalización de la escolarización en estas edades ha comportado la aparición por aulas y pasillos de nuevos escolares, esto significa que



habrá que revisar algunos patrones sobre lo que consideran alumno idóneo, escolar aceptable. Algunos tipos (algunas tribus por utilizar el lenguaje de moda) no se parecen mucho a este patrón pero esto no significa que sean enemigos de la escuela y de nosotros.

Los proyectos educativos deben hacerse pensando en unos territorios, en unos barrios y en unos tipos de adolescentes. La primera diversidad que debe tenerse en cuenta es una

diversidad de territorio, una diversidad de adolescencias.

Sin negar su existencia (cosa que quizás en un momento de ideología conservadora puede estar de moda), no me refiero aquí simplemente a las explicaciones sociológicas que nos hacen recordar el éxito y el fracaso escolar, la adaptación y la inadaptación a la escuela están ligadas a las condiciones sociales. Ni tan siquiera quiero recordar que ser o no ser adolescente, tener un tipo u otro de adolescencia tiene que ver con las condiciones materiales, con las condiciones sociales y culturales en las que se vive.

Lo que quería destacar es que hablar de adolescentes y de jóvenes hoy, es hablar de estilos de vida, de culturas, de procesos de socialización en espacios y contextos muy diferentes de las generaciones anteriores. Aquello que, a veces, se interpreta como conflicto o violencia muchas veces no deja de ser la expresión de una estética dominante dura. Aquello que, a veces, interpretamos como desinterés puede tener sentido en función de otras culturas (subculturas) del placer y la obligación. Hacer "campana" los lunes por la mañana puede no ser un problema de absentismo sino de prolongación necesaria del "descanso" del fin de semana, etc, etc.

No podríamos entender el mundo adolescente sin saber cómo se construyen los estilos de vida, qué valor tiene "distraerse" de una manera o de otra, tener un lenguaje propio, estusiasmarse por una música o un ruido. Su mundo escolar no es explicable sin el extraescolar. La semana sin el fin de semana. Educar, aprender, están relacionados con las maneras de actuar, con las actividades dominantes, con las maneras de relacionarse, con las maneras de interpretar acontecimientos, con las maneras de disfrutar o de sufrir (todo esto son culturas o estilos de vida que los diferencia). ■



La comprensividad en la ESO

▼ **Benjamín Zufiaurre Goikoetxea**
Universidad Pública de Navarra



a Reforma educativa española tras la aprobación de la LOGSE en 1990 se plantea, como uno de sus grandes retos, la estructuración de un tronco de enseñanza comprensiva entre los 12 y los 16 años, lo que tiene grandes y muy serias implicaciones educativas partiendo de la realidad del hoy de la enseñanza y de los retos del futuro para la educación.

La idea de la comprensividad en la enseñanza secundaria obligatoria E.S.O., sin embargo, es un tema ciertamente pospuesto en la Reforma española cuando se trata de uno de los temas cruciales de la misma y cuando, además, aparece como uno de los temas claves de la educación a nivel mundial a lo largo de todo el siglo XX. (Jones, K. 82, Husen, T. 79, Presseissen, B. 85, Salter, B. 81 y otros).

Y qué es esto de la comprensividad en la enseñanza. Por un lado, se trata de una opción en política educativa para llevar adelante una oferta de enseñanza pública, en el sentido de dirigida a todas las personas en estas edades, independientemente de su raza, sexo, religión, creencia, capacidad y otros.

Por otro lado, es también una opción de escolarización innovadora, (Rudduck, J. en Zufiaurre, B. 1996) que nos lleva a desarrollar la actividad educativa con un cierto dinamismo, en tanto que implica situaciones escolares desde un punto de vista práctico y polivalente, además de aplicar el conocimiento al cuestionamiento y resolución de problemas reales de desarrollo tecnológico.

Igualdad de oportunidades, justicia social y comprensividad del conocimiento

La clave de la idea de comprensividad reside en la rearticulación de estos tres grandes principios a realidades en educación. Y esto no quiere decir que haya que partir del supuesto de que la educación por sí sola, e independientemente de otros factores, garantice un mejor equilibrio social sino que simplemente puede contribuir a través de la mejora de esta etapa educativa, 12-16 años, accesible a todo el mundo, gratuita e integrada como etapa y, en consecuencia, abierta la diversidad de variantes de capacidad, interés, motivación u otras.

Tanto es así que estructurar un tronco de enseñanza comprensiva en la E.S.O. nos debe llevar a actuaciones individuales y colectivas del Profesorado, nunca al margen, sino dentro de un

contexto social y político de lo que es la realidad escolar, de las escuelas en general y de los estamentos involucrados en la educación.

Los referentes y la realidad de la comprensividad no pueden reducirse, por consiguiente, a cuatro manidos tópicos del discurso de la Reforma española, véase constructividad, optatividad, diversidad, intervención psicopedagógica y otros, que no hacen que transferir interpretaciones de un ego subjetivo psicologizante y psicologicista a los problemas y las realidades sociales. Antes bien, la comprensividad sólo tiene sentido cuando se abarca desde y a partir de la comprensividad de todo el amplio espectro de los mecanismos involucrados en el desarrollo de la misma desde una opción de claro compromiso de intervención socio-educativa a varios niveles, ya sea: acción política, actuación organizativa, actitud de trabajo, consenso objetivo, financiación; sólo por mencionar algunos de tantos aspectos que inciden dentro de un conglomerado concatenado e integrado al servicio de aquellas finalidades de desarrollo democrático de nuestra sociedad tecnológicamente avanzada pero humana y socialmente estancada.

La idea de comprensividad está traspasada de elementos de valor, lo que va a ser de vital importancia en un momento histórico de desarrollo social y económico que urge de un nuevo consenso en torno a qué valores son y deben ser importantes. Se opone, como tal, a la *diferenciación* de origen, a la *centralización* y *privatización* en beneficio de sectores que detentan el poder, a la *vocacionalización* de la enseñanza en el sentido de instrucción al margen del conocimiento y la participación, (Hargreaves y Reynolds - 1989), e implica, sin embargo, el compromiso, el diálogo, el respeto, la apertura de expectativas en aras de la igualdad y el desarrollo.

La comprensividad en la Reforma

Cuando se habla de comprensividad en la E.S.O., nos referimos a una organización de la enseñanza que debe fa-

vorecer el desarrollo de capacidades, la significatividad de los aprendizajes y la evolución personal. Se trata de una clara apuesta de progreso, de progresividad en la enseñanza, que no puede ni debe quedar en manos de líderes del discurso y de la actuación editorial, sino que debe ser socialmente compartida y convenientemente vehiculada. Lo importante es la actuación en la realidad, en el medio de desarrollo, el compromiso en el cambio, las promesas de partida, y no el discurso vacío de contenido y carente de ideas más allá de una supuesta constructividad psicologicista, por supuesto, al margen de la realidad social en toda su complejidad. Y un sistema de enseñanza comprensiva en la E.S.O. no significa EGBizar la educación, como mantienen sectores amplios de nuestra sociedad al objeto de disfrazar aquella su inercia a defender la selección, la diferenciación, la segregación, la jerarquía, el privilegio, o el más puro corporativismo de ni siquiera querer enfrentarse a un reto de reconstruir lo que no funciona: la pura y simple enseñanza de contenidos, muchos de ellos caducos, inclasificables, incomprensibles, densos, monótonos y nada aplicables.

Y plantear esto hoy día, cuando el reto de la educación es la organización, sistematización, aplicación del múltiple conocimiento históricamente acumulado, y por supuesto, bien archivado, no es baladí. El reto es contribuir a que este caudal de conocimiento sea de utilidad para reconstruir la sabiduría de saber usar, disponer, organizar, aplicar, transformar y, de este modo, progresar.

Memorizar, disciplinar el conocimiento y las personas, transmitir paquetes de sabiduría o de conocimiento histórico: *materias* al margen de su utilidad y su aplicabilidad o de su relación con la vida misma y de su interrelación con otros contenidos de conocimiento, se oponen a la idea y a la estructura misma de la comprensividad en la enseñanza. En otro sentido, la idea de transversalidad y de integrar el curriculum, organizar las tareas escolares con significado, aplicar el conocimiento y entenderlo en el contexto

de la vida misma, indagar, sistematizar y vertebrar el conocimiento, entre otros, son aspectos clave de cualquier sistema de enseñanza comprensiva.

Y si pasamos al mundo de los valores, correspondería oponer respeto, obediencia, disciplina, orden, selección, competitividad a otro orden de valores como el diálogo, la participación, el trabajo en grupo, la igualdad, diversidad, colaboración, creatividad, entre otras, lo que nos contrapone una serie de valores hoy en declive, aunque en algún sentido convendría redimensionar, a otros que encajan más con un futuro social de progreso y tecnológicamente más avanzado.

El reto de la comprensividad es pues múltiple y de gran calado. Se trata de *estructurar una etapa* educativa 12-16 años, obligatoria para todo el mundo y organizada en dos ciclos 12-14 y 14-16 en los que, además, van a incidir dos tipologías de profesionales: *maestros/as* en el primer ciclo 12-14 años, como tal no muy lejanos en su formación y actitud ante el trabajo a unos modos y maneras comprensivas y *licenciados/as* en el segundo ciclo 14-16 años, más cen-

trados en el conocimiento especializado que en los modos de trabajo colectivo e integrado que conlleva toda enseñanza comprensiva. El trabajo conjunto y coordinado de estos dos tipos de profesionales va a ser clave para el éxito o fracaso de la enseñanza comprensiva.

La *financiación* adecuada para dotar a esta etapa integral e integrada de los recursos humanos y materiales será también clave al objeto de articular debidamente la optatividad, el trabajo en equipo, los apoyos internos, entre otros. La organización de *mapas de centros* escolares comprensivos 12-16 o 12-18 años, nunca centros separados 12-14 y 14-16 años, va a ser otra premisa para poder garantizar un cierto éxito en la organización comprensiva de la ESO.

Ahora bien, a estas alturas, todas estas premisas están enfrentándose a serias dificultades, pues las medidas de política educativa que han venido rigiendo no favorecen el desarrollo adecuado del ideal comprensivo en la práctica de la actuación educativa ni con el anterior gobierno socialista (Zufiaurre, B. 94), ni con el más bien opuesto a estos ideales gobierno popular. ■

Bibliografía

- Fullan, M. (1986): *The meaning of educational changes*. Ontario. Canadá. OISE Press.
- Hardgreaves, A. Reynolds, D. (1989): *Education policies: controversies and critiques*. Lewer. Falmer Press.
- Husen, T. (1979): *The school in question: comparative study in western societies*. London. Oxford University Press.
- Jones, K. (1982): *Beyond progressive education*. London. The MacMillan Press Ltd.
- Presseissen, B. (1985): *Unlearned lessons: current and past reforms for school improvement*. London. The Falmer Press.
- Rudduck, J. (1996): *Comprehensive school as an innovation 1*, en Zufiaurre, B. *Comprehensividad, desarrollo productivo y justicia social*. Barcelona. ICARIA Ed.
- Salter, B & Tapper, T. (1981): *Educational policies and the State*. London. McIntyre Grant.
- Zufiaurre, B. (1994): *Proceso y contradicciones de la Reforma Educativa, 1982-1991*. Barcelona. ICARIA Ed.
- Zufiaurre, B. (1996): *Comprehensividad, desarrollo productivo y justicia social*. Barcelona. ICARIA Ed.



La aplicación de la ESO en la zona rural

▼ José Valverde



El inicio de la andadura del nuevo equipo al frente del Ministerio de Educación y Cultura asistimos a una

gran movilización de madres, padres y ayuntamientos de distintas zonas rurales con una plataforma de reivindicaciones un tanto confusa y con unos objetivos que no siempre fueron claros y en algunos casos ni siquiera compartidos por el conjunto de los movilizados.

Si es cierto lo que yo percibí de esa movilización, existía un sentimiento de defensa del mundo rural, que sin duda comparto, de defensa de la pervivencia de los distintos pueblos y de defensa de la no movilidad de los alumnos en condiciones precarias, durante un tiempo superior al considerado prudencial y, encima, hacia centros que no reunían las condiciones adecuadas para impartir la enseñanza que debían llevar a cabo. En todo ello, desde la Federación de Enseñanza de CCOO hemos estado de acuerdo, ya que nos parecen reivindicaciones serias, racionales y que caminan en pos de la calidad de la enseñanza y más en ámbitos que, como el rural, necesitan de una cierta compensación dados los déficits que a nivel cultural existen en ellos. Teniendo en cuenta, eso sí, que en otro tipo de valores superan con creces al ámbito urbano.

Qué valores defendemos

Y es que seguramente es necesario explicitar, al menos de modo muy general, cuáles son los valores que consideramos irrenunciables cuando hablamos de enseñanza en el mundo rural, no vaya a ser que inmersos en el fragor de la defensa de cuestiones muy concretas, de una parte sirvamos



a intereses espurios y, de otra, olvidemos lo que consideramos esencial.

Y esencial es, ante todo, la igualdad en la educación, la homologabilidad en la formación y la equiparación en condiciones educativas que a la postre han de traducirse en igualdad de oportunidades ante las circunstancias que la vida y la sociedad actuales plantean, sean estas culturales, educativas o de participación social. Si de verdad nos creemos esto no se deberían escatimar esfuerzos, ni jugar con engaños fáciles y sí, en cambio, se debería abordar de plano la especificidad que cada zona plantea para establecer con claridad las compensaciones necesarias de cara a la consecución de los objetivos mencionados. En mi opinión, en el tema que nos ocupa ha sucedido justo lo contrario.

Demasiada demagogia

En primer lugar, el debate ha sido un debate falso, trucado, con exceso de demagogia y escasez de información, donde se ha jugado con la falta de adecuación -o la inexistencia- de los centros que habían de impartir la ESO para identificarlo con una desvalorización de la propia Enseñanza Secundaria Obligatoria y donde se han querido meter en el mismo saco situaciones que nada tenían que ver, desde pueblos que distan del centro de Secundaria 40 kilómetros y con dificultades de comunicación reales, a pueblos que están a 10 km. -e incluso menos- y con buenas carreteras de acceso.

Ello demuestra, en segundo lugar, la existencia de intereses ajenos cruzados en el conflicto, por ejemplo intereses políticos de alcaldes concretos a los que les interesa más generar el conflicto para conseguir que el centro se quede en su pueblo que la propia calidad de la enseñanza. A veces han sido cuestiones de prestigio personal o de rivalidad entre pueblos vecinos de unas características de población similares. Todo ello azuzado por la falta de previsión, de transparencia y de

búsqueda de consenso de las propias administraciones.

En tercer lugar, ha habido quienes han querido utilizar este conflicto para cargarse la propia LOGSE, dado que no cuentan con mayoría para hacerlo de otro modo. Y mientras existían quienes exigían el cumplimiento estricto de la LOGSE en las condiciones adecuadas, también los había que pedían su arrinconamiento o criticaban los "desastres" que esta ley produce en el mundo rural, ya se sabe que "a río revuelto..."

En cuarto lugar, se trata de una movilización preparada inicialmente contra el Gobierno del PSOE, que después tiene que afrontar el PP -que no ha sido del todo ajeno a su preparación-, ante la que quiere mostrar un talante dialogante, al mismo tiempo que ahorrarse una serie de inversiones e indirectamente abrir una vía que pueda afectar negativamente a la LOGSE directamente en la práctica, aunque en declaraciones públicas haya que decir lo contrario.

Soluciones, haylas

Asistimos, pues, a una movilización que planteando aspectos ciertos a reivindicar, para los que deberían haberse encontrado soluciones adecuadas -que las hay-, ha llegado a convertirse en una movilización poco clara a la que se ha dado una solución generalizada -política- desde el gobierno que, en el fondo, es un engaño a la sociedad rural.

Quando se adopta la decisión de que el primer ciclo de la Secundaria Obligatoria se siga impartiendo en los mismos centros de Primaria, sin compromiso concreto de construcción del centro de Secundaria, sin garantía de plantillas que permitan la optatividad y la compensación necesarias, sin la búsqueda de soluciones concretas para cada caso concreto, sin especificar hasta cuándo se va a mantener esta situación -que la propia Ministra en la reunión con la Federación de Enseñanza de CCOO reconoció como

necesariamente transitoria- y cómo se va a salir de ella, yo entiendo que se están quitando de encima un problema, pero no están aportando una solución. Es más, a medio y largo plazo están haciendo un flaco favor a las zonas rurales a las que no les importa condenar de por vida a una enseñanza "de segunda".

Financiación y consenso

La solución a los problemas que se plantean en función de la población y de la realidad social y geográfica de cada zona rural sólo tiene dos características que son comunes para todas ellas: La necesidad de una mayor aportación de dinero y la necesidad de establecer un diálogo claro, racional que de modo ineludible tenga su fin en el consenso de las partes. El resto debe venir de un estudio pormenorizado de cada caso y las soluciones pueden ser absolutamente distintas, desde el transporte un día a la semana a centros en los que puedan existir tanto talleres como bibliotecas adecuadas, por ejemplo, hasta la creación de centros de secundaria dispersos; desde la creación de centros comarcales en lugares estratégicos, hasta la mejora de la infraestructura viaria, desde la mejora de los medios de transporte hasta la creación de mancomunidades de servicios "extraeducativos" y culturales itinerantes.

Pueden existir multitud de soluciones que sin duda habrán de ser diferentes en función de que diferentes son las circunstancias que producen los problemas, pero lo que no podemos perder de vista es que deben ser homogéneas y siempre homologables, por lo que necesariamente habrán de tener en consideración la cobertura de los déficits de los que en cada situación se parte. Sólo de este modo defenderemos como corresponde el medio rural. Lo demás no pasará de ser una chapuza, un engaño y, a la larga, la real desaparición del medio que queremos defender. ■



La violencia se cuele en las aulas

▼ Ricardo Arana



Desde hace unos años, pero muy especialmente desde este pasado curso, un buen número de centros educativos de Euzkaldia han visto cómo

determinados comportamientos violentos, ligados a la violencia política organizada, se colaban en sus aulas, sin que se pueda determinar aún el método efectivo para tapar esas rendijas y mantener los centros educativos como espacios de paz y libertad.

Hoy se puede afirmar, sin magnificar, que en Euzkaldia existe un problema añadido a los habituales de la convivencia escolar.

Un problema que tiene una alta incidencia no tanto por su extensión sino por las características de su acción y su ligazón al terrorismo.

Hasta ahora son actos violentos en alguna manera limitados. Son octavillas y carteles amenazantes que un profesor o profesora pueden encontrar en su clase o en su coche, pequeñas agresiones que pueden sufrir representantes de alumnos, intimidaciones que suelen ejercerse contra cargos directivos que aplican las normas del centro,

actos vandálicos hacia los edificios y el material...

Pero todas tienen el mismo denominador común. Son actos contra la libertad destinados a presionar ilegítimamente, a atemorizar en buena medida, a aquellas personas que en un centro educativo puede ser un peligro para los grupos violentos organizados y la instauración de normas no democráticas de actuación.

No estamos ante una historia con nombres y apellidos. A los amenazados o agredidos no les suele gustar ver aireados sus casos. A los centros donde esto ocurre mucho menos. Los agresores suelen ocultar en muchas ocasiones su identidad.

Y aunque en buena medida son estudiantes los ejecutores de estos actos no es menos cierto que detrás, pero en el propio centro, suele existir asimismo un grupo de profesores complaciente y detrás también, pero en la calle en este caso, organizaciones que promueven estas actitudes y actuaciones.

No es un problema juvenil ni escolar

No es un problema de estudiantes, ni de jóvenes, ni de la institución escolar en sí. No es una "generación perdida". No podemos culpabilizar a un grupo so-

cial como tampoco lo podemos hacer con un grupo nacional.

Es una violencia externa al sistema educativo, cuyas raíces no hay que buscarlas en él, aunque sí parto de sus soluciones.

Porque lo que se produce tras estos actos violentos es una alteración de valores en la que se olvida que las personas son sujetos de dignidad.

En Euzkaldia y durante años la norma generalizada ha sido el cumplimiento escrupuloso de la neutralidad del profesorado para que el alumnado sea libre para expresar su opinión, respetando así su pluralidad.

Sin embargo no puede ser una neutralidad no beligerante.

¿Con qué? ¿Dónde está lo intolerable?

Beligerante con todas aquellas posturas que conlleven precisamente falta de tolerancia, falta de respeto a la dignidad humana, falta de democracia.

Por ello merece la pena destacar que si existen iniciativas desde los centros y desde el propio profesorado para actuar en esta línea.

Respuestas del profesorado por delante de las de los responsables políticos

El pasado curso, en los niveles no universitarios, casi un millar de profesionales suscribieron un compromiso por el que además de expresar su solidaridad activa con todas las personas amenazadas o agredidas en los centros docentes, apoyaban "todas aquellas iniciativas que busquen eliminar esos comportamientos violentos" estimulando aquellas actuaciones entre cuyos objetivos se encuentre la educación para la paz.

Los responsables institucionales no están siendo tan rápidos en recoger su responsabilidad. Una responsabilidad mayor en su caso porque a ellos compete el desarrollar actuaciones generales y promover acciones particulares para que el sistema educativo esté a la altura de sus exigencias, de educación en valores de respeto y tolerancia.

La educación tiene por lo tanto una tarea inmensa. Aunque la cosecha costará recogerla. ■



Preguntamos al MEC

Esta batería de preguntas fue inicialmente planteada a la Ministra de Educación, Sra. Aguirre, a primeros del mes de octubre. Desde el gabinete de prensa del propio MEC se sugirió desviar las mismas al Director General, Sr. Nasarre; y, cerrado prácticamente el número, se nos invita a que fuésemos más "breves" en la elaboración de las mismas. El Consejo de Redacción, a pesar de no tener las respuestas de la Administración, considera conveniente su publicación tal como inicialmente se plantearon. Si alguna vez disponemos de las respuestas, las haremos públicas.

1 El anteproyecto de Ley de Presupuestos Generales del Estado para 1997 contempla una reducción de aproximadamente 2,5% para el Ministerio de Educación y Cultura, hecho inédito desde hace ya muchos años. Sin embargo, y paralelamente a esta reducción global, incluye una previsión de aumento de las subvenciones a centros privados concertados.

¿No cree ud. que esta reducción presupuestaria es incompatible con el inicio de la implantación generalizada de la Educación Secundaria Obligato-

ria en unas condiciones mínimas de calidad? ¿Cuántos nuevos I.E.S. está previsto que entren en funcionamiento en 1997? ¿Qué dotaciones de personal están previstas para estos I.E.S.?

¿Cómo puede argumentarse y justificarse el aumento de subvenciones a los centros privados concertados justamente en el momento en que se reduce el presupuesto del M.E.C.? Puesto que la previsión presupuestaria global disminuye, ¿cómo se va a asumir este incremento sin disminuir los recursos de los centros públicos?

2 En el transcurso de los últimos años, las organizaciones sindicales han firmado acuerdos con el M.E.C. -Acuerdo de Primaria, enero del 96, y Acuerdo de Secundaria, Junio del 95- sobre diversos aspectos considerados esenciales por ambas partes en el proceso de implantación de la L.O.G.S.E.: formación del profesorado, plantillas, licencias por estudios... ¿Van a respaldar los responsables del M.E.C. el cumplimiento de estos acuerdos en los términos establecidos?

¿Cuántas licencias por estudios está previsto convocar este curso?

¿Va a respetarse el compromiso de dotar a todos (ES con un Departamento de Orientación (D.O.) con los efectivos previstos (profesor de la especialidad de psicología o pedagogía, profesor de] ámbito científico-técnico, profesor del ámbito lingüístico y humanístico, profesor técnico de formación profesional y, en su caso, maestro de apoyo a la integración)? ¿Cuántos nuevos D.O. se han dotado exactamente este curso? ¿Qué incremento efectivo de personal ha habido durante este curso en los D.O. ya existentes? ¿Qué previsiones concretas tiene el M.E.C. para el curso 97-98 y cómo se contemplan en el anteproyecto de presupuestos?

3 En repetidas ocasiones a lo largo de los últimos meses, Vd. y otros responsables del M.E.C. han manifestado públicamente la intención política de potenciar la libre elección de centros por los alumnos y sus padres o tutores. ¿Existe alguna previsión concreta al respecto? Suponemos que el M.E.C. es consciente de que cualquier cambio en este sentido puede ser una nueva fuente de discriminación para familias con recursos económicos limitados: ¿Piensa adoptar el M.E.C. medidas concretas que impidan esta circunstancia? ¿En qué dirección se orientarían estas medidas?



4 La Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes (L.O.P.E.G.) contempla la evaluación de los centros, del profesorado de la Administración y del conjunto del Sistema Educativo como uno de los aspectos esenciales para la mejora de la calidad de la enseñanza. De hecho, en el último año de administración socialista se pusieron en marcha algunas actuaciones puntuales que contemplaban sobre todo la evaluación del profesorado a efectos de concesión de licencias por estudios. ¿Qué actuaciones concretas tiene previsto realizar el M.E.C. en lo que concierne a la evaluación de los centros y del profesorado? ¿Cómo piensa el M.E.C. cumplir el mandato de la L.O.P.E.G. respecto a la evaluación de la Administración Educativa? ¿A quién se va a encargar esta tarea? ¿Qué repercusiones se prevén de los resultados de esta evaluación?

5 Otro de los aspectos sobre los que se han producido manifestaciones públicas de los responsables del M.E.C. durante los últimos meses es el relativo a la voluntad de revisar el currículum de la E.S.O. y del Bachillerato con el fin de dar una mayor presencia a las denominadas "materias humanísticas". ¿Existe ya una propuesta concreta al respecto? La introducción de nuevas materias supone o bien la reducción de otras, o bien la ampliación del horario de los alumnos o bien la diversificación de la oferta formativa. En cualquier caso, es difícil imaginar una solución que no comporte un incremento de profesorado. ¿Cómo va a abordar el M.E.C. esta cuestión con un presupuesto que, de acuerdo con el anteproyecto de presupuestos, contempla más bien una reducción?

6 Algunos responsables del M.E.C. han manifestado también públicamente durante los últimos meses su intención de revisar la estructura del segundo ciclo de la E.S.O. con el fin de ampliar el Bachillerato de los dos años que contempla

la L.O.G.S.E. a los tres que reclaman algunos sectores sociales. ¿Existe un proyecto concreto en este sentido? ¿Tienen los responsables del M.E.C. el propósito de cambiar la L.O.G.S.E.? Si no es así, ¿cómo piensa el M.E.C. modificar la estructura de la E.S.O. y del Bachillerato sin modificar la L.O.G.S.E.?

7 La modificación de la estructura orgánica del M.E.C. ha supuesto, en lo que concierne a Educación, la supresión de la Dirección General de Renovación Pedagógica y de una de las unidades que formaba parte de ella, el Centro de Desarrollo Curricular, que ha pasado a integrarse en el Centro de Investigación y Documentación Educativa (C.I.D.E.). Como Vd. sin duda sabe, el Centro de Desarrollo Curricular era la unidad del M.E.C. directamente encargada, entre otras tareas, de elaborar materiales de apoyo a la implantación de la reforma. En el transcurso de estos últimos años, desde el CDC se ha suministrado sistemáticamente material a todos los centros educativos del M.E.C. La integración del CDC en el CIDE, así como la drástica reducción de personal que le ha acompañado, ¿supone un abandono por parte del M.E.C. de la política de elaboración y difusión de materiales didácticos y curriculares de apoyo a la implantación de la reforma? Si no es así, ¿cómo piensa el M.E.C. continuar con esta política con la reducción de personal especializado que se ha producido? ¿Qué materiales de apoyo tiene previsto elaborar y difundir el M.E.C. ante la implantación generalizada de la E.S.O. y del Bachillerato? ¿Existe una previsión presupuestaria para 1997 destinada a la elaboración, edición y distribución de materiales de apoyo?

8 Durante la etapa socialista los Centros de Profesores y de Recursos (CPR) han sido el instrumento específico del sistema educativo para la actualización y la formación permanente del profesorado de Educación Infantil, de Educación Primaria y de

Educación Secundaria. En su época de oposición, el Partido Popular ha manifestado repetidamente sus reticencias y sus dudas sobre la labor de los CPRs, especialmente en lo que concierne a la actualización y formación permanente del profesorado de Educación Secundaria. ¿Qué valoración hace en estos momentos el M.E.C. del trabajo de los C.P.R.s? ¿Cómo contempla su futuro? ¿Van a seguir siendo el instrumento específico del sistema educativo para la actualización y la formación permanente del profesorado de todos los niveles educativos? ¿También el profesorado de Educación Secundaria? ¿Tiene el M.E.C. la intención de cumplir los compromisos adquiridos con las organizaciones sindicales firmantes del acuerdo sobre los C.P.R.s?

9 Los convenios del M.E.C. con las Universidades firmados en el transcurso de los últimos dos o tres años contemplan su implicación en diversos programas de formación inicial y permanente del profesorado. ¿Van a continuar estos programas? ¿Se ha efectuado una previsión presupuestaria a tal efecto? ¿En qué estado se encuentran las negociaciones entre el M.E.C., las Consejerías de Educación de las Comunidades Autónomas sin transferencias y las Universidades respectivas en lo que concierne a la puesta en marcha del Curso de Cualificación Pedagógica?

10 Usted y otros altos responsables del M.E.C. han anunciado su intención de revisar el actual sistema de pruebas de acceso a la universidad para el curso próximo. ¿Qué alternativas se están considerando en esta revisión? ¿Cuál es el procedimiento que tiene previsto el M.E.C. para garantizar la participación en este proceso de los diferentes sectores interesados? ¿Va a promover el M.E.C. un proceso de debate público y abierto? ¿Qué papel va a tener el Consejo de Universidades en este proceso? ¿Y el Consejo Escolar del Estado? □



ART 5 LOGSE
LA ED. PRIMARIA
Y LA E.S.O FORMARAN
LA NUEVA ED. BASICA
QUE SERA OBLIGA-
TORIA Y GRATUITA...

... PARA ELLO, ESTE CURSO, SE HA DOTADO A LOS CENTROS DE PROFESORADO SUFICIENTE ...

HOLA CHICOS Y CHICAS, SOY LA PROFE DE APOYO QUE DEBERIA DE AYUDAROS CUANDO TENGAIS DIFICULTADES... PERO CON LOS RECORTES, ESTE AÑO NO HABRA APOYOS Y HOY VENGO A SUSTITUIR A LA PROFE DE INGLES.



ART 19: LA ESO CONTRIBUIRA ENTRE OTRAS, A DESARROLLAR EN EL ALUMNADO LAS SIGUIENTES CAPACIDADES...

... CONOCER
VALORAR Y
RESPETAR
LOS BIENES
ARTISTICOS Y
CULTURALES
...



EL ALCALDE DE MADRID, DEBE DECIDIR LAS EL -7- AGOSTO-1996

... ANALIZAR
LOS PRINCIPALES
FACTORES QUE
INFLUYEN, EN
LOS HECHOS
SOCIALES...

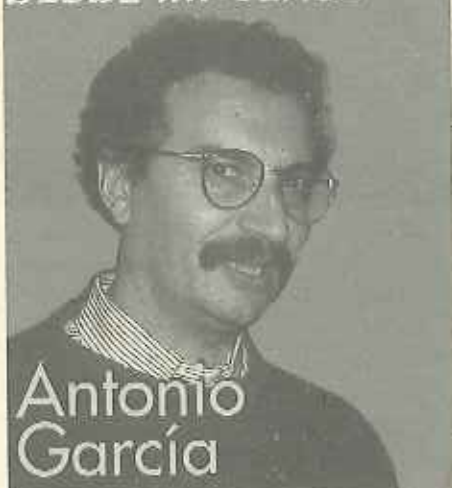


... UTILIZAR
LA ED. FISICA Y
EL DEPORTE
PARA FAVORECER
EL DESARROLLO
PERSONAL...



© R. L. Martín Nov. 96





Antonio
García

Concertados

En estos momentos de conflicto en el mundo de la enseñanza, y de lo público en su conjunto, no puede uno por menos de plasmar por escrito algunas de las ideas que le bullen en la cabeza y no sería bueno privarse de realizar una confrontación sosegada, tranquila y sobre todo respetuosa, con las de otros que en estos momentos puedan aparecer en el debate social.

Como siempre se tiende hacia lo cercano, yo me voy a centrar en la enseñanza concertada, esa enseñanza a caballo entre lo privado y lo público, que es gestionada de forma privada, pero que está sujeta a las normas establecidas por las administraciones educativas y financiada con dinero público.

Esta situación hace plantearse interrogantes sobre el carácter público o privado de la enseñanza concertada, que cada cual interpreta a su manera según se ponga el énfasis en la titularidad del centro o en la procedencia de los fondos públicos que la financian.

Sin entrar en profundidad en esta cuestión creo que no se puede asegurar que la enseñanza concertada tenga todos los caracteres de la enseñanza privada, y es necesario reconocer que goza de algunos propios de la enseñanza pública.

Es en estos aspectos de carácter social donde voy a centrarme por ser valorados de formas opuestas por las patronales y por las organizaciones sindicales.

Aspectos sociales que afectan a los trabajadores: el pago delegado y los acuerdos de mantenimiento del empleo

Los intereses de los trabajadores suelen estar confrontados con los intereses de los empresarios en estos aspectos. Así, cuando un empresario afirma que el pago delegado es perjudicial para las empresas porque pervierte la relación laboral al no abonar el empresario directa y personalmente el salario, tienen razón desde su punto de vista. Al empresario lo perjudica porque al no existir la relación laboral antes citada su poder de presión sobre el trabajador queda limitada. Eso que es perjudicial para el empresario es lo beneficioso para el trabajador, recibir el pago del Ministerio sin tener que cruzarte las caras con el pagador de turno, que siempre te recuerda que como te paga, te domina; es una garantía de libertad. Es una ven-

taja social conquistada por los trabajadores con muchos años de movilizaciones y de luchas, esa tranquilidad no debemos perderla nunca y deberemos defenderla con todas nuestras fuerzas. Lo bueno para la parte social puede estar amenazado por alguna patronal y por este Gobierno, y defenderlo no debe sonrojar a nadie.

Los acuerdos sobre mantenimiento del empleo son la única garantía de ligar incremento de plantillas a reducción de jornada lectiva y a garantía en el empleo. Para ello es decisiva la implicación de las administraciones educativas y la limitación de la libertad de contratación de las empresas. Si, al aumento de plantillas, pero condicionado a que primero se contrate a las personas que pierden su empleo como consecuencia de la aplicación de la LOGSE.

Que un trabajador se presente en un despacho de dirección con un modelo de contrato en la mano -Acuerdos de Centros en Crisis año 1986- y que le pueda decir al empresario que necesariamente debe ser él la persona contratada, o de lo contrario pierde la posibilidad de tener un profesor más en su plantilla, es un atentado contra la libertad de contratación de la empresa y es nefasto para el empresario desde su punto de vista de contratar a las personas ideológicamente afines, pero es muy positivo para el trabajador: es la conquista social más grande que se pueda arrancar a la empresa privada.

Aspectos sociales que afectan a las familias: igualdad en la forma de acceso y no discriminación

Las familias también gozan de ventajas sociales que, camufladamente y bajo lemas tan atractivos como ampliar la libertad de elección de centro, pueden verse debilitadas.

La libertad de elección de centro ya está garantizada, cualquiera puede elegir entre el centro público o el concertado más cercano de los que existen en su zona. En estos momentos, y si se respeta la legalidad, nadie puede ser discriminado por su condición social, por sus capacidades o por sus creencias.

Lo que algunos pretenden ahora, camuflado bajo el lema de poder elegir, es ampliar la zona de influencia y flexibilizar las condiciones. El efecto será contrario a lo que se quiere hacer ver a las familias, si se amplía la zona y se flexibilizan los requisitos va a ser mayor el número de aspirantes a los puestos escolares y de producirse exceso de demanda sería el propio centro el que, en última instancia, decidiría quién entra y quién se queda fuera. Las posibilidades de que los que se quedasen fuera fuesen los más necesitados socialmente o de que se discriminase por motivos de opinión, de creencias, etc.; aumentarían considerablemente.

Sí, hay aspectos sociales importantísimos que defender en la enseñanza concertada y por ello, en estos momentos, no podemos permanecer al margen. Lo público no es ajeno a la enseñanza concertada. ■

Colección Praxis Educación

Manual de orientación y tutoría

La única obra de actualización periódica que responde a las necesidades teóricas y prácticas para la ejecución y dinamización de la función orientadora y tutorial.

Coordinadores: Manuel Álvarez González y Rafael Bisquerra Alzina • Asesores Pedagógicos: Pora Darder Vidal y Joaquín Gairín Sallán.



NOVEDAD

En esta obra encontrará la respuesta teórica y práctica ante la problemática que plantea la aplicación de algunos de los principios básicos de la LOGSE como la atención a la diversidad, la formación integral del alumno y la estimulación de los métodos de aprendizaje autónomos, entre otros, en cualquiera de los niveles educativos.

Un experimentado equipo de profesores ha aportado sus conocimientos, recogiendo los fundamentos teóricos, técnicas, estrategias, experiencias, recursos y aplicaciones prácticas.

Otras obras de la Colección PRAXIS EDUCACIÓN:

- ORGANIZACIÓN Y GESTIÓN DE CENTROS EDUCATIVOS.
- ESTRATEGIAS E INSTRUMENTOS DE GESTIÓN EDUCATIVA.
- MANUAL DE LEGISLACIÓN EDUCATIVA, ESTATAL Y AUTONÓMICA.

Haga su pedido o solicite información a:



EDITORIAL PRAXIS, S.A. • Vía Layetana 30, 5.º - 08003 BARCELONA • TEL. (93) 310 15 00 - FAX (93) 310 26 63

DELEGACIÓN CATALUÑA Y BALEARES
Vía Layetana 30, 3.º H - 08003 BARCELONA
Tel. (93) 310 46 11 - FAX (93) 310 67 98

DELEGACIÓN CENTRO
Pº Marqués de Zafra 39, 1.º B - 28028 MADRID
Tel. (91) 361 16 80 - FAX (93) 726 15 20

DELEGACIÓN NORTE - ARAGÓN
Av. Lohendakari Aguirre 11, 4.º Of. 6 - 48014 BILBAO
Tel. (94) 476 44 30 - FAX (94) 476 40 89

DELEGACIÓN LEVANTE
Pºa. Mariano Benlliure 2, 2.º 4.º - 46002 VALENCIA
Tel. (96) 352 42 88 - FAX (96) 351 81 89

DELEGACIÓN NOROESTE
C/ Orzán 200, 2.º - 15003 LA CORUÑA
Tel. (981) 20 06 66 - FAX (981) 22 27 36

DELEGACIÓN SUR
Av. Constitución 50, bl. B, 1.º A - 18012 GRANADA
Tel. (958) 28 58 46 - FAX (958) 28 53 62

WOLTERS  KLUWER

ORDEN DE SUSCRIPCIÓN

Si desea recibir cualquiera de las obras de la Colección PRAXIS EDUCACIÓN, por favor marque con una «X» la obra u obras seleccionadas y cumplimente los siguientes datos. Todos los precios que se detallan en cada una de las siguientes obras llevan incluido el IVA.

- ORGANIZACIÓN Y GESTIÓN DE CENTROS EDUCATIVOS (P.V.P. 20.800) MANUAL DE LEGISLACIÓN EDUCATIVA (P.V.P. 17.680)
 ESTRATEGIAS E INSTRUMENTOS DE GESTIÓN EDUCATIVA (P.V.P. 15.600) MANUAL DE ORIENTACIÓN Y TUTORÍA (P.V.P. 15.600)

Estos precios de suscripción incluyen TRES actualizaciones al año.

Centro u Organismo:
Nombre y apellidos:
Dirección:
Código Postal:

NIF / CIF:
Cargo:

Población

TEL.:

FAX:

FORMA DE PAGO

- CONTRA REEMBOLSO + 520 Ptas. de gastos de envío (Modalidad NO válida para los Sres. Clientes de Canarias).
 CHEQUE NOMINATIVO adjunto a favor de PRAXIS, S.A. DOMICILIACIÓN BANCARIA:

ENTIDAD

OFICINA

D.C.

NÚMERO CUENTA O LIBRETA

--	--	--	--

--	--	--	--

--	--

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Firma y fecha:

¡EUREKA!



 ONCE