



El Servicio Público



MADRID 97

12-16 MARZO

AULA

**SALÓN DEL ESTUDIANTE
Y DE LA OFERTA EDUCATIVA**

5ª EDICIÓN

El mejor foro para informar
y orientar al estudiante
hacia su futuro profesional

Patrocina:



Ministerio de Educación y Cultura

12-15 MARZO

INTER
DIDAC

**SALÓN INTERNACIONAL
DE LA EDUCACIÓN**

8ª EDICIÓN

La principal exposición
de la industria del material
educativo en España:
Niveles Educativos,
Recursos Didácticos
y Equipamiento,
Servicios,
Asociaciones y Organismos,
Publicaciones Sectoriales

Patrocina:



IberDidac

Organiza:



IFEMA
Feria de

IBERIA
Transportes Oficiales
Official Transporter

Información AULA: (91) 722 50 89
Información INTERDIDAC: (91) 722 50 52
PARQUE FERIAL, JUAN CARLOS I, 28067 MADRID. Tel.: (91) 722 50 00 - Fax: (91) 722 57 88
<http://www.eurosur.org/INTERDIDAC>

sumario

● Dirección

José Benito Nieto

● Consejo de Redacción

Fernando Lezcaino, 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^o 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 Suchil, 7
Tf. 447.43.19

● Imprime: Gráficas Caro. 777 09 12

Depósito Legal: M. 4406-1992
ISSN 1131 9615



Control O.J.D.



Impreso en papel reciclado

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

Breves. 4

Tema del mes: EL SERVICIO PUBLICO

Editorial: Servicio público eficaz 6

Crisis y renovación?. Julio V. González 7

Neoliberalismo y vaciado de la E. Pública.

José Gimeno Sacristán 12

Libertad, igualdad y calidad de educación.

Manuel de Puelles 17

La Escuela Pública en Europa. Manuel Alvarez 36

Imagen y calidad en los centros públicos. Montserrat Santos 40

Noticias sindicales

Rechazada la Ley de Financiación 19

Plan Cuatrienal de Financiación 20

Universidad: Cómo va el convenio. 21

Confederación 22

Pública 24

Laborales: Privatizaciones. 26

Privada 28

Galicia: La protesta que no cesa. 29

Andalucía: Pactas o planeas. 30

Canarias: Movilizaciones en la concertada. 31

País Valencià: El arreglo escolar. 32

Euskadi 33

Catalunya: Exito de las movilizaciones. 34

Y más

Me gustaría educar en valores. José R. Cortés Criado 43

Comercio justo, comercio responsable. Miguel A. Luña 44

Paz: Teoría y práctica. varios 46

Ecología: Aparición de Worl Watch en castellano. Manuel Garí 48

Jurídica. Carmen Perona 49

Me afiliaría otra vez. Antonio García 50

El Tema del Mes ha sido coordinado por Luisa Martín, Secretaria de Política Educativa de la F.E. CC.OO.





Plataforma por un Servicio Público de calidad

El pasado 3 de diciembre se reunieron en el Instituto *Isabel la Católica*, de Madrid, las Plataformas constituidas para defender unos Servicios Públicos Educativos de calidad. Fue el Catedrático de Administración y Política Educativa, don Manuel Puelles, quien desarrolló la ponencia *libertad, igualdad y calidad del servicio público educativo* que sirvió de debate y obtención de conclusiones, entre las cuales la más destacada fué la exigencia de una ley de financiación del sistema educativo, que acercando al 6% el gasto público que se dedique a esta actividad, nos homologue con los países de la Unión Europea.

Las inversiones garantizadas y la existencia de una ley de financiación evitarían que dentro de nuestro Estado se establezcan parámetros distintos de calidad educativa. El renunciar a dicha ley unido a los tijeletazos ministeriales, ya conocidos, en la red pública, suponen que el Mapa Escolar previsto para transferir a las CC.AA. sea claramente insuficiente.

Resoñar que al mismo tiempo que se producía este encuentro, más de 12.000 personas se manifestaron en contra de la política educativa de la ministra Aguirre, acusándola de reavivar la guerra escolar y querer financiar a las patronales privadas con dinero público. ■

El PP y CiU acabaron con la ILP por UNA LEY DE FINANCIACION DE LA ENSEÑANZA

M El pasado 10 de Diciembre el Congreso de los Diputados rechazó por 155 votos, frente a los 150 votos a favor y 1 abstención, la primera Iniciativa Legislativa Popular de la democracia. Esta iniciativa, promovida por CCOO, llegó respaldada al Parlamento por más de 625.000 ciudadanos y ciudadanas, ahora y con los votos del Partido Popular, Partido Nacionalista Vasco y Convergencia i Unió, no es ni siquiera tenida en cuenta para su debate, enmienda y base para la promulgación de una ley exigida por todos los sectores educativos.

Han sido muchas las ilusiones volcadas en esta iniciativa y de gran trascendencia lo contenido en ella que, sin duda, su no tramitación hará más difícil el proceso de transferencias educativas a las Comunidades Autónomas que todavía no las tienen.

Como los de CCOO *venimos de lejos y vamos más lejos todavía* hemos planteado al MEC la necesidad de negociar un plan de Garantías Financieras por la calidad en la Enseñanza Pública que posibilite abordar las transferencias educativas en condiciones que eviten que en nuestro Estado existan, de hecho, distintos niveles en la calidad. ■

Escuela Española: un 10, por defender al profesorado

Reproducimos un breve publicado en la revista profesional *Escuela Española* por el interés que tiene: "Un nuevo ataque al trabajo docente: Para la ministra de Educación la educación sigue siendo cosa de Astrología o un perverso entretenimiento de *burocratizados especialistas* que se sacan de la manga asignaturas como *Manicura o iniciación a la gramática del Pop*. Los no docentes tenemos una idea de la educación basada más en el sentido común y en la demanda ciudadana. Estas declaraciones son parte de la entrevista que concedió el día 2. A los reproches que le lueven por su desconocimiento de los temas educativos y que atribuye a sus adversarios políticos responde que al Ministerio le viene muy bien un ministro que no sea docente y alegra que los ciudadanos y los padres "nos



vemos sorprendidos por la jerga de los especialistas burocratizados y por las decisiones que se toman sin que se entere el resto de ciudadanos". Otra vez unas declaraciones desafortunadas. ■

Digan lo que digan, la huelga fue un éxito

Más de 2 millones de los empleados públicos cesaron su actividad el pasado día 11 de Diciembre. El Ministro de Administraciones Públicas, Mariano Rajoy, rebajaba las cifras de huelguistas de forma escandalosa y provocativa. Lo cierto y verdad es que prácticamente toda la actividad académica, dentro de nuestro sector, estuvo paralizada.

CCOO y el resto de sindicatos convocantes han manifestado que es ahora el Gobierno quien debe mover ficha, como Aznar dice. Pero que no deje pasar mucho tiempo a la hora de hacer sus propuestas y no olvide que existen unos acuerdos que se deben cumplir. ■

A la ministra no le importa privatizar la enseñanza y su Director General de Centros considera que los sindicatos son una rémora

Cuando un empresario se dedica a desguazar una empresa recibe el nombre de tiburón. Podemos afirmar que el actual equipo ministerial está gobernado por muchos de esos tiburones.

CCOO, sindicato empeñado en defender la calidad de la Enseñanza, ha estado realizando continuas gestiones para poder dialogar, negociar y acordar con este equipo ministerial medidas que beneficien a la enseñanza, en general, y a la red pública del territorio MEC, en particular. Hasta ahora, ese esfuerzo ha sido casi infructuoso. Parece ser que los objetivos del MEC pasan por dismantlar la red y poner los centros docentes al servicio del mercado pues, como decía la ministra, su objetivo es buscar la eficacia, no el localismo, sin que la aterre la palabra privatizar.

Evidentemente, como la posición de CCOO es de defensa de la calidad de la enseñanza, como lo que persigue CCOO es imposibilitar que coexistan distintos niveles de calidad educativa, la Ministra de Educación y su equipo están en contra de CCOO, pues 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 suma a su carácter fundamentalmente estático y a su orientación y cortoplacista 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 (en palabras del Director General de Centros). La ministra, como los más clásicos tiburones empresariales, quiere acabar con los trabajadores y trabajadoras organizados para después dismantlar la red pública educativa. ■

Servicio Público eficaz

Los Servicios Públicos, en las sociedades democráticas actuales, se han convertido en uno de los pilares básicos del llamado Estado del Bienestar, y seguramente en la expresión más clara del nivel de cobertura de una serie de derechos y necesidades básicas que, por lo mismo, han de ser cubiertos para toda la ciudadanía en igualdad de condiciones por el Estado.

En los últimos tiempos estamos asistiendo, por mor de la elevación a incuestionable del sacrosanto derecho de las leyes del mercado, a un ataque continuo, tenaz, sordo y decidido a estas columnas que sostienen el rostro más humano del Estado, propiciando la eliminación de servicios fundamentales, lo que, cuando menos, tiene dos consecuencias graves: Se acrecentarán y harán más patentes las ya de por sí graves diferencias sociales (abundando en el pernicioso concepto de dualización social) y se recorta por esta vía una parte de lo que podemos considerar como salario diferido o salario social.

En el debate que se ha instaurado en la sociedad desde hace un tiempo se quiere confundir pretendidamente las características de eficacia y eficiencia de los Servicios Públicos con el que sean regidos por las Leyes del Mercado, se ha pretendido arteramente identificar eficacia y eficiencia con privatización, siendo, como son,

cuestiones que, en esencia, no tienen nada que ver. Desde Comisiones Obreras hemos apostado, y seguiremos apostando, por unos Servicios Públicos gestionados eficazmente, eficientes en su cometido y que garanticen realmente el servicio que los ciudadanos y las ciudadanas demandan. Pero hemos de ser conscientes de que ello implica una organización, estructuración y diseño logrados con la participación de todos y, desde luego, con los medios suficientes para que cada servicio pueda cubrir sus objetivos en las condiciones adecuadas. Es demostradamente falso que la gestión privada de un servicio público redunde en una mejora para el ciudadano, antes al contrario, dada la plusvalía que el servicio ha de generar, como beneficio de la empresa privada, junto a la rancanería en la utilización de materiales o personal por parte de esa empresa, a mendo implica un servicio a la larga más caro y menos eficaz.

Mucho nos tememos que la Administración, en base a una decisión pura y simplemente ideológica, esté jugando a deteriorar determinados servicios públicos de cara a justificar en un momento posterior la necesidad o cuando menos la conveniencia de su privatización. Al mismo tiempo no atienden a todas aquellas propuestas que con absoluta seriedad se hacen para dar solución a los problemas que en estos momentos tienen planteados determinados Servicios Públicos.

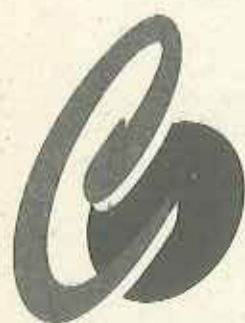
Ejemplo claro de esta actitud es el reciente rechazo en el Parlamento a la tramitación de la Iniciativa Legislativa Popular por "Una Ley de Financiación del Sistema Educativo". Además de la afrenta directa que supone para los más de 600.000 ciudadanos y ciudadanas que firmaron en su momento exigiendo la tramitación de esa Ley, es una ocasión más que se desperdicia en el camino de mejorar y dar mayor racionalidad y eficacia a los Servicios Públicos, en este caso a un servicio tan fundamental para el presente y el futuro de cualquier sociedad como el educativo.

Desde Comisiones Obreras estamos dispuesto a plantearnos cuantas cuestiones se consideren necesarias para acertar con el modelo de Servicios Públicos que una sociedad moderna y compleja requiere, pero no podemos estar de acuerdo con la idea de dismantelar progresivamente unos servicios que, hoy por hoy, son una vía de igualdad y un indicador democrático de primer orden.

Crisis ¿y renovación? del servicio público

▼ Julio V. González García
Universidad Complutense (Madrid)

Si existe un concepto que por la propia evolución de la sociedad contemporánea ha adquirido caracteres casi míticos, éste podría ser el de servicio público.



carácter mítico que se ha traducido en que ha sido tanto víctima de los ataques más furibundos por aquellos que postulan una desaparición del Estado en las rela-

ciones económicas (encomendando las funciones que aquél desempeñaba al libre juego del dios mercado) como el objeto de defensa por parte de los que, desde otras posiciones ideológicas, creemos que la sociedad postindustrial obliga a una fuerte intervención estatal como vía para luchar frente a las múltiples desigualdades que, hoy igual que ayer, existen entre los diversos agentes sociales.

Los orígenes

Ciertamente, en su origen el concepto de servicio público hacía referencia a una idea muy diferente a la que hoy manejamos (1). Concretamente, en el *arrêt Blanco*, del Consejo de Estado francés, de 1873 (2) donde surgió por vez primera, servía como un instrumento para la atribución de asuntos al juez administrativo. Más adelante, en los primeros decenios del siglo, bajo el impulso de la denominada Escuela de Burdeos, encabezada por Duguit y Jéze se apuntalaron los elementos que permiten casi una identificación entre servicio público y prestación pública. Según el primero de ellos, servicio público es toda actividad cuyo cumplimiento debe ser asegurado, regulado y controlado por los gobernantes, porque el cumplimiento de dicha

actividad es indispensable para la realización y el desarrollo de la interdependencia social, y que es de tal naturaleza que no puede realizarse completamente si no es por la intervención de la fuerza gubernamental (3). Por su parte, Jéze avanzó en esta idea definiendo el servicio público como aquella actividad en la que los agentes públicos, para satisfacer de manera regular y continua determinada categoría de necesidades de interés general, pueden aplicar los procedimientos del derecho público, es decir, un régimen jurídico especial, y que las leyes y reglamentos pueden modificar la organización del servicio público sin que pueda oponerse a ello ningún obstáculo insuperable de orden jurídico (4).

Solidaridad social

En definitiva, cuando se alude a la idea de servicio público se está aludiendo a una idea cuya carga ideológica no se puede desconocer: la solidaridad social. En este sentido, conviene hacer mención a una realidad que no se puede desconocer cuando se alude al servicio público y, en general, a toda la actividad prestacional de los poderes públicos. Como notara Forsthoff (5) la evolución de la sociedad postindustrial se ha traducido en una modificación en las necesidades del individuo y, paralelamente, en los medios para su satisfacción. Frente a la idea tradicional de *espacio vital dominado*, propio de sociedades menos desarrolladas y en las que el individuo en su ámbito propio disponía de todos los elementos para la vida; el desarrollo industrial, las modificaciones en las circunstancias normales de los ciudadanos se ha traducido en un nuevo tipo de relación con el medio: es el denominado *espacio vital efectivo*.

La diferencia fundamental que se produce es que los elementos básicos para el desarrollo individual no se producen dentro del ámbito que cada uno domina, sino que, por el contrario, está compuesto de elementos que sólo se pueden obtener mediante una actividad prestacional por parte



de los poderes públicos. Esta *Leistende Verwaltung*, Administración prestacional, debe, por consiguiente, prestar todo aquello que el individuo precisa para su tener un mínimo desarrollo individual; teniendo muy presente que las modificaciones en las condiciones de desarrollo social se traducen en que la Administración debe realizar un replanteamiento de los servicios imprescindibles, ya que a cada momento histórico las necesidades vitales son diferentes. Se trata, en definitiva, de hacer frente a la *Daseinvorsorge*, a la procura asistencial (6).

La quiebra del concepto de servicio público

Todo ello se va a traducir en un incremento de las declaraciones de servicio público para hacer frente a las necesidades colectivas. Ahora bien, los beneficios que se producían mediante la declaración de servicio público de una actividad ha conducido a la aparición de una serie de inconvenientes y dificultados en la aplicación de dicho concepto. En efecto, este concepto amplio de servicio público tiene una rápida extensión pero sufre su quiebra por dos vías: la primera de ellas, como nota **García de Enterría** (7), surge en el proceso de municipalización de los servicios públicos, por cuanto que la admisión de actividad municipal en régimen de derecho privado rompe el principio del régimen jurídico exorbitante. Pero la brocha fundamental surgirá, como señala también **García de Enterría**, desde el momento en que se constata que no todos los servicios públicos son gestionados directamente por la Administración ni toda actividad de interés público que ésta proste se considera servicio público. El resultado final de todo este fenómeno consistirá en que, como ha señalado **Nieto**, *aunque el Estado es el gran prestador de servicios públicos, la economía se monta sobre ellos y de ellos vi-*



ven, los ciudadanos, paradójicamente, nadie sabe con certeza -y el legislador menos de nadie- lo que es un servicio público (8).

Neoliberales al acecho

A partir de esta constatación, verdadera, fácil era dirigir una crítica interesada al concepto de servicio público y a la idea que con él se representaba. E incluso, éstos mismos críticos liberales del servicio público hacían el reproche de que los servicios públicos no servirían adecuadamente a los fines que tenían encomendados. En esta erosión del servicio público no puede obviarse la impronta de la Unión Europea, que sólo cita una vez el servicio público y que obliga a aplicar una política económica que favorezca la realización de una *economía de mercado abierta y de libre competencia*, con todas las obligaciones que ello lleva consigo, en particular la obligación de reducción del déficit público. Ahora bien, dentro de este panorama sombrío del con-

cepto de servicio público, de la idea de prestación pública, no dejan de aparecer unas luces, unas de mayor intensidad que otras pero que, con una dirección económica apropiada, podrían conducir a salir de la crisis en la que se haya sumido.

Carta de los Servicios Públicos

Un primer, aunque reducido, apoyo al servicio público se podría encontrar en la propia Unión Europea, y, en particular, la jurisprudencia del Tribunal de Justicia, ha proporcionado excepciones a la idea de la libre competencia en aras de la defensa de servicios de interés general. De igual modo, en el marco de la Unión se ha elaborado un Proyecto de Carta Europea de los Servicios Públicos o Servicios de Interés Económico General, en cuyo preámbulo se reconoce que *el mercado es generalmente indiferente a los objetivos de*

solidaridad, cohesión o equidad que, sin embargo, algunas compensaciones tarifarias pueden contribuir a conseguir. La marginación o exclusión de algunas teorías sociales de determinados servicios básicos, esenciales en la vida diaria (educación, sanidad, transporte, vivienda, agua, electricidad...), puede generar dificultades sociales. Unos servicios públicos suficientes y a unos precios razonables contribuirán a facilitar la inserción de los ciudadanos desfavorecidos (9). En esta dirección, merecen destacarse las Cartas de los Servicios Públicos que se han ido aprobando en ciertos países: Reino Unido, Francia e Italia. No es que constituyan un modelo ideal pero sí suponen un pequeño avance en la defensa del servicio público.

La Constitución

No obstante, el desarrollo de la idea de servicio público tiene unos cimientos más sólidos en el propio texto constitucional. En este sentido, con-



viene recordar ya, de entrada, que, como dispone el art. 1.1 de la Constitución (CE), *España se constituye en un Estado social*. Afirmación que no es baladí sino que, por el contrario, tiene una indudable impronta en toda la norma fundamental y se transforma en principio informador de la actividad de los poderes públicos que deberán *promover las condiciones para que la libertad e igualdad del individuo y de los grupos en los que se integra sean reales y efectivas; remover los obstáculos que impidan o dificulten su plenitud y facilitar la participación de todos los ciudadanos en la vida política, económica, cultural y social* (art. 9.2 CE).

Este principio, concretado a lo largo del texto constitucional sobre todo mediante los derechos sociales y económicos conduce a la intervención del Estado para hacerlos efectivos, a la vez que dota de una transcendencia social al ejercicio de sus derechos por los ciudadanos —especialmente los de contenido patrimonial como el de propiedad— y al cumplimiento de determinados deberes —como los tributarios— (STC 18/84, de 7 de febrero). Ha de tenerse en cuenta que, como ha recordado la propia jurisprudencia constitucional, el reconocimiento del Estado social, los principios del art. 9.2 CE antes vistos y la concreción de uno y otros a lo largo del articulado de la norma fundamental no son meros elementos decorativos sino que, por el contrario, constituyen deberes jurídicos efectivos. Y para su satisfacción no basta con que se establezcan normas que vayan en dicha dirección sino que es preciso una acción finalista de los poderes públicos que permitan la consecución de dichos objetivos. El problema es el de su efectividad, en la medida en que estas normas son absolutamente incompletas para producir efectos jurídicos y precisan un actuar por parte de los poderes públicos. A todo ello se añade el dato, de que el propio desarrollo del Estado social admite pluralidad de interpretaciones, que van desde la socializante de Ipsen a la liberal de Dahrendorf (10).

Aunque esta primera aproximación pueda parecer escéptica frente a la operatividad constitucional en relación con el servicio público, hay que notar que en preceptos concretos se podría avanzar bastante. Así, el art. 27.4 CE afirma que *la enseñanza básica es obligatoria y gratuita*, y el art. 27.5 CE obliga a que los poderes públicos garanticen el derecho de todos a la educación, mediante una programación general de la enseñanza; en el art. 41 CE se recoge el mantenimiento de un régimen público de Seguridad social para todos los ciudadanos que garantice la asistencia y prestaciones sociales suficientes ante situaciones de necesidad, especialmente en caso de desempleo, en el art. 43 CE se dispone que compete a los poderes públicos organizar y tutelar la salud pública a través de medidas preventivas y de las prestaciones y servicios necesarios; en el art. 50 CE se obliga a los poderes públicos a garantizar, mediante pensiones adecuadas y periódicamente actualizadas, la suficiencia económica a los ciudadanos durante la tercera edad, así como a promover su bienestar mediante un sistema de servicios sociales que atenderán sus problemas específicos de salud, vivienda, cultura y ocio; en el art. 128 CE se reconoce la intervención económica en la actividad económica

y la reserva al sector público de recursos o servicios esenciales. Asimismo, según el art. 131 CE el Estado podrá *planificar la actividad económica general para atender a las necesidades colectivas*. En el mismo sentido, el art. 158 CE reconoce la posibilidad de que se establezca en la Ley de presupuestos Generales del Estado una partida para asignarlo a las Comunidades Autónomas en función del volumen de servicios y actividades asumidos con el fin de garantizar un nivel mínimo en todo el territorio nacional.

Ceder la gestión a la empresa privada

Esto es, constitucionalmente, se ha previsto un grado aceptable de servicios públicos, alguno de los cuales tiene el grado de derecho fundamental y que, dispone incluso, de la cobertura del recurso de amparo ante el Tribunal Constitucional. El caso de la educación probablemente sea el que mejor ilustra lo que se puede producir ante una política pública de cesión al sector privado de todo el sistema educativo o de una parte considerable. ¿Se garantizaría el derecho de todos a la educación —esto es de la básica a la superior— si sólo existiesen instituciones privadas, con el coste medio que todas ellas tienen? No sólo en el plano cuantitativo sino que la du-



da aparece desde el punto de vista cualitativo ¿garantizaría una enseñanza mayoritariamente privada el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones? Como se puede apreciar, aparecen elementos defensores de los servicios públicos pero siempre rodeados de un cierto misterio en cuanto a su aplicabilidad real, idea que se refuerza cuando observamos la legislación en la que aparece esta idea.

Las administraciones locales

Efectivamente, en la legislación no dejan de aparecer elementos que contribuyen a afirmar la permanencia del servicio público. El caso paradigmático, en la medida en que supone la única definición legal es el recogido en el art. 85.1 de la Ley Reguladora de las Bases de Régimen Local, que señala que *son servicios públicos locales cuantos tienden a la consecución de los fines señalados de las Entidades Locales*. Tras esta aparente sencillez se oculta un problema ¿cuáles son estos fines? ¿las competencias del art. 5? ¿aquéllos reconocidos como mínimos que aparecen en el art. 26? ¿Serán, por el contrario los esenciales del art. 86.3? De la interpretación conjunta de dichos preceptos se desprenden tres conclusiones: por un lado, toda actividad que tienda a la consecución de los fines del municipio puede ser declarada como servicio público. En segundo lugar, los municipios deberán prestar los servicios mínimos que recoge el art. 26. Y, por último, se declaran reservados a los entes locales los servicios esenciales, tales como el abastecimiento y depuración de aguas, la recogida, tratamiento y aprovechamiento de residuos, el suministro de gas y calefacción,

los mataderos, mercados y lonjas centrales, el transporte público de viajeros y los servicios mortuorios (11).

La Universidad

Ahora bien, es la propia legislación la que rodea de un halo de misterio todo aquello que se relaciona con el servicio público. Tomemos un ejemplo cercano a esta revista, el de la enseñanza universitaria, aunque se podrían citar algunos otros muchos. La Ley de Reforma Universitaria dispone, en su art. 1 que *el servicio público de la educación superior corresponde a la Universidad*, sin especificar si es pública o privada, teniendo que ser creada mediante una ley. En principio, como el establecimiento de una Universidad está amparado por el art. 27.6 CE, resulta incompatible con la concesión, cuya nota esencial es que el derecho no preexiste sino que se concede? En el fondo, exista o no concesión ¿no quedan sujetas a un régimen

jurídico precisamente para garantizar el cumplimiento del servicio público que en todo caso prestan?

Estado social y pervivencia de lo público

Como se ha podido apreciar a lo largo de estas páginas se puede afirmar sin ningún género de dudas que en el ordenamiento jurídico español hay elementos para reforzar la idea de servicio público, aunque el concepto siga rodeado de un halo de misterio ya que ni legislador ni doctrina ni jurisprudencia representan una única idea cuando califican una actividad de tal manera. Ciertamente, como ha señalado Chinchilla el concepto de servicio público puede ser replanteado por constituir un régimen jurídico, concretamente el de las actividades de carácter prestacional de la Administración. Junto a esta publicación de la actividad la Administración adquiere una responsabilidad en la efectiva prestación del servicio (12). Y estos elementos se deben reforzar con el reconocimiento de un Estado social y la preferencia que, en principio, impone para la pervivencia de lo público. Esto es, se traduciría en una pervivencia de la idea de servicio público.

Que estos elementos existan es indudable y, si se quiere, el servicio público puede tener una gran virtualidad. Ahora bien, el problema radica en que estos caracteres jurídicos han de ser pasados ante el tamiz de la estructura económica que se está imponiendo en la actualidad, lo que complica extraordinariamente las cosas. Y, es que, después de muchos años de políticas neoliberales en España y en el resto de la Unión Europea nos encontramos con fenómenos que ponen en duda toda la exposición anterior sobre las necesidades del servicio público en el marco de un Estado social. En particular, merece la pena fijarse en dos.





Convergencia europea

Por un lado, el servicio público no es sólo un régimen jurídico sino que precisa una base económica con la que pueda prestarse adecuadamente. La aplicación de los criterios de convergencia económica en el marco de la Unión Europea —en particular el de la reducción del déficit público— como exteriorización de un fenómeno generalizado de disminución del peso del Estado en las relaciones económicas se traduce en la reducción de las partidas presupuestarias que atienden precisamente a la satisfacción de esas necesidades colectivas y en que constituyan una de las primeras víctimas de toda reducción de gasto público. En este sentido, también han de ser citados las valoraciones económicas de costes-beneficios que se realizan para ponderar el mantenimiento y el establecimiento de servicios públicos.

Desregulación

En segundo término, si el servicio público es, ante todo, el sometimiento a un régimen jurídico especial, en los últimos años nos hemos encontrado con la puesta en marcha de políticas desreguladoras. La desregulación, esto es, que sean las *libres reglas del mercado* las que fijan las normas, es una decisión de carácter ideológico cuya base se encuentra en una op-

ción de teoría microeconómica consistente en que la participación pública existe sólo en el momento inicial, para crear el mercado, no siendo necesario con posterioridad para sostenerlo y regularlo. Según este planteamiento, la ley de la oferta y la demanda servirá para determinar precisely y calidades de los productos, y los condicionantes públicos sólo sirven de freno a la expansión de la producción y el comercio, impidiendo, en definitiva, el desarrollo social y económico. No hace falta ni citar qué intereses se protegen y cuales quedan absolutamente desamparados.

No nos resignamos

Esta conclusión que plantea multitud de interrogantes sobre la pervivencia futura del concepto (y lo que es más grave, de la idea) de servicio público no supone, en modo alguno, una resignación ante su pérdida. Es, simplemente, la constatación de la gravedad del problema ante el que nos encontramos aquellos que creemos en lo público y el reconocimiento de que esa batalla en su defensa sólo se puede vencer en la medida en que se consiga la aplicación de políticas económicas diferentes, que cumplan los enunciados del Estado social que proclama el art. 1.1 de la Constitución. ■

Notas

1. Para ver la evolución del concepto de servicio público se debe consultar **Chinchilla Marín, C.** *La radiotelevisión como servicio público esencial*. Ed. Tecnos, Madrid, 1988, pp.64 y ss.
2. H. Amel Aflou, junto con una breve nota al mismo, puede consultarse en **Long, M., Weil, P. y Braibant, G.** *Les grands arrêts de la jurisprudence administrative*. 3ª ed. Rev. Dalloz, 1984, pp.61 y ss.
3. **Duguít, L.**, *Traité de Droit constitutionnel*, 3ª ed. 1926, p.4.
4. **Jéze, G.** *Les principes généraux du Droit Administratif*, 3ª ed., Tomo II, p.26.
5. **Forsthoff, E.**, *Rechtstheorien über Leistende Verwaltung*, Ed. Kohhammer, Stuttgart, 1957.
6. Sobre la *Daseinsvorsorge*, entre nosotros, véase **Martín Retorillo, L.** *La configuración jurídica de la Administración Pública y el concepto de Daseinsvorsorge*, en la *Revista de Administración Pública*, nº 98, mayo-agosto 1982, pp.30 y ss.
7. **García de Enterría, E.** *La actividad industrial y mercantil de los municipios*, en la *Revista de Administración Pública*, nº 17, mayo-agosto 1964, p.123.
8. **Nieto García, A.** en el Prólogo al libro de **Arimany Lamoglia, E.** *La reversión de las instalaciones en la concesión administrativa de servicio*, Bosch, Barcelona, 1981, p.XVII.
9. Este Proyecto se puede consultar en la *Revista de Administración Pública*, nº 136, enero-abril 1995, pp. 529 y ss.
10. Un panorama de la doctrina sobre el Estado social, con sus diversas interpretaciones se puede ver en la recopilación de trabajos de **Abendroth, Forsthoff y Doering**, *El Estado social*, Ed. Centro de Estudios Constitucionales, Madrid, 1981.
11. Sobre estas cuestiones véase **Ortega Alvarez, L.** *El régimen constitucional de las competencias locales*, INAP, Madrid, 1988, en particular, pp.60 y ss.
12. **Cinchilla Marín, C.**, *El servicio público, ¿una antena o una garantía para los derechos fundamentales? Reflexiones sobre el caso de la televisión*, en la obra colectiva *Estudios sobre la Constitución Española en homenaje al Profesor Eduardo García de Enterría*, Ed. Civitas, Madrid, 1991, en particular pp.269 y ss.

Neoliberalismo y vaciado de la educación pública

▼ J. Gimeno Sacristán
Universitat de Valencia

La fiebre neoliberal nos promete el mejor de los mundos posibles como la única metanarrativa —proyecto global para gobernar la economía, la sociedad y el progreso, en general— apoyada en el economicismo como único fundamento, rehaciendo los supuestos bajo los que se han configurado los sistemas de educación modernos.



Esta hegemonía corre pareja a la crisis de las ideologías (que en realidad es, fundamentalmente, la de la izquierda), cuando se

predica la tesis del final de la historia (suponiendo que la labor de búsqueda de las sociedades para encontrar el modelo más adecuado para organizarse ha concluido, puesto que se ha encontrado el mejor de los posibles, sustentado en la democracia liberal y en la economía de mercado).

Se presenta como un modelo para abordar los retos de este final de siglo, una forma de entender las relaciones sociales, un modelo de ciudadano y como la racionalidad (la única) para organizar y gestionar servicios. Es la gran ideología de nuestro tiempo, toda una filosofía, una cosmovisión, para una etapa sin utopías. Por eso es tan decisivo considerar su impacto en la educación, como guía para estructurarla y como contenido de su proyecto cultural.

A deteriorar lo público

Como es sabido, el motivo fundamental sobre el que se articula esta filosofía ecuménica es el freno a propiedad pública de los medios de producción, de los servicios, de las comunicaciones y apoyo a todo lo que sea iniciativa privada. Freno, como primera medida, a la expansión y a la inversión. Incluso con el pedagógico afán de que los consumidores valoren lo que les da, porque si es gratuito no lo aprecian. (Intentad vender un producto que alguien anda regalando, dice uno de sus profetas (1)). Si no hay resistencia, procederá a la simple aniquilación. Si la hay o si es previsible, para evitar el conflicto social que pondría de manifiesto la cara oculta de su modelo, lo que le llevaría a perder apoyos electorales, emprenderá un lento y progresivo deterioro que, a la postre, haga realidad lo que predica: que la gente elija la educación privada porque ya será evidente que realmente es de mejor calidad que la pública. Mientras, irá articulando el discurso para reconvertir las representaciones sociales y proponiendo medidas más templadas: servicios educativos públicos, pero con modelos de gestión y de evaluación que evidencie la rentabilidad de lo invertido, como si la educación y los centros en los que se imparte fueran unidades de producción a las que aplicar doctrinas propias del eficientismo empresarial.

Restablecer los valores conservadores

Como, por muy neoliberal que sean su profetas y ejecutores, tendrán que reconocer que la escuela pública es necesaria, porque nadie es tan inhumano como para dejar sin un puesto escolar a los necesitados, como saben que la educación es un recurso importante para que los actuales mercados sigan funcionando y como es preciso un cierto orden social, el modelo de educación pública habrá de ser mantenido. ¿Para quiénes? Desde luego, no para los liberales. Como es impresentable decir aquello de que *si a los que no tienen medios hay que pagarles la educación pública, a mí que me compensen y que no me la impongan, al menos que no me obliguen a estar junto a esa gente*, tendrán que hilar más fino. Hay que inventar soluciones menos radicales que les asegure un mercado regulado propicio a sus intereses y confeccionar otra retórica con argumentos más respetables.

El conservadurismo más tradicional verá una oportunidad de apoyarlos, porque es la ocasión de volver a imperar sobre el Estado laico y democrático que tiene un proyecto propio descargado de ideología. Los conservadores tradicionales no creen tan ciegamente en el economicismo, pero les resulta coyunturalmente bastante útil. A cambio de ese apoyo reclamarán el precio de su ayuda: restablecer su orden en los valores a transmitir.

El cheque escolar

La primera argucia en el plano de la re-elaboración ideológica del neoliberalismo consiste en ligar el concepto de servicio público a todo tipo de educación para evitar que le

digán que la iniciativa privada se guía por intereses particulares y no por el interés general, porque todos los modelos cumplen una función de interés público. Tiene el carácter de público no sólo la oferta de educación que hubo que montar para garantizar el derecho a la misma que, como tal derecho, era gratuita, sino que adquiere ese carácter cualquier otro tipo de oferta. Y como todas satisfacen el derecho a la educación deben ser financiadas también. A partir de esta plataforma garantizada legalmente en democracia, ¿por qué no dar un paso más? ¿Por qué no ir convenciendo a la gente de que, aunque ellos no se preocuparon de la educación de todos por igual (¡Hay que olvidar el pasado y no ser rencorosos!), ahora sí están dispuestos a brindar su servicio a todos porque su modelo es de mejor calidad? Insularán en la gente la bonita idea de que todos deben poder elegir, de lo contrario no se garantiza la libertad. La solución es la finan-

ciación pública al estudiante directamente, y no al puesto escolar, para que pueda elegir el establecimiento en el que aprovecharse del servicio pagado de la educación. Así se logra, de paso, quitar al Estado el poder de intervenir en la vida civil y en la cultura y se garantiza el derecho a la libertad (es la fórmula del *cheque escolar*). Lo que no dicen es qué suelen hacer o qué piensan hacer para evitar la mezcla social y qué sería de aquellos para los que no exista un supermercado donde elegir qué consumir. No importa, esos no son sus electores.

La rentabilidad de los centros públicos

Como los centros escolares públicos, con una masa importante de personal, están ahí y no se pueden vender en pública subasta, pues sería escandaloso y no habría compradores, y como la fórmula de capitalismo popular daría acciones a los usuarios y a lo peor derivaba en cooperativismo autogestionado, hay que moderarse en los afanes privatizadores y regular, eso sí, muy bien el tipo de mercado que ellos quieren. Los centros públicos hay que convertirlos en otras *unidades productivas* más, cuya subsistencia debe depender de su rentabilidad, que se mide por la aceptación del cliente.

Aprovechando esa limitación para la salvaje privatización, se puede, haciendo gala de las virtudes liberales, aceptar que el modelo de escuela pública es querido por algunos todavía y, por lo tanto, es preciso organizar la competencia dentro de un mercado donde las opciones compitan por captar al cliente que, como es sabio, —máxima del mercado— siempre elegirá lo mejor. Aunque sabemos que en el mercado se venden productos engaño-



sos, la culpa de que subsistan reside en quienes no saben detectarlos. Como la batalla a dos bandos, entre los centros públicos y privados, por hacer entrar en sus dependencias al cliente sería desventajosa para los segundos, porque aún son menos, la lucha debe ser también dentro del sistema público. Así se le da valor de universalidad al modelo y se ofrece como una solución que estimula profesionalmente de los profesores. No importa ignorar que las diferencias de calidad entre los centros públicos no se sabe muy bien a qué se deben, si es que existen, aunque sabemos que depende de las diferencias sociales. Su esquema de racionalidad lo explica todo: simplifican la explicación de las diferencias diciendo que los centros públicos de mala calidad, con la planificación que les garantiza la clientela, se anquilosan. La copiosa investigación que detecta la existencia de numerosos factores que se entrecruzan en la determinación de la calidad y lo difícil que resulta aislar empíricamente el efecto de cada uno de ellos se olvida.

Enfrentar al profesorado

Con ese mecanismo de control ejercido por el cliente se evita que los profesores se dediquen a reclamar más y más privilegios y así pasarán a preocuparse más de su subsistencia en el libre mercado. Además, compitiendo unos con otros se organizarán menos entre sí. Estos profesionales, dejados al amparo de una empresa pública, acaban haciéndose fuertes, la mayoría se vuelven ineficientes y, cuando piensan y se organizan, hacen la educación que ellos quieren y no la que los padres desean. El neoliberalismo no tolera esta apropiación. Porque negada al Estado la capacidad de crear empresas no le iban a dejar arbitrar lo que son los bienes que deben lograrse a segmentos sociales corporativizados. Además el Estado es perverso y organizaría un modelo educa-



tivo uniforme para todos, anulando la libertad y poniendo trabas a la expresión de la riqueza humana que se expresa en la diversidad. Eso le compete a los consumidores, que, como en el caso de la educación son seres inmaduros, su porvenir le corresponde decidirlo a sus progenitores. Hay que sustituir el Estado por el poder de las familias. Sólo quienes tengan hijos en la escuela se arrojan el derecho de decidir sobre la educación de todos los ciudadanos. Apelando a la libertad de decidir se oculta el carácter retrógrado de ese modelo de organización social promoderno.

Homo economicus

Para hacer presentables sus propuestas ideológicas y su modelo social, obviamente, no puede declarar que se trata de una doctrina insolidaria, porque el mercado se apoya en la máxima fundamental de que unos pierden y otros ganan, montada sobre el sálvese quien pueda, sobre el individualismo asocial que reduce al ciudadano a la vida privada y el Estado a las familias, sobre el darwinismo social y sobre la antropología del *homo economicus*, que parte de la premisa de que a la naturaleza humana la guía,

como motivación fundamental, la búsqueda del máximo beneficio. No dirá que todo ello conduce a que existan cada vez más diferencias sociales y que caminemos a una desintegración social que no podrán corregir las cárceles como alternativa a las buenas escuelas. Todo eso lo encubre con el canto a la libertad, a su concepto de libertad, y recurriendo al valor pedagógico estimulante que para los individuos supone tener que asumir decisiones.

La eficacia de la actuación en el plano simbólico se completará con dos facetas más. Una, de negación de información, y otra de elaboración de mensajes publicitarios muy elementales para que sean fáciles de captar.

Aumentan las diferencias

Tendrá que ocultar en qué situación están quedando los sistemas educativos a los que se han aplicado estas políticas, que, como en el caso de los latinoamericanos, tuvieron grados de calidad y de extensión aceptables. Tendrán que callar los resultados de que ya dispone la investigación al respecto, que asegura que con esa dinámica las diferencias sociales entre los niños que acuden a unos y a otros colegios se acentúan, que la integración de culturas y de razas se dificulta, que no es cierto que todos pueden elegir (2).

Bajo el simplismo de su pan-economicismo no dirán que la idea de competir entre sí y de diferenciarse es un cambio de la orientación que se venía asentando en los valores de universalidad, solidaridad, tolerancia e igualdad bajo los que se emprendieron las reformas más importantes en el siglo XX, basculando con el mercado hacia un sistema más atomizado y haciendo retroceder el principio de la comprensividad, consistente, como sabemos, en que todos los alumnos, sea cual sea su capacidad, origen, género o clase social se eduquen juntos.

En otros países

Y ocultarán la más elemental realidad: que España es el país de la OCDE donde más peso tiene la enseñanza privada obligatoria no-universitaria (34% de la oferta), sólo superada por los Países Bajos y por Bélgica (modelos de sus libertades); muy por encima de los EE.UU. (11%) y del Reino Unido (7%), referentes prácticos de su ideología y de sus políticas económicas, para no acudir a la Francia origen de tantos males inducidos por la educación pública, o a la eficaz Alemania (4,5%) (3). No importa. En vez de reconocer que nuestro proceso de modernización ha ido retrasado y que al sector público, además de menos desarrollado, le faltan todavía recursos para ganar calidad, aunque seamos los más "privatizados", se dirá que por eso están revisando sus sistemas públicos los países donde tienen tanto peso, para evitar sus pasados errores. ¿Cómo queremos ir a la meta de la que otros vuelven?

Los peores y más privatizados

Como se ocultará, para no alarmar, que, aún teniendo nosotros tamaño *privilegio* de tener el sector público de educación menos desarrollado, somos uno de los países con un sistema escolar que más baja calidad muestra en las evaluaciones comparativas internacionales (4). Así se evita que alguien, manipulando la estadística, se haga la pregunta acerca de que, si la enseñanza privada es tan buena, ¿cómo es que estando entre los países más *privatizados* somos de los peores?. Si la enseñanza privada es mejor que la pública, ¿por qué en la evaluación global de los sistemas esa relación no se puede mantener?

Una correlación que no debemos explotar de ningún modo como argumento contra la enseñanza privada, por supuesto. Porque

no pretendemos atacar a la iniciativa privada, sino a los que atacan a la pública, a los que la deterioran. Los ácratas, los libertarios, los que propugnan la anarquía social ahora son algunos conservadores, aliados con los simplificadores del mercado y con los insolidarios.

Seguirán machaconamente divulgando la idea de que la oferta privada es de más calidad que la pública, aunque no presenten evaluación rigurosa alguna que justifique tal creencia; porque la única evidencia cierta es que a los centros privados acude un promedio de hijos de padres con más recursos económicos y culturales. Una condición que se sabe desde hace mucho tiempo que va ligada al éxito académico de los hijos. Con más medios de los que tienen, sí que los centros públicos pueden competir en calidad con los privados, aunque no debemos entrar en esa lógica, porque en la comparación global el rendimiento les será desfavorable. A cambio de esa "deficiencia" están cumpliendo una función social que los privados no realizan.

Y si esos argumentos de la libertad, el respeto a las diferencias, la eficiencia y la calidad no son suficientes para

convencer, la ideología se inoculará de manera más rápida conectándola con preocupaciones reales en capas amplias de población. Hasta se carecerá de los escrúpulos para utilizar los temores que provocan ciertas lacras sociales, como la droga o la violencia, ligándolas directa e indirectamente a los centros públicos (5).

Pública sí, pero...

La conclusión será, escuela pública sí, para el que la quiera, pero sin derechos, bien gestionada y mirando con lupa los resultados que obtiene para justificar lo que nos cuesta. Porque, una vez que los damos a todos un puesto escolar, tienen la tierra de promisión abierta y si no aprovechan esa oportunidad es un asunto de su exclusiva responsabilidad. Comportarlos para que acorten distancias los acostumbra a la dependencia y anula su iniciativa y hasta el orgullo de su propia dignidad. La antropología del neoliberalismo dice que el ciudadano dejado en libertad alcanza sus máximos rendimientos. Hablar de determinismos sociales es cosa trashedada de obsesionados con las clases sociales que ya no existen; lo que sí existe -dirán- es una *distribución natural* de las capacidades humanas en forma de curva normal o de campana que expresa leyes de la naturaleza que nosotros no podemos corregir. Como mucho dejemos que la sociedad por sus mismos mecanismos de ajuste se vaya perfeccionando, que ella sola encontrará su camino.

La lección es clara:

a) Hemos de contraatacar en el terreno simbólico para deshacer y contrarrestar su ideología. La educación es un derecho y no se puede someter a las leyes del mercado, porque la educación no es un objeto material, sino un bien cultural. Hay que buscar el que todos puedan acceder a él y en las mejores condiciones, iguales para todos, de acuerdo con las deman-





das, retos y necesidades de cada momento histórico. No basta tener un asiento en un aula.

Es preciso negar que las leyes del mercado *per se* garanticen la calidad y la eficiencia. Y lo hemos de hacer con evidencias. Hemos de roscatar las ideas que dieron sentido a los proyectos universales que vertebraron ideológicamente la expansión de los sistemas educativos y ser más cuidadosos con los cánticos a las diferencias. Hemos de hacer ver y de hacer notar que la calidad se puede consensuar y que hay sobrados referentes para estructurar un contenido para la misma sin que tengan que ser los consumidores los que con su elección digan qué es y qué no es calidad, borrando de un plumazo las luchas históricas por una profesionalidad orientada por criterios sociales, científicos y pedagógicos. Esto no es borrar a los usuarios del mapa definido por los ilustrados o los expertos, sino una llamada a la preeminencia de las ideas y de los ideales discutidos comunitariamente.

b) Pero hemos de aprender algo que es esencial, previamente: que en democracia la sociedad civil tiene un protagonismo y que no podemos permanecer en la enseñanza pública sin ser sensibles a las necesidades de esa sociedad. Hay que estar al lado, colaborando con la comunidad, creando comunidad. Hay que comprender y hacer ver que no es la participación de las familias la que nos amenaza, sino, precisamente, lo que nos permite "contaminarles" racionalmente con nuestros proyectos. Que atendamos un servicio donde respetamos al cliente porque nos pagan por ello. Que no podemos ser "propietarios" de un servicio sin evaluar entre nosotros para qué sirve lo que hacemos. Que no podemos tolerar con pasividad la mala actuación de colegas que enturbian nuestra imagen. Que cuando reclamamos calidad no sólo pedimos más recursos, sino que consideramos los procesos que desarrollamos en las aulas. Finalmente, debemos aprender que la burocracia orga-

nizada del sistema escolar quizá nos haya contaminado demasiado y hay que poner en discusión nuestras pautas de comportamiento. El mercado no lo merecen los estudiantes y alguna de sus argucias argumentales se apoyan en defectos del sistema público. Si perdemos el espacio democrático de la escuela pública que no sea por nuestra dejación.

La calidad, nuestra bandera

La izquierda no puede refugiarse en las trincheras de las reivindicaciones clásicas y en la defensa de lo conquistado, reclamando más de lo mismo. La sociedad y la cultura han cambiado enormemente y el sistema escolar heredado exige perfeccionarse y discutirse. La derecha triunfa a través de las urnas y eso significa que sus argumentos conectan con una base social. Los neoliberales rellenan su argumentación con cánticos a la calidad, no les dejemos que monopolicen esa bandera. ■

Notas

- (1) FRIEDMAN, M. y R. (1990), *Libertad de elegir*. Rumbos: Grialbo.
- (2) GEWIRTZ, S. (1995), *Markets, choice and equity in education*. Buckingham, Open University Press.
- (3) OCDE, (1993), *Education in OECD countries*. París.
- (4) OCDE-CERI, (1993), *Educación al día siguiente*. OECD indicators. París.
- (5) Declaraciones de responsables de la patronal laica privada recogidas por el periódico EL PAÍS (27-4-96).

Libertad, igualdad y calidad de educación



Revela así la constitución española lo que la doctrina italiana denominaba la orientación política de la acción

del Estado. A partir de la Constitución, todas las políticas educativas deberán respetar esta regla de oro que es la convivencia de los principios de libertad e igualdad. Ello no quiero decir que los partidos que accedan al gobierno no puedan, dentro de ese marco, hacer énfasis en un principio más que en otro, pero siempre respetando lo que nuestro Tribunal Constitucional ha denominado el contenido esencial de los derechos fundamentales, en nuestro caso de los derechos de libertad e igualdad.

La Constitución se pronuncia, pues, de modo rotundo por la convivencia de estos dos grandes principios. Hoy podemos decir que, después de cerca de veinte años de vigencia de la Constitución y más de diez de aplicación de la ley orgánica reguladora del Derecho a la Educación (LODE), mucho ha sido el camino recorrido (mucho también el camino que falta por recorrer).

Elección de centro

Ahora bien, dentro de ese complejo haz de derechos que se agrupan en torno a la libertad de enseñanza, no creo que se pueda afirmar que existan hoy problemas importantes con la libertad de creación y dirección de centros o con la libertad de cátedra, si en cambio con la libertad de elección de centros que, por razones de todos conocidas, se presenta ahora en el primer plano de la actualidad. A este respecto hay tres aspectos que me parecen relevantes:

1º Aunque la libertad de elegir centros docentes no aparece literalmente como tal en la Constitución, está fuera de toda duda que es un derecho derivado del principio de libertad estable-



▼ Manuel de Puelles Benítez
Dto. Historia de la Educación UNED

La Constitución española, en su artículo 27.1, establece en su apartado primero los dos grandes principios que informan nuestro sistema educativo: el principio de igualdad —“todos tienen derecho a la educación”— y el principio de libertad —“se reconoce la libertad de enseñanza”—. Si recorremos después los nueve apartados restantes del artículo 27 veremos que no son sino desarrollo de esos dos grandes principios de libertad y de igualdad.



cido en nuestra norma fundamental. Ahora bien, ningún derecho de los reconocidos por la Constitución tiene un contenido absoluto. Esto quiere decir que la libertad de elegir centro docente tiene que convivir con otros derechos, no sólo con los que traen su causa del principio de libertad de enseñanza, sino también con los que tienen su raíz en el principio de igualdad. La regla de oro es, pues, que han de convivir todos los derechos, tanto los de libertad como los de igualdad.

2º En el derecho internacional, la libertad de elegir centro docente es considerado como el derecho de los padres a elegir un centro docente distinto de los creados por los poderes públicos. Así lo indica el artículo 13.3 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, ratificado por España e integrado en nuestro derecho público interno. Como tal libertad de escoger centro distinto de los creados por los poderes públicos está recogida literal y expresamente en el artículo cuarto de la LODE, apartado b.

3º La concepción neoliberal que determinados sectores de la sociedad española pretenden imponer se traduce sin embargo en la aspiración a dotar de un contenido absoluto a esta libertad de elección de centro docente. Esta pretensión pugna con el espíritu de la Constitución y con lo ya declarado por una abundante jurisprudencia constitucional sobre la libertad de enseñanza. En realidad, en esa concepción subyace, al menos en determinados sectores, otra cosa: en el fondo no se trata de que los padres puedan elegir los centros docentes, sino de que los centros docentes puedan elegir a sus alumnos.

La educación como bien de mercado

Pero la objeción de fondo a esta concepción reside, en mi opinión, en que estamos ante una ideología neoliberal que considera a la educación como un bien de mercado y a los padres como clientes o consumidores que, en cuanto tales, demandan un producto de calidad. Serán, pues, las leyes del mercado, la oferta y la demanda, las que deberán dirimir la cuestión de ahí las continuas apolaciones a la competencia entre los centros docentes-, olvidando la espe-



ficidad pedagógica de la escuela, en la que por su propia naturaleza intervienen factores más importantes que los puramente económicos. La idea de que el bien de todos surge persiguiendo cada individuo su propio beneficio es una falacia que la realidad pone en evidencia todos los días, una falacia que arroja al cuarto de los trastos viejos valores que están por encima del puro beneficio personal, tales como los que se derivan del principio de igualdad, del principio de solidaridad, del principio de justicia o del de

equidad social, valores todos ellos que no pueden ser cuestionados ni sometidos a las leyes de la oferta y la demanda. De aceptar este enfoque estaríamos asumiendo que la actuación de los poderes públicos debe tener como objeto de su política al individuo como consumidor y no al individuo como ciudadano.

Ataque a la enseñanza comprensiva

Con menor énfasis, pero también con base en el mismo enfoque, se está poniendo en tela de juicio, no sólo en España, sino también en otros países europeos, el modelo de enseñanza comprensiva, derivado del principio de igualdad. La existencia hoy de una enseñanza abierta a todos los alumnos, que comparten básicamente un mismo currículo, en unas mismas aulas y con unos mismo profesores, es una conquista social del Estado de bienestar que ha calado hondo en múltiples países europeos aunque algunos sufran hoy el embate de políticas conservadoras neoliberales.

Sin embargo, la enseñanza comprensiva, que en nuestro caso abarca la enseñanza primaria y la secundaria obligatoria, no se basa sólo en las exigencias del principio de igualdad, sino en la necesidad que tienen hoy las democracias de garantizar una correcta socialización de carácter político, social, económico, cultural y laboral. La sociedad a la que vamos exigir una socialización cada vez mayor para garantizar la cohesión social de nuestras democracias. Ello supone necesariamente un currículo común y obligatorio, acompañado, como ya se viene haciendo, de una diversificación curricular que tenga en cuenta los intereses de los distintos alumnos.

Continúa en pág. 35



noticias sindicales

LA LEY DE FINANCIACION DE LA ENSEÑANZA ¡EN EL PARLAMENTO!

Vuestras firmas lo han conseguido
**Rechazada la
Ley de Financiación**

En nombre de CCOO queremos dar las gracias a todas las personas que dieron su apoyo a la única Iniciativa Legislativa Popular que ha llegado, hasta ahora, al Parlamento de nuestro país. Y deseamos transmitirles, así mismo, nuestra gran decepción ante la negativa de la actual mayoría parlamentaria -pp, CIU y PNV- de entrar en la discusión de su contenido, a pesar de la recomendación del Consejo Escolar del Estado. La Federación de Enseñanza de CCOO cree que nuestra democracia ha perdido una magnífica ocasión de estrenar la vía de participación prevista en el artículo 87 de la Constitución.

Recordamos, una vez más, hasta qué punto fue difícil andar el camino para llevar ante sus señorías esta iniciativa por una Ley de Financiación del Sistema Educativo. Y cómo, una vez conseguido el apoyo de 625.000 ciudadanos y ciudadanas, dejó de ser una propuesta de CCOO para serlo de toda la sociedad. Por eso es incomprensible que se le dé la espalda. Por eso es indignante que la actual Ministra de Educación la haya ignorado ostensiblemente, no asistiendo al pleno en que se decidía su futuro. Nuestro agradecimiento a los 150 diputados de IU, PSOE, Coalición Canaria y grupo mixto que votaron afirmativamente la tramitación de la propuesta de ley. Y nuestro agradecimiento, también, a los compañeros de la Comunidad Educativa -CEAPA, Sindicato de Estudiantes y sindicatos de la bajadores de la enseñanza...- que han hecho suya esta reivindicación. Garantizar una financiación suficiente sigue siendo la primera exigencia para la calidad del servicio público educativo.

La ILP para la Financiación del Sistema Educativo fue rechazada por el Pleno del Congreso de los Diputados el pasado día 10 de Diciembre de 1996

TU MEJOR GARANTIA

CC.OO.

Federación de Enseñanza



Hay que financiar la calidad

Plan cuatrienal de financiación

El hecho de que la Iniciativa Legislativa Popular que, sobre Financiación del Sistema Educativo en su conjunto, presentó CCOO al Congreso de los Diputados no haya sido aceptada a trámite, no implica, en modo alguno, que no sea necesario abordar el problema de la financiación si queremos hablar de mantener y mejorar la calidad de la Enseñanza y hacer viables las Reformas en curso.

El abortado debate parlamentario sobre la tramitación de la ILP fue el más claro ejemplo de lo que decimos, dado que todos los Grupos Parlamentarios, incluido el del Partido Popular, reconocieron la importancia, la procedencia y la necesidad de abordar este tema (no deja de ser curioso que, planteándoles esa posibilidad la tramitación de la Ley presentada por Comisiones Obreras, fuese rechazada). Y desde todos los ámbitos de la Comunidad Educativa viene siendo reclamada esta necesidad, independientemente del "color político" de las distintas asociaciones.

Justo es reconocer que, a pesar de la poca fortuna que en el ámbito parlamentario ha tenido la ILP, ha dejado una impronta tanto en el arco parlamentario, como a lo largo y ancho de la sociedad, llevando a primer término de la conciencia ciudadana la importancia de la Educación y su financiación adecuada.

Motivos

Por todo ello a la Federación de En-

señanza CCOO nos parece de vital importancia para el Sistema Educativo garantizar su financiación por encima de coyunturas políticas, sobre todo, si tenemos en cuenta: los sucesivos recortes presupuestarios, particularmente el que se ha producido en el Presupuesto para el año 97; el deterioro que para la calidad de la Enseñanza están suponiendo los recortes mencionados; la aplicación con carácter generalizado de uno de los nudos gordianos de la LOGSE, el primer ciclo de la ESO; la perspectiva próxima de las Transferencias Educativas a las CC.AA. que aún no las tienen; la necesidad de homologar nuestro Sistema Educativo con los países de la Comunidad Europea.

El Plan que presentamos tiene como objetivo -compartido por toda la sociedad en su conjunto- alcanzar el 6% del PIB de gasto público educativo en el cuatrienio 1998-2001, con un incremento de los sucesivos ejercicios presupuestarios en los siguientes porcentajes: 0'5 % para el año 1998, 0'45% para 1999, 0'35 % para el 2000 y 0'2 % para el 2001.

Estas cifras se basan en los datos que presenta el Informe del Consejo Escolar del Estado, según el cual el gasto actual del Estado en materia educativa sería del 4'5 % del PIB. Se justificaría la mayor inversión el primer año por ser el de aplicación total del primer ciclo de ESO.

Nos parece necesario reseñar que si bien la exigencia de inversión es importante, no es menos cierto que arrastramos como Estado un déficit

histórico de inversión educativa frente a la mayoría de países europeos y occidentales. Habría que aclarar que de acuerdo con el PIB previsto para el 97 (78.698.000.000.000) el 0'5 % supone 393.480 millones de pesetas.

Objetivos

La propuesta de incremento de gasto educativo que hace CCOO no es una propuesta genérica y sin objetivos concretos. Existen seis objetivos a los que deberá dirigirse este aumento del gasto: construcciones escolares y remodelación de centros, en un mapa escolar racional y consensuadamente planificado; incremento de plantillas, oferta de empleo, para hacer efectivas las ratios, los apoyos y las condiciones que la LOGSE exige; garantías de Transporte y Comedores escolares, dada la necesidad de su extensión al ciclo 12-14 años; incremento de los gastos de funcionamiento de los centros para garantizar una verdadera autonomía de los mismos; formación del profesorado; regulación de las condiciones de trabajo en los centros, que permitiría la tan traída y llevada dignificación de los y las profesionales y el necesario estímulo en el desarrollo de su trabajo; ampliación de la oferta de plazas escolares en la enseñanza pública de 0-3 y de 3-6 años; compensación de las desigualdades territoriales, para evitar la discriminación que supone tener sistemas educativos de distinta calidad y con diferentes condiciones, sobre todo, en puertas del proceso generalizado de Transferencias. ■



COMO VA EL CONVENIO

El pasado 2 de diciembre se celebró la primera reunión de la Sección Federal de Territorio MEC. Esta denominación sigue agrupando a las 17 universidades firmantes del convenio, más las que posteriormente se adhirieron al mismo.

Mantiene el conjunto de las Comunidades Autónomas que aún no tienen transferencias plenas en materia de educación (a excepción de la universitaria). Dentro del sector de Universidad este territorio sigue existiendo a pesar de haberse realizado las transferencias debido a que se mantiene vigente el Convenio Colectivo del PAS Laboral hasta el 31-12-97.

El convenio no se ha denunciado a iniciativa de CCOO y UGT gracias a las gestiones que realizamos como Federación con la Dirección General de la SEUI y los propios gerentes y rectores.

Uno de los objetivos de la reunión era el de reactivar el funcionamiento de las Comisiones Paritarias y Negociadora del Convenio, y de procurar involucrar aún más a los territorios y secciones sindicales en el funcionamiento de aquellas.

Durante el debate se pusieron de manifiesto una serie de denuncias, incumplimientos e irregularidades que tienden a desahomologar cada día más las condiciones de trabajo del personal de este ámbito, y que se pueden concretar en:

Paritaria:

- Reclamación sobre el plus de transporte.
- Reclamación sobre prendas de trabajo de liberados/as sindicales.
- Denuncia sobre modificación de funciones (auxiliar de servicios).
- Tipología contractual.
- Categorías a extinguir.
- Denuncia sobre abuso en la utilización de la jornada partida.
- Problemática de la categoría de vigilantes.

Negociadora:

- Revisión salarial para 1997.

Es obvio que si no queremos una desmembración espontánea del convenio y nos mantenemos en las líneas de trabajo aprobadas (Acuerdo Marco, Convenio de mínimos) se hace imprescindible solucionar durante este próximo año los problemas planteados en las diferentes universidades. En este sentido en la 2ª semana de enero se hará la petición urgente de convocatoria de las Comisiones Negociadoras y paritaria del Convenio.

Otro de los objetivos fue el de acordar la solicitud de modificación de la composición actual de estas comisiones del Convenio, con el fin de dar cabida en ellas a todos los territorios afectados, lo que sin duda requerirá, de ser aprobado, un mayor esfuerzo de coordinación por nuestra parte. ■

Formación Profesional

Acuerdo en la mesa tripartita



El Consejo Confederal del día 17 de Diciembre aprobó (73 votos a favor, 2 en contra y 14 abstenciones) el documento de Acuerdo sobre Formación Profesional.

El Acuerdo se refiere a los tres subsistemas de Formación Profesional: Reglada, Ocupacional y Continua y abre una serie de expectativas muy importante para este ámbito.

En realidad se trata de dos documentos: uno de carácter general que sienta las bases de la relación de los tres subsistemas, describiendo sus aspectos más importantes, y del 2º Programa Nacional de Formación Profesional. Otro que es la renovación del Acuerdo conocido como ANFC (Acuerdo Nacional de Formación Continua) que viene a destinar una pequeña parte de la cuota de trabajadores y

empresarios para su propia formación. Este Acuerdo tiene algunas cuestiones diferentes del anterior, fundamentalmente aspectos de descentralización en la gestión, aumento del número de horas en los permisos de formación, incorpora a nuevos colectivos, pero básicamente mantiene la estructura del anterior.

Acuerdo de Bases para la política de FP

Mayor comentario, sobre todo en el ámbito de la enseñanza, necesitaría el primer documento mencionado y que se denomina: *Acuerdo de Bases para la Política de Formación Profesional*. En él, como comentábamos, se plasman las líneas y objetivos de actuación para el 2º Programa Nacional de F.P.

Entre las diversas cuestiones a resaltar en este documento hay cuatro que yo destacaría especialmente. Tres

de ellas son como las distintas caras de una misma figura, ya que las tres conformarían el entramado global y conceptual del nuevo sistema en su conjunto:

- Mantenimiento del principio de Unidad de las Enseñanzas Profesionales, buscando la coherencia de las cualificaciones profesionales surgidas de los distintos subsistemas de formación profesional con las competencias que se demandan por el sistema productivo.
- Articulación de los tres subsistemas a través del Sistema Nacional de las Cualificaciones, buscando las correspondencias y convalidaciones entre las distintas formaciones profesionales para que los trabajadores puedan homologar su experiencia laboral y/o acceder a mayores niveles de cualificación.

- Interrelacionar el Sistema Nacional de las Cualificaciones con los Sistemas de Clasificación Profesional acordados en la Negociación Colectiva.

La cuarta es una vieja aspiración sindical: Modificar el Contrato de Aprendizaje. Se ha demostrado que este tipo de contrato, tal y como lo concibió el anterior Gobierno, no era sino el suministro de mano de obra barata que, además, competía con la F.P. en el segmento de población al que va dirigida y que ponía en entredicho la propia FGT (Formación en Centros de Trabajo), verdadera estrella de una Formación Profesional modernizada y de futuro. No obstante, no va a ser fácil encontrar la solución realmente adecuada. Se está trabajando en la línea de relacionar el contrato de aprendizaje con la propia Formación en Centros de Trabajo, pero es excesivamente pronto para hablar con detalle sobre este tema.

Podemos resaltar también que dos preocupaciones fundamentales de este documento son la calidad de la Oferta Formativa (de toda la oferta, no sólo de la F.P. reglada, que también) y la transparencia de las cualificaciones y su equiparación o correspondencias en el marco de la Unión Europea.

Area Pública

Mobilización de los empleados públicos

La FP reglada

Por lo que respecta a la Formación Profesional reglada, el Acuerdo contempla desde la mejora del ritmo de implantación de la reforma hasta el desarrollo de la Orientación Profesional. Un aspecto que aún no está desarrollado, y que cobraría especial importancia, es el referido a los Programas de Garantía Social. Hablamos de un colectivo importante, proveniente del llamado "fracaso escolar" y que necesita o bien cualificación para su posible inserción en el mundo laboral, o bien vías efectivas de reingreso al sistema educativo reglado. Otro de los colectivos a atender es el colectivo de adultos, por lo que se intenta la vía de la F.P. a distancia y en horario nocturno, por supuesto, con las adaptaciones curriculares necesarias y con la reglamentación adecuada, tanto de cara al alumnado, como a los docentes.

Todo ello sería un mero brindis al sol si no se adecúan los medios existentes, tanto medios humanos como infraestructuras, por lo que haría de procederse a racionalizar lo que hay y las necesidades hasta lo que consideramos necesario para lo que queremos conseguir. Del mismo modo que se resalta la Formación del Profesorado como uno de los aspectos imprescindibles para abordar esta nueva situación con garantías de éxito.

Por último se introduce la creación de las Comisiones Autonómicas de F.P., al mismo tiempo que se impulsan y se les dota de nuevos cometidos a las Comisiones Provinciales. Es importantísimo el funcionamiento de estas Comisiones para lograr el consenso en la participación social y para encontrar el diseño, dinámico, más adecuado en cada momento a la zona de que se trate.

Esperamos que este acuerdo de Bases sirva para impulsar el desarrollo de la F.P. que hasta ahora no ha conseguido, a pesar de ser una de las estrellas de la propia Reforma. ■

Cuando leas estas líneas, bien entrado Enero, es casi seguro que ya se habrá reunido la Cumbre Sindical para estudiar la continuidad de las movilizaciones.

En cambio, cuando las escribo está muy próximo aún el éxito de la huelga convocada para el 11 de Diciembre.

El Gobierno, en un alarde de chulería, no exento de nerviosismo, ha camuflado los datos de esta huelga de la manera más burda. Algunos Gobiernos Civiles —imaginamos que el resto, exactamente igual— ya sabían los resultados que tenían que hacer públicos el día antes de la realización de la huelga. ¿Perspicaces?, ¿videntes?, ¿futurólogos?, os preguntaréis. Pues no, simplemente manipuladores asustados por las dimensiones de un conflicto que quizás no esperaban, amparados en sus votos recién estrenados.

Pero es que no se puede jugar con la dignidad de 2 millones de personas. No se les puede utilizar de *cabeza de turco* y no se les puede provocar con propuestas demagógicas.

Porque el Gobierno ha intentado desactivar la huelga, antes de que se produjera, convocando la Mesa General de la Función Pública. El hecho en sí mismo es positivo y demuestra que, efectivamente nuestra huelga les dolía, a pesar de la *cara de póquer* que intentaban mantener. Ahora bien, no se puede convocar una Mesa General para ofrecer como salida al conflicto que en 1988 nos subieran el sueldo de acuerdo con la previsión del IPC. Lo demás no eran sino *buenas intenciones*. Y el Sr. Rajoy se sorprendía, a lo largo del desarrollo de la Mesa, de que no nos fiáramos de sus buenas intenciones. Es que, Sr. Rajoy, *obras son amores* y no

buenas razones. Y a las obras nos remitimos: El Gobierno interpreta de la manera más negativa posible para los trabajadores y trabajadoras de la Administración la existencia del Fondo de mantenimiento del poder adquisitivo (0'8 % de la masa salarial) que el anterior Acuerdo contemplaba; el Gobierno incumple —como primera medida hacia sus trabajadores— los Acuerdos del 94 en su aspecto retributivo; el Gobierno interpreta de la manera más restrictiva lo que sí era buena voluntad de los sindicatos en términos de creación de empleo... Eso no son meras, Sr. Rajoy.

Y al intento previo de desactivación de la huelga, ha seguido el intento de desactivarla dando datos falsos.

Y al intento de desvirtuarla, el intento de ignorarla, llegando al más patético de los ridículos por parte del Presidente del Gobierno cuando felicita y agradece a los que han ido a trabajar. Bueno, ya sabéis, el Presidente os da las gracias. Y mientras tanto, como un vulgar rateiro, os mete la mano en el bolsillo y os baja el sueldo. Es una curiosa manera de ser agradecido. Claro que tampoco deja de ser curiosa la manera de hacerse merecedor o merecedora de tal agradecimiento.

A la vuelta de las vacaciones navideñas, más pleróicos de ilusión que de hidratos de carbono, retomaremos las movilizaciones. Sería bueno (para todos y todas, qué duda cabe, pero para el Gobierno más que para nadie) que se tomen en consideración las propuestas sindicales y no se fuerce a los empleados públicos —y al país en su conjunto— a mantener una lucha que sólo puede explicarse por la tozudez de un Gobierno que utiliza a los trabajadores y las trabajadoras de la Administración como moneda de cambio, como *calderilla* de cambio. ■

En defensa de los conservatorios de música

Manifiesto de Santa Catalina

A lo largo del curso 1996/97 se están organizando numerosas plataformas en favor de la Enseñanza Pública, promovidas por todos los representantes de la Comunidad Escolar, como respuesta a la agresión que este servicio y derecho ciudadano está sufriendo a través de una nueva política presupuestaria y educativa del Gobierno.

Dentro de la red de enseñanza pública se encuentran los Conservatorios de Música, cuya precaria situación se está viendo gravemente deteriorada. Queremos recordar a todos los amantes y profesionales de la música que los Conservatorios son fundamentales para el mantenimiento y desarrollo de nuestra cultura musical.

en los Conservatorios de Música se forman los compositores, intérpretes y pedagogos que nuestra sociedad demanda en virtud de su rápido y estimulante progreso. Los Conservatorios de Música ofrecen estudios profesionales que responden a una necesidad cada día más evidente y que no se encuadran dentro de la enseñanza obligatoria.

Sin embargo, entendemos que el Estado sí tiene la obli-

gación de ofrecer estas enseñanzas dentro del marco constitucional y democrático del Derecho a la Educación. Los conservatorios están amparados por este derecho fundamental; los Conservatorios no son ningún capricho ni lujo decorativo.

La música ocupa en la sociedad de consumo un papel cada vez más relevante y es fuente de riqueza espiritual y económica. La formación de profesionales cualificados y músicos competentes es fundamental para poder participar de forma activa y constructiva en esta evolución. El Estado tiene que dar respuesta a esta lógica demanda social.

Por todo ello, a través de este manifiesto, la Plataforma en Defensa de los Conservatorios de Música solicita:

1º Consolidar e incrementar la oferta de enseñanza musical y el número de conservatorios en los que se puedan formar profesionales, destinando a ello las instalaciones y todos los recursos humanos y materiales necesarios.

2º Racionalizar las enseñanzas musicales revisando y completando de forma democrática el desarrollo legislativo para salvar el vacío legal que sufren desde hace décadas y que es fuente permanente de problemas, disfunciones y arbitrariedades.

3º Dignificar e incrementar una red de Escuelas de Música que ofrezca de forma gratuita estudios musicales no profesionales pero de calidad, sin menoscabo del papel y lugar que deben ocupar a otro nivel los conservatorios. La consolidación y crecimiento de Escuelas y Conservatorios está necesariamente vinculada.

Animamos a todos los simpatizantes a sumarse a este manifiesto enviando adhesiones particulares o institucionales, en nombre de diversos centros, asociaciones o colectivos. ■

Interinos de FP

El MEC se ha mostrado dispuesto a negociar la solución al problema de los interinos de FP que no disponen de la titulación exigida en el R.D. 850/93 de 4 de Junio. En el número anterior de T.E. ya publicamos la propuesta del MEC. La de CCOO es la siguiente:

1. La equivalencia a efectos de docencia de las titulaciones recogidas en el anexo III del Real Decreto 850/93, de 4 de Junio, será efectiva para las tres primeras convocatorias de cada una de las especialidades de los profesores afectados.

2. Esta disposición transitoria sólo afectará a aquellos profesores que se encuentren en dicha situación en la actualidad, no siéndoles aplicable a los futuros.

Estas medidas, como es obvio, deberán ir acompañadas, para ser eficaces, de una Oferta Pública de Empleo suficiente. ■

El MEC cambia pelas por cromos

Entre los cambios que el MEC va a introducir en su política de formación del profesorado, se encuentra la eliminación de las retribuciones a los profesores que realicen tareas de tutorización dentro del Programa de Prácticas de Magisterio y sus sustitución por sus particulares cromos: los créditos de formación. Con ello matan dos pájaros de un tiro: abusar de los profesores y devaluar la ya devaluada formación de los docentes.

La única respuesta coherente es la negativa a participar en el programa. ■

Jefes de departamento interinos

Ni sí ni no....

Como ya viene siendo característico de la nueva Administración, el celo por el ahorro toma tintes de abuso y mofa. La interpretación restrictiva e interesada del art. 50 del ROC de Secundaria (*la jefatura será desempeñada por un profesor del cuerpo de profesores de enseñanza secundaria*), ha dado lugar a la negativa a nombrar Jefes de Departamento a profesores interinos cuando no existe ningún otro que pueda ostentar el cargo. Esto no iría más allá de una actitud gremialista, propia de la derecha, si no fuera porque a los sufridos interinos que no son nombrados porque, según la Administración, la legislación lo impide, se les obliga, no obstante, a cumplir las funciones propias.

CCOO ha exigido la solución del problema, mediante el nombramiento con carácter de *suplente* de estos profesores que no cumplen los requisitos exigidos hasta que la ausencia de candidatos legítimos desaparezca. La Administración, como siempre, ha dado la llamada por respuesta. ■

De la autoridad

La Junta de Personal Funcionario en Italia ha iniciado por unanimidad un procedimiento para esclarecer las extrañas circunstancias en que se ha producido la no renovación en la adscripción temporal del asesor técnico lingüístico Moisés Pascual Pozas, Secretario General de la sección sindical de Italia de la F.E. de CCOO y miembro electo de la Junta de Personal. Parece que tal hecho esconde en realidad una sanción encubierta por las denuncias realizadas por Moisés Pascual sobre determinados aspectos del funcionamiento de la Consejería de Educación de Roma sobre las que la administración, que se sepa, no ha investigado. Existen además informes de la sección sindical sobre la inadecuada creación de Secciones Internacionales de español en Italia. Hemos de decir ade-

Extraña manera de entender la democracia en Brasil

A Brasil ha llegado una nueva Consejera de Educación, como no podía ser menos ella quería hacerse notar. En Sao Paulo hay un centro integrado de Primaria y Secundaria, El Miguel de Cervantes. Para este Centro se elige nueva dirección y de entrada la Consejera impide a los Maestros de Primaria optar a este cargo del Centro. Hemos de aclarar que no hay nada regulado al respecto y que el R.D. que regula la educación en el Exterior, solo dice, que será director un funcionario del Centro. Ella propone a un profesor que tiene el rechazo del 75% de los profesores y que como una primera idea aporta la de sustituir una plaza de Historia por una de Informática. Desde aquí pensábamos por una parte, que el lenguaje y la cultura informática eran universales y no encajaban precisamente dentro de los programas de español en el Exterior y por otra, que en un centro en el que la gran mayoría de alumnos disfruta de ordenador personal en su hogar, esta asignatura tampoco se debería poner en detrimento de otra como puede ser la Historia en un Centro de estas características.

No estaría mal que tanto esta Consejera igual que otras y otros Consejeros/os, escuchasen de vez en cuando al profesorado que aunque solo sea por el mayor conocimiento de las situaciones que da el tiempo, podrían tener razón de vez en cuando. ■

más que el Consejero de Educación en Roma tiene dos recursos interpuestos en vía contencioso administrativa por violación de correspondencia de personas que trabajan en la propia Consejería.

Va siendo hora de que la Administración valore criterios de profesionalidad, tal como establece en las convocatorias de acceso a los puestos de asesores técnico lingüísticos y no de desnuda *obediencia debida a la autoridad*. En aras de esa transparencia que dice perseguir, sería altamente descabido que en su momento investigara hechos denunciados como anómalos en vez de encubrirlos y *suprimir* al denunciante.

Mucho camino queda por recorrer para que los Consejeros de Educación tengan claro que su función es cosa de todos y que su labor está sujeta a control. ■

Privatizaciones

El encierro

El pasado 16 de diciembre, unos cien delegados de los distintos Comités de Empresa de Personal Laboral MEC protagonizaron un encierro sorpresa de 24 horas en Alcalá 34, sede central del Ministerio en Madrid, como respuesta a las pretensiones de la Administración de privatizar las plazas que se acumulen en el nivel ocho después de efectuar los ascensos previstos en el sistema de provisión de plazas y en el plan de empleo.

Si bien no es una novedad que nos haya sorprendido a nadie en función de lo que esperábamos de la derecha, sí que supone un paso atrás con respecto a lo pactado en el plan de empleo que forzamos en los últimos momentos de la anteriores administradores, precisamente por temeroso algo así como la entrada del elefante en la cacharrería, cuando entraran los nuevos.

Dicho plan de empleo establece que el conjunto de plazas que durante cuatro años han pasado por traslados sin salir a ascensos ni a turno libre, sino que se han cubierto con contratación temporal, se consolidaran como empleo fijo por los mecanismos establecidos en convenio, de ascenso y las vacantes no cubiertas en este turno más las resultas del mismo, incluidas las del nivel ocho, por turno libre.

Tal y como se debería de haber hecho año a año, de no encontrarnos con una Administración que ha hecho de la arbitrariedad y el abusivo uso del poder una pauta de comportamiento para vulnerar derechos elementales en materia de negociación colectiva de empleados públicos y en especial contra los sectores más débiles de éstos, incumplir convenios, sistemas de provisión de vacantes, acuerdos, etc.

La falta de escrúpulos no les ha im-

pedido, más que hacerse trampas en el solitario, transmitir a la sociedad la falsa idea de que suprimiendo la Oferta Pública de Empleo en casi todos los sectores de la Administración del Estado, estaban reduciendo el gasto público. Nada más lejos de la realidad.

En nuestro sector, no todas las necesidades se han cubierto, pero en lo que han considerado como de extrema necesidad para que el servicio malfuncione, se han hecho y se mantienen a estas alturas posiblemente más de 1.500 contratos temporales, en puestos de carácter permanente por lo que debería haber sido contratación fija, lo que no supone ni una peseta de ahorro en el gasto público respecto a si fuera empleo fijo. Esta situación se ha reproducido de manera similar en el resto de las Administraciones.

Primer tanteo

Al cabo de un día de encierro se consiguió darle una salida, llegando a un acuerdo con el Ministerio para remitir el plan de empleo a Mesa de Retribuciones y Empleo, acogiéndonos a los Acuerdos MAP/Sindicatos de septiembre/94, que prevén este ámbito para las discrepancias a nivel de departamento. En principio se convocará dicha Mesa para mediados de enero/97.

El encierro, que ha sido un primer tanteo a esta Administración, lo podemos valorar positivamente por haber cubierto los objetivos iniciales. Se ha dado un primer aviso en el sentido de que el plan de empleo no es un juego, es un problema que puede afectar ya a más de 1.500 puestos de trabajo y va muy en serio.

Es un problema creado por el afán centralizador y controlador de los últimos Gobiernos PSOE, de los que es-

te siguiendo camino amenaza con superarlos, a través del Ministerio para las Administraciones Públicas y Hacienda que han impedido sistemáticamente que en materia de provisión de plazas, traslados, ascensos, turno libre, y contratación, el sistema funcionara de acuerdo a lo establecido.

A la Dirección General de Personal del MEC se le dejó muy claro, a pesar de la firma del acuerdo para la finalización del encierro, que este acuerdo no supone la finalización del conflicto, sino su traslado a otro nivel para su posible solución. Que ese afán privatizador sólo puede abrir un nuevo frente de conflicto, uno más de los muchos que tienen abiertos este Gobierno, e incluso ser el detonante que provoque el desencadenamiento de otros sociales latentes en el propio Ministerio.

Que hasta las mayores aberraciones tienen un límite y la situación de precariedad e irregularidad en la contratación temporal, con contratos eventuales de hasta cinco años, ha tocado lecho por lo que no se puede mantener por más tiempo, máxime cuando se aproximan las transferencias y no tenemos ningunas garantías de como se resolverá este problema.

¿Privatizaciones? No, gracias.

Cuando decimos no a las privatizaciones de empresas o de servicios, la derecha con toda su paraturnalla de medios de comunicación y propaganda acusan a las organizaciones sindicales de que en realidad estamos defendiendo privilegios y *canonjías*.

En casos como éste, pero nunca tan apropiadamente, se suele decir que piensa el ladrón que todos son de su condición. Precisamente los defensores de las privatizaciones andan como buitres leonados por pillar las empresas públicas rentables o lo que queda de ellas, las de mayores beneficios y mejores del país (Repsol, Telefónica, ENDESA, etc.), negocio montado, muy rentable, seguro y sobre todo con la ventaja de ser vendido entre amigos.

No sabemos si para mantenerlas o

para forrarse en una especulación rápida y cuando estén en situación ruinosa endosárselas de nuevo al Estado para que las reflote con fondos públicos. Esto, que puede parecer demagógico, responde a la cruda realidad de nuestro país, realidad que no conviene olvidar. Los trabajadores no podemos perder la perspectiva histórica.

Grandes empresas, mientras han sido rentables se han mantenido en manos privadas y en el momento en que por incompetencia, deshonestidad o ambas cosas, de sus gestores privados, las han dejado produciendo cuantiosas pérdidas o en estado de quiebra, en alardes de generosidad se las han traspasado al Estado.

Casos emblemáticos de procedencia privada que han venido constituyendo el principal agujero de las empresas públicas en los presupuestos del Estado y que en unos casos siguen colgando de los mismos y en otros han costado cifras astronómicas descolgarlos, son: Allos Hornos de Vizcaya, RENFE, Astano, Minas de Figaredo, Hunosa, Astilleros Españoles, Rumasa, y un largo etcétera de menos famosas.

No hablemos nada de las quiebras y agujeros de la banca, en estas últimas décadas, para las que sirve lo dicho anteriormente, que lo han costado al erario público sumas ingentes de dinero, ni tampoco hablemos de corruptelas multimillonarias, también a cargo de los presupuestos del Estado, en privatizaciones como Intelhorce, ventas cien veces por debajo del valor real como Galerías, Enasa, etc.

Con cierto sarcasmo se decía que los gobiernos de la dictadura solamente socializaban las pérdidas de las empresas privadas, en alusión a las empresas en bancarota de que se hacían cargo, ahora con los últimos gobiernos PSOE y el primero PP, podemos decir, no sólo eso, sino que además también privatizan las ganancias de las empresas públicas. Y no satisfechos con ello, encima quieren convencernos de que las empresas públicas no funcionan y son una carga para el fisco.

En cuanto a la privatización de ser-



vicios públicos como limpiezas de edificios, aguas, gestión tributaria, limpieza viarias, etc. que inicialmente se hace en aras de un supuesto ahorro económico para la administración correspondiente, se ha demostrado que acaban constituyendo auténticos monopolios privados en su ámbito, sin ningún tipo de control público sobre los mismos, florecientes negocios sin ninguna inversión, a costa de encarecer el servicio para la administración y para los ciudadanos y precariedad en el empleo, y en general con pérdida de calidad en su prestación.

Quando decimos no

Desde las organizaciones sindicales, cuando decimos no a las privatizaciones estamos apostando por la gestión democrática de los servicios públicos y por la corresponsabilidad de los trabajadores en la gestión directa como elementos de calidad de los mismos.

Estamos apostando por servicios públicos con gestores cualificados, con medios humanos profesionalizados, bien retribuidos y motivados para cumplir los objetivos que la sociedad demanda, con medios materiales...

Apostamos por el control público día a día sobre el buen funcionamiento del servicio de gestión directa, en el que puede corregirse en el acto, aquellos deficiencias puntuales y

siempre parciales que se puedan presentar, siempre que haya voluntad y por supuesto capacidad para ello; mientras que privatizado, si el problema o la deficiencia es la empresa, tenemos un problema total, sin solución ni enmienda durante el período de adjudicación del servicio a la misma.

También pensamos en el gasto público y podemos afirmar que la privatización no supone ahorro de gasto en términos globales, contrariamente a lo que desde los sectores con interés directo o indirecto argumentan.

Después de cuatro años de recortes salariales y de efectivos con aumento paralelo de servicios, no es posible, por ejemplo en el caso que nos ocupa, realizar la limpieza de los centros con menos personal, también globalmente, o con salarios inferiores a los que la administración central viene pagando.

Si al coste ordinario añadimos los porcentajes comerciales de ganancia de las empresas, el pago de IVA de su facturación, etc. la privatización no puede suponer nada más que aumento de gasto público. Esto son vasos comunicantes con habas contadas. Si la privatización no conlleva incremento de gasto los beneficios de las empresas saldrán necesariamente de la pérdida de calidad en la prestación del servicio o de aumentar la precariedad de los/las trabajadores/as o de ambos. ■

CONVENIO DE ENSEÑANZA REGLADA NO CONCERTADA

El día 20 de diciembre se firmó este convenio por todas las Organizaciones Sindicales excepto FSIE.

Las tablas salariales se firmaron el día 27.

CC.OO? ha entrado en este convenio por primera vez en su historia; y lo hemos hecho convencidos, porque gracias a nuestras aportaciones el convenio ha mejorado.

No renunciamos a seguir introduciendo mejoras en sucesivas negociaciones, incluso seguiremos intentando que se acerque al convenio de Concertada en aquellos aspectos que éste le supera.

De momento, las tablas salariales de los sectores CECE y ACADE, tienden a unificarse poco a poco hasta el año 2000; así sectores regidos por el mismo convenio tendrán el mismo salario.

Se ha suprimido el texto, a juicio del Empresario, o, a juicio del titular, de todos los artículos en los que figuraba.

Se añade en el artículo 46 a ptra Comunidad Autónoma o Isla.

No se introducen horas de jornada en distribución irregular como deseaban las Patronales con el argumento de ser necesarias para impartir mayor calidad de enseñanza.

La firma es por dos años con una subida salarial del 3% y 1% de antigüedad para el año 96; 2,3% y 1% para el 97.

Es imprescindible que el profesorado afectado por este convenio siga confiando en CC.OO, dando el voto a nuestros representantes; sólo así conseguiremos una representación mayor en la mesa de negociación y podremos, con apoyos reales, dar un giro a la estrategia negociadora. ■



UNA LEY PARA LOS INSTITUTOS MUNICIPALES

Los Institutos Municipales de BUP se crearon al amparo de la LODE, como centros públicos de carácter rural, dependientes de los ayuntamientos. El origen de estos institutos está en las antiguas filiales o Colegios Libres Adaptados dependientes de un centro con mayores recursos de la red de centros del MEC. Los Ayuntamientos gestionan los fondos que, mediante convenio, asigna el MEC anualmente. Estos centros evitan el desplazamiento de los alumnos a la capital de la provincia correspondiente. En estos centros se ofertaba primero y segundo ciclo (ESO) de la nueva ley de Educación (LOGSE) y en algunos de ellos, bachillerato en alguna de sus especialidades. Como no hay una enmienda de integración de determinado personal en el cuerpo de Funcionarios Docentes, y es factible una solución real para el colectivo, con que sólo exista voluntad de la Administración, es por lo que hemos acudido a los Grupos Parlamentarios para que presenten una Proposición no de Ley.

Esta proposición ya ha sido presentada, según Reglamento del Congreso, para su debate en la Comisión de Educación y Cultura.

Proposición de ley:

"El Congreso de los Diputados insta al Gobierno a integrar durante el año 97, en los correspondientes cuerpos docentes, al personal que tenga condición de Personal Laboral Docente de las Administraciones Locales siempre que se cumplan los requisitos de:

1º Que estén prestando servicios en un centro de titularidad de la Administración Local, creado a la entrada en vigor de la LOGSE y que impartan enseñanzas de carácter obligatorio.

2º Que se haya producido un cambio de titularidad. 3º Que el personal docente esté en posesión de la titulación adecuada establecida en la LOGSE, o la que en el momento de su ingreso en la Administración Local se le exigía.

Esperamos que cuando se debata en la Comisión de Educación y Cultura, el apoyo de los grupos sea mayoritario. ■

La protesta



que no cesa

El desarrollo del presente curso escolar va sufriendo progresivamente de temperatura. Prácticamente todos los sectores de la comunidad educativa están de acuerdo en que aquí hay algo que no funciona. Y la expresión del malestar se concreta en manifestaciones, concentraciones, convocatorias de huelga, denuncias en los medios de comunicación. El denominador común de todo este movimiento es la petición de una mayor y mejor atención a la enseñanza pública.

También en Galicia es notorio el descontento en distintos frentes. Los estudiantes de enseñanzas medias y los de las universidades han secundado varias convocatorias de paro, al igual que en otras comunidades autónomas. Las federaciones de asociaciones de padres y madres de Galicia participaron de forma notoria en la concentración promovida por la CEA-PA a finales de noviembre, frente al MEC. Los sindicatos de enseñanza hemos secundado una manifestación promovida por el colectivo de institutos a mediados de diciembre, con una gran asistencia de profesorado. Los medios de comunicación son el fiel reflejo del día a día educativo, dedicándole a la problemática de la enseñanza un buen número de páginas en la prensa escrita y tiempo abundante en los programas radiotónicos.

Una aproximación al malestar

El diagnóstico de la situación es perfectamente claro y nítido, así como las razones que lo explican. La consejería de Educación carece de iniciativa política en el momento actual y no ofrece soluciones a las numerosas cuestiones pendientes. Desde la salida de Piñeiro Permuy de la administración autonómica, el nuevo equipo que la dirige ha estado muy pendiente de las pautas que supuestamente se iban a marcar desde el MEC, teniendo en cuenta que la tensión provocada cuando la publicación de la red de centros habría de tener una salida satisfactoria en el comienzo del presente curso escolar.

La inacción de Esperanza Aguirre no ha actuado en beneficio de los dólifits que actualmente tiene la escuela pública de Galicia. El *gobierno amigo* -expresión acuñada por don Manuel Fraga para referirse al gobierno central y cuestionada seriamente en lo de la amistad por la tozudez de los hechos- no ha dotado de presupuesto suficiente para acometer la red de centros presentada por la Consellería de Educación y avalada por el Consejo Escolar de Galicia. Así las cosas, el gobierno gallego se las ha de componer con unas cuentas más que justas para presentarse ante la ciudadanía con un mínimo de desahogo en las elecciones autonómicas del año 97.

Los datos de la discordia

El avance de presupuestos para el año 97 no deja lugar a dudas en cuanto a que los centros educativos y el alumnado de Galicia no tendrá garantías de una Educación Secundaria en condiciones. En el actual curso, más del 80% del alumnado de 1º de ESO continúa escolarizado en los centros de Primaria, sin que se les impartan tecnología, sin departamentos de orientación en condiciones, sin saber a qué bachilleratos se podrá acoger, desconociendo también los ciclos formativos a los que optar.

En las universidades en ambiente no pinta mejor, ya que la finalización del plan de financiación aprobado en el año 89 las ha dejado con un presupuesto muy mermado, que dificultará la expansión y la implantación de las nuevas titulaciones.

El profesor de los centros públicos, los docentes de los colegios concertados, el personal de administración y servicios de escuelas, institutos y facultades también están cabreados por la congelación salarial y por la norma de los servicios públicos, con lo que el panorama general dista mucho de ser el ideal para acometer las grandes transformaciones en las que estamos inmersos.

Para colmo de males, el Congreso de los Diputados rechazó la iniciativa legislativa popular que pedía una ley de financiación para el sistema educativo -con la ausencia de la ministra de Educación y Cultura-, por lo cual las previsiones presupuestarias de la Consellería agravarán los perfiles del malestar. Los alumnos de 1º y 2º de Secundaria previsiblemente continuarán en los centros de Primaria, la readscripción de los maestros no se hará efectiva todavía, los mecanismos de recolocación del profesorado no se pondrán en marcha, la red de centros continuará en el aire, los servicios de comedor y transporte no se vorán incrementados, la escuela pública gallega retrocederá respecto a otras comunidades. Con este panorama, nuestra esperanza la situamos en la potencialidad movilizador que con la inminencia habremos de desplegar. ■

Pactas o planeas



Desde 1993, CCOO ha propuesto a dos consejeros de Educación y a una consejera (también de Educación) un acuerdo a largo plazo, una negociación global y una planificación financiera. Tenemos unas cuantas calabazas, recogidas en cada una de nuestras proposiciones, todas honestas, por el bien de la enseñanza, ya se sabe que somos un sindicato serio. En lo único que estuvieron de acuerdo fue en el largo plazo, tan largo plazo que llevamos todos estos años apañándonos como podemos. O sea, sufriendo una aplicación de la LOGSE sin recursos económicos y sin acuerdos (salvo en lo que afecta al personal laboral) y sufriendo una ampliación del campus universitario en las mismas condiciones: hemos pasado de cinco a ocho universidades, más la Internacional y la prevista segunda universidad de Sevilla sin planificación alguna, sin acuerdo alguno,

con la mesa sectorial de universidad abandonada en un rincón.

Con estos antecedentes, después de recibir nuestra ya tradicional y honesta proposición de baile -esta vez con los compañeros de UGT- el nuevo consejero presenta a la opinión pública un (¡atención!) Pacto por la Educación. La ventaja de presentar el Pacto a la opinión pública antes que a los sindicatos que se lo habíamos propuesto fue que no tuvimos que leerlos todos los folios porque el ABC hizo un resumen-esquema magnífico. Así que, cuando nos citó un mes después de su presentación al público, nos los sabíamos muy bien y lo habíamos entendido todo. Le cogió tal gusto a eso de presentar un pacto que, en cuanto alguien se descuidaba, le daba una copia. Tenemos noticia de que solamente no se lo ha presentado al arzobispo de Sevilla, y eso porque ya se sabe que la Iglesia es muy suya.

Lo peor que te puede ocurrir cuando sacas a alguien a bailar es que no

lo diga ni que sí ni que no sino que saque a bailar a todo el salón, tú mismo incluido: es un lío.

Mientras tanto, el Boletín Oficial de la Junta (BOJA) echaba humo y, cada día, era obligatorio leer la prensa porque el consejero tenía siempre algo que decir al público. De manera que, en tribunas de papel, fue planteando los grandes problemas de la educación andaluza y las grandes soluciones. Así, al problema de que los centros estén cerrados por las tardes le correspondió la solución de *dos tardes, al menos, con clases*; a los problemas financieros de las universidades, les tocó *imaginación y tasas*; a la falta de plazas de los conservatorios y demás centros de las enseñanzas de Régimen Especial, *cobremos matrícula*; la situación de los centros de secundaria fue resuelta radicalmente: los módulos horarios han de ser de 60 minutos y rubricó su decisión con esta pregunta afilada (por la ignorancia): ¿acaso un niño andaluz ha de recibir menos horas de clase que un niño de Burgos?; a los centros en crisis de la privada concertada, les lanzó una declaración de principios ideológicos sobre la defensa de la escuela pública o algo así, y etc., etc. Y a todo esto, por si no nos hubiéramos enterado, no paraba con eso de la ministra es de derechas, la ministra es derechas...

El caso es que el consejero, en los meses que lleva mandando, le ha cogido gusto a tres cosas: a escribir en el Boletín Oficial, a presentar el Pacto al primero que se le pone por delante y a criticar a la ministra por ser de derechas (esto le parece muy mal porque él es de izquierdas).

Un plan

El gobierno andaluz tiene un plan. Un Plan Económico para Andalucía-Horizonte 2.000. Se dedica un capítulo a la educación y otro a la investigación; también se tratan, en un tercer capítulo, entre otras políticas relacionadas con el empleo, la formación profesional ocupacional y la educación de las personas adultas. El capítulo dedicado a la educación es un resumen del traído

y llevado pacto por la educación. Mientras el pacto anda de aquí para allá, el Plan está en fase de consulta con las confederaciones y la patronal. Después se trasladará al Parlamento. Las consultas sobre el Plan se realizan con la Consejería de Economía. El responsable de Acción Sindical de CCOO nos pasa la parte de Educación y, ni cortos ni perezosos, le proponemos a Educación negociar el Plan de Economía o nada. Y se retiran a deliberar.

A trancas y barrancas, hemos logrado centrar el trabajo en el Plan Económico. Si el Consejero quiere protagonismo y fotos, esta Federación de Enseñanza quiere un compromiso del gobierno andaluz con la enseñanza. Parece indispensable y más racional abordar las necesidades de la educación en Andalucía desde ese ámbito que desde las aisladas batallas sectoriales. Hasta el momento, ninguno de los gobiernos del PSOE había compartido esta idea y el actual tendrá que demostrar con hechos que quiere pactar o planear o, simplemente, volar bajito. Hasta ahora, los hechos (muy poco) educativos de este gobierno han sido decisiones unilaterales, mucho monólogo y unos presupuestos temerarios para el 97: Un crecimiento que apenas supera el 1%, disminuyen los gastos de funcionamiento de los centros y las partidas para sustituciones, se congelan las inversiones, se gasta menos dinero por alumno y alumna universitarios... Por otro lado, entre tanto pacto y tanto plan, permanecen sin resolverse muchos y variados temas del personal laboral, de la universidad, de la formación profesional, de la educación de adultos... (Al escribir de esta consejería, se llena el escrito de puntos suspensivos...)

Por la enseñanza andaluza seríamos capaces de todo, incluso de negociar, a pesar del consejero, un compromiso por la enseñanza en Andalucía; pero con la música y la letra de aquella Marcha por la Educación con la que cerramos el curso pasado. ■

Movilizaciones en enseñanza concertada

Por imposible, podía haberse utilizado como titular, no para llamar la atención, sino que se corresponde con la situación real de los trabajadores y trabajadoras de la enseñanza concertada de Canarias.

La dejación a que nos ha sometido esta Consejería llegó a su punto máximo cuando a finales del mes de octubre todavía no habían sido abonados los atrasos correspondientes al actual Convenio, única Comunidad donde no se habían hecho efectivos.

A la Administración sólo se le ocurrió alegar "que no pensaban que el Convenio se firmase tan pronto y que no había presupuesto para afrontarlos".

Otro punto de especial preocupación desde esta Federación es la aplicación de la LOGSE en los centros concertados de la Comunidad. Durante el pasado curso en las pocas mesas que nos convocaron, expresamos la necesidad de negociar este tema, contestándonos siempre con evasivas y que se empezaría a negociar a partir de septiembre.

Generalizado ya el primero de ESO en todos los centros e incluso algunos que habían anticipado y comienzan tercero, no sabemos nada sobre ratios Y plantillas de profesores/as que impartirán estos ciclos. Esto provoca gran inquietud en los centros, ya que muchos de ellos cuentan con plantillas muy consolidadas y con gran número de profesores/as que no poseen las nuevas especialidades, y que no han podido formarse ya que la Consejería no ha convocado cursos específicos para concertada.

También como consecuencia de esto, muchos profesores y profesoras

que hasta ahora estaban contratados y que no contaban con titulaciones LOGSE, están siendo sustituidos por otros nuevos que cuentan con ellas.

En definitiva, seguimos sin saber cómo piensa la Administración implantar la reforma en nuestros centros.

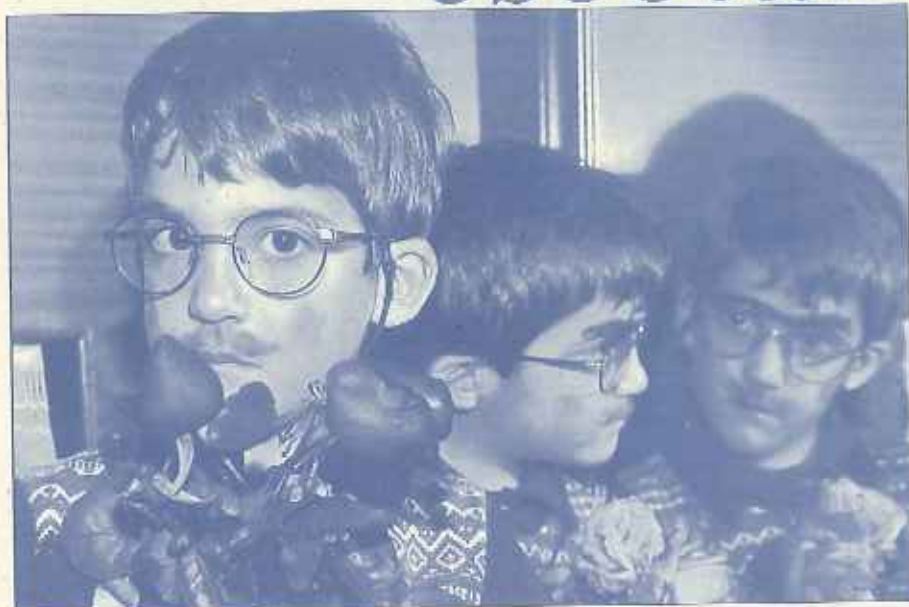
Nuestra antigua reivindicación de conseguir un Acuerdo de Analogía Retributiva, también se ha visto frenada si atendemos a las últimas declaraciones efectuadas por el Viceconsejero de Educación que considera que éste no es el momento oportuno para negociar. ¿Cuándo lo va a considerar oportuno? ¿Cuándo nos sentiremos a negociar un Acuerdo global como el ya existente en otros territorios?

Desde la Federación de Enseñanza de forma reiterada hemos enviado a la Administración nuestras propuestas sobre los temas anteriormente descritos, no podemos entender cómo desde la Consejería se hacen oídos sordos a las más que justas reivindicaciones de los trabajadores/as del sector, que en el aspecto retributivo alcanza ya cantidades alarmantes, alrededor de un treinta por ciento menos que nuestros compañeros de pública.

Ante este panorama, convocamos concentraciones diferentes días, secundadas por la mayoría del profesorado, ante las sedes de la Consejería de Educación y la Dirección General de Promoción Educativa, exigiendo la convocatoria inmediata de la Mesa de negociación.

Como resultado de éstas, ya hemos sido convocados y nos han asegurado el comienzo de las negociaciones a partir del presente mes de enero. Esperemos que nuestras propuestas no caigan en saco roto. ■

El arreglo escolar



El Consejo Escolar Valenciano ha informado negativamente, rechazándolos, los proyectos de la Conselleria de Educación sobre *Arreglo escolar* y la adscripción del profesorado.

El pasado día 17 de diciembre, se reunió en Denia el Pleno del Consejo Escolar Valenciano para, entre otros asuntos, emitir un informe valorativo sobre los proyectos de Orden de Adscripción del Profesorado y de Resolución de Modificación de Unidades Escolares (*Arreglo Escolar*). Después de un debate interesante los Consejeros y las Consejeras decidieron por mayoría absoluta manifestar que los dos proyectos no podían ser considerados ni tan siquiera como objeto de debate, pues al no existir un Mapa Escolar negociado (el Consejo Escolar Valenciano ni conoce el mentado Mapa), unas plantillas adecuadas y, a la vista de los presupuestos para el 97 queda sin valor cualquier propuesta de arreglo escolar y cualquier modelo de adscripción del profesorado, no podría

eliminar los graves perjuicios que esa adscripción causaría al profesorado.

Es cierto que los informes del Consejo Escolar Valenciano no son vinculantes para la Administración pero la Conselleria de Educación ha de valorar políticamente la ejecución de la Resolución y de la Orden cuando éstas han sido rechazadas por los sindicatos, Mesa Sectorial, y de claradas improcedentes por la comunidad educativa en el seno del máximo órgano de participación, Consejo Escolar Valenciano.

El Gobierno del Partido Popular debe cambiar radicalmente de política educativa y de gestión administrativa. Lo que hasta este momento está haciendo ha sido cuestionado de una manera palmaria y de no cambiar llevará a la comunidad educativa a tener que ejercer todo tipo de presiones para que cambie.

La esquizofrenia de un gobierno popularista

En privada concertada la situación es ya de psiquiatra tras comprobar que los

presupuestos de la Generalitat para 1997 no incluían fondos para cumplir el Documento firmado el 9 de septiembre, y tras la entrevista con la Consellera, que ya contamos en el número anterior, los sindicatos fuimos a hablar con Hacienda, donde nos dijeron que desconocían la existencia del Documento, que Educación ni había intentado incluir los fondos para su cumplimiento y que el Documento no tenía validez, porque no había pasado por el Consell. Volvimos a Educación, y la Consellera nos dijo que Hacienda sí que conocía el Documento porque se había mencionado en la prensa el día en que se firmó, que no era necesario que pasara por el Consell, que pensaba ir poniéndolo en práctica durante el año próximo, y que en homologación ya íbamos servidos con el módulo del MEC, porque el incremento de octubre ya era un inicio de analogía.

Con esas informaciones nos fuimos al Presidente Zaplana, con concentración incluida, a explicarle la armonía que había entre sus Consellerías. La consecuencia fue una nueva reunión en la Conselleria el 17 de diciembre, en la que se nos pidieron disculpas y se nos aseguró, en nombre de la Presidencia, y de Hacienda y de Educación, en un tono completamente diferente de la reunión anterior, que cumplirían el Acuerdo, que incluirían un sexto de la homologación a partir de octubre del 97, además del incremento del Acuerdo del MEC, y el resto, los tres años siguientes.

Nuestra euforia duró menos de 24 horas: el 18, en las Cortes, el PP y UV rechazaron las enmiendas presentadas por IU y PSOL que debían hacer posible el cumplimiento del Documento/Acuerdo en cuestión.

Pero el 19 las cosas volvieron a cambiar: en las Cortes, todos los partidos aceptaron una enmienda transaccional del PP, basándose en una de IU, que asegura la homologación y el resto del Acuerdo, al menos en lo tocante al año 97. Ahora queda pendiente el desarrollo, en la Comisión de Seguimiento.

Confiamos en que con esto se acaben nuestros sobresaltos... Continuaremos informando ■

*Plataforma unitaria**en defensa de la**Enseñanza Pública*

La Plataforma en defensa de la Enseñanza Pública es una realidad en el País Valenciano. Su núcleo fundacional, compuesto por siete organizaciones estudiantiles, todos los sindicatos de izquierdas, la Federación de Padres, la Federación de MRPs, la Confederación de Asociaciones de Vecinos, se ha visto incrementado con la adhesión de otros colectivos sociales.

Desde la Plataforma se convocó a una manifestación el 18 de diciembre de 1996 para decir no a los presupuestos de 1997 por cuanto suponen el desmantelamiento de la enseñanza pública. Una manifestación que, a pesar del día, a pesar de ser realizada después de las movilizaciones del sector público, congregó a más de tres mil personas.

Para esta Plataforma, la manifestación del día 18 no es el final de una lucha, sino el comienzo de una serie de reivindicaciones singulares. Tiene el compromiso de movilizar para conseguir demandas locales o comarcales. Tiene el compromiso de hacer un seguimiento de la ejecución de los presupuestos para que las escasas partidas dedicadas a la enseñanza pública, por lo menos, se gasten; y no ocurra lo del ejercicio pasado, que fueron recortadas o, en algunos casos, transferidas a otro departamentos de Cultura con el fin de subvencionar obras en centros privados.

Al mismo tiempo, la Plataforma en Defensa de la Enseñanza Pública ha constituido la Trabada de Plataformas, foro en el que junto con la de Mejora y defensa de los Servicios Sociales y la de Mejora y defensa de la Sanidad Pública Valenciana "se encuentran en un mismo deseo y vienen a expresar su firme compromiso y su voluntad sólida por continuar avanzando en la mejora y defensa de los sistemas de protección y bienestar social con el que nos hemos dotado entre todos. ■

¿Será posible en Euskadi agrupar fuerzas en apoyo a la escuela pública?

La verdad es que tras las múltiples fracturas en el seno del movimiento de apoyo a la escuela pública vasca, parece

posible recomponer la unidad y plantear acciones coordinadas que la defiendan y potencien.

El ejemplo de Navarra es asimismo un buen acicate para que se realice al menos un nuevo intento.

Diversas reuniones entre sindicatos, federaciones de padres y madres y colectivos pedagógicos, han comenzado a analizar estos días las posibilidades de trabajo conjunto.

Ciertamente la situación de la escuela pública en la comunidad autónoma vasca es compleja.

Con un cierto nivel de dotaciones pero con un desprecio muy grande por parte de la Administración en cuanto a su potencialidad e incluso en su capacidad, la Escuela Pública en Euskadi mejora a pesar de sus titulares: la Administración.

Tras diversos conflictos, quizás inevitables, dada la articulación legal en marcha que ha dado origen a la Ley de la Escuela Pública Vas-

ca, la Ley de Cuerpos Docentes, el decreto de Perfiles Lingüísticos, los decretos curriculares, textos todos que provocaban enfrentamientos y crispaciones, las organizaciones más representativas de la escuela pública están haciendo un esfuerzo por acordar unas líneas generales de actuación.

Comisiones de Enseñanza-CCOO está señalando que esa articulación para defender y potenciar la escuela pública vasca debe ser reivindicativa ante la Administración, exigiendo de ésta posturas activas que incrementen la capacidad de las plantillas para hacer frente a desafíos pedagógicos nuevos y administrativos diferentes, dote de recursos suficientes a los centros educativos para que puedan desenvolverse con mayor autonomía y relación con su entorno social y adapte los centros a la nueva ordenación de las enseñanzas.

Todas estas medidas corresponden a la Administración, que ni puede ni debe quedarse al margen de los que en definitiva, son sus centros. ■

Éxito de las movilizaciones



Desde finales de septiembre, en que iniciamos las movilizaciones contra la congelación salarial y por el derecho a la negociación colectiva, el seguimiento y la participación de los empleados y empleadas públicos, y el apoyo de la ciudadanía en general, se ha ido incrementando.

El diseño de la movilización, acompañando el coste que toda movilización tiene para trabajadores y trabajadoras con el mayor desgaste de los responsables políticos de las agresiones, PP i CiU, ha permitido la participación masiva y la sensibilización de parte importante de la opinión pública, superando el aislamiento al que nos quería someter el gobierno y sumando esfuerzos y voluntades en defensa de los servicios públicos.

El marco de la unidad sindical ha hecho, también, más efectiva la movilización y la presión sobre los gobiernos central y de la Generalitat. Unidad sindical que, aunque difícil de gestionar cuando llega la hora de concretar acciones, o papeles, ha permitido visualizar nitidamente la voluntad del conjunto de empleados y empleadas públicos de luchar por sus reivindicaciones, y ha puesto de manifiesto el valor estratégico de la misma.

En Catalunya hemos concretado el calendario y las acciones, de forma no contradictoria, con el diseño del conjunto del Estado, pero garantizando la especificidad derivada de la existencia de una rea-

lidad propia y evidenciando que CiU no sólo era corresponsable de las decisiones del PP, como socio de gobierno, sino que era instigador de las políticas conservadoras y de derechas que se están llevando a cabo. Y poniendo de manifiesto, también, que en Catalunya la soberanía nacional se debe ejercer desde la responsabilidad de gobierno.

Las movilizaciones concentraron su mensaje en la responsabilidad de CiU, al lado del PP, y quisieron implicar al conjunto de la ciudadanía con el compromiso confederal en la campaña en *defensa de lo público*, dando pleno sentido y cobertura social a nuestras demandas. En este sentido, el 6 de noviembre realizamos 40 concentraciones, a la misma hora, en distintas localidades de Catalunya, coincidiendo distintos sectores del área pública (correos, enseñanza, administración local), visualizando claramente el conflicto en las poblaciones más importantes y colectivizando la movilización, al hacer evidente a los distintos trabajadores/as la coincidencia de voluntades. El 14 de noviembre, 10 concentraciones y manifestaciones tuvieron al gobierno de la Generalitat en el punto de mira, y de ira, de las protestas. El 1 de diciembre, después del éxito de la marcha sobre Madrid del 23 de noviembre, más de 150.000 personas recorrieron las calles de Barcelona en defensa de los servicios públicos, dando un serio, y masivo, aviso a CiU de que esto también iba con ellos.

La huelga del 11D y las manifestacio-

nes han evidenciado la voluntad decidida de los trabajadores/as de luchar por el derecho a la negociación colectiva y contra la congelación, manifestando que el problema tiene también su responsable en CiU. Justo después del 11D se han empezado a oír propuestas de diálogo y negociación en los voceros del gobierno de la Generalitat, conscientes que la movilización graduada y sostenida les desgasta más a ellos que a nosotros, conscientes que el conflicto lo podemos gestionar durante un largo periodo, y sabedores del hondo malestar de empleados y empleadas públicos, se afanan en buscar salidas. Pero no hay cualquier salida. Esta pasa por recuperar el derecho a la negociación, por restituir a nuestro salario el poder adquisitivo, y por abrir la negociación de aquellas cuestiones aparcadas: estatuto de la función pública, oferta pública de ocupación, estabilidad del personal interino, formación, fondo de acción social, mecanismos de solución extrajudicial de conflictos... Una negociación que requiere del máximo seguimiento y del mantenimiento de la presión sostenida en el tiempo y sobre los distintos temas que se estén en cada momento debatiendo. Debemos mantener abiertos los distintos frentes de confrontación: el estatal en aquellas cuestiones relacionadas con el marco general y cuestiones retributivas; y el de la Generalitat de Catalunya en el marco competencial propio. Sin olvidar, claro, que hoy las responsabilidades de CiU están en los dos ámbitos. ■



Viene de pág. 18

Muchas de las reformas conservadoras que se han iniciado en Europa se han querido justificar alegando que se hacen para conseguir una educación de calidad. Pues bien, lo primero que debemos decir es que, también aquí, el concepto proviene del mundo de la empresa privada. Hace referencia a una serie de elementos que no siempre concuerdan con la escuela como agencia educadora.

Calidad - rendimiento

Olvidando la especificidad de las instituciones educativas, la calidad de la educación viene determinada por el rendimiento escolar alcanzado por los alumnos y por las escuelas. Esta proposición parece, en principio, razonable. Sin embargo, encierra muchos problemas. En realidad, el binomio calidad igual a rendimiento escolar, medido éste según los famosos test de conocimiento, esconde varios sofismas. Por ejemplo, no tiene en cuenta si la escuela trabaja con una población homogénea, si lo hace con una población marginal o en un entorno periférico conflictivo o si está colaborando con un programa de integración de alumnos con necesidades especiales, factores todos ellos que no

se pueden medir cuantitativamente. Tampoco pueden medirse factores como la participación de los miembros de la comunidad escolar (tan importante para conseguir un buen clima en la escuela, algo que muchos consideran presupuesto imprescindible de la calidad educativa), ni se puede medir una buena adaptación del currículo a las necesidades de la escuela, ni la importancia de los servicios de orientación escolar, o la competencia profesional de los equipos docentes, etc.

La identificación calidad-rendimiento, hoy dominante, tiene principalmente su sede en los países anglosajones, aunque se está intentando imponer en toda Europa Occidental. Sin embargo, no podemos aceptar una concepción economicista de la educación (lo que no significa rechazar la evidencia de las necesarias relaciones de los sistemas educativos con los sistemas productivos); pero una cosa es una concepción global que tiene en cuenta también los factores económicos y otra es una concepción economicista donde la educación es contemplada fundamentalmente como una inversión, valorada en función de resultados puramente cuantitativos. En la es-

cuela estamos siempre ante un término maleable, un término de una gran riqueza que es precisamente la educación, no sólo la instrucción. Educar es mucho más que enseñar a los alumnos unos conocimientos cuya transmisión puede ser medida cuantitativamente. Hay que volver a una concepción de calidad mucho más rica que la de rendimientos, una concepción que se base principalmente en lo que constituye el nervio central de la escuela, es decir, en el proceso de enseñanza y aprendizaje, el proceso educativo propiamente dicho.

El Estado, único garante

La educación del futuro seguirá siendo una institución pública. Seguirá conservando, es cierto, la vertiente privada que siempre tuvo y que hoy nadie niega, pero las funciones públicas de la educación continuarán siendo tan importantes, o más, que en la actualidad. Querer identificar la educación con un bien producido por el mercado, como pretende la llamada "revolución conservadora", contradice nuestra memoria histórica y atenta contra la evidencia cotidiana: ni la escolarización universal, obligatoria y gratuita, ni el acceso popular a la enseñanza secundaria, ni la apertura de la enseñanza universitaria son obra espontánea del mercado: son obra de la acción continuada de los poderes públicos. Es cierto que la exaltación de lo público puede llevarnos -como ha sucedido en nuestro siglo- a la aberración del Estado totalitario, pero la privatización de lo público puede llevarnos también a tiempos pasados en que el individuo estaba a merced de otros poderes -individuales, grupales o estamentales- más fuertes y más implacables que el mismo Estado. En el nivel actual alcanzado por nuestra civilización, la consideración de la educación como un derecho que pertenece a todos los hombres sin distinción alguna, me parece un valor irrenunciable. De este valor, el Estado, la sociedad políticamente organizada, es el único garante. ■



La Escuela Pública en Europa

▼ Manuel Alvarez

Centro de Renovación Pedagógica - CAM

La escuela pública nace en Europa al final del siglo XVIII y principios del siglo XIX, como un logro de la revolución burguesa en Francia y como una consecuencia de la revolución industrial y urbana en Inglaterra. Desde un principio se pretende que la enseñanza impartida en la escuela pública sea gratuita, obligatoria y dirigida a todos los ciudadanos desde los 5 a los 10 ó 12 años, edad en la que los niños comenzaban a trabajar.



El contenido se basaba fundamentalmente en la lectura, la escritura y el cálculo así como nociones básicas de historia, geografía, higiene y principios morales y éticos dirigidos a la socialización e integración del futuro ciudadano en el mundo del trabajo.

En Europa no existe un único modelo de escuela pública. Los sistemas

públicos de enseñanza se desarrollan a partir de los principios que inspiran los profundos cambios sociales que se produjeron en el siglo XVIII. La revolución francesa igualitarista, laica y centralista extiende su radio de influencia de corte napoleónico por el sur y centro de Europa: Alemania, Austria, Italia, Grecia, España y Portugal y, excepcionalmente, Suecia. El tipo de escuela que crea es básicamente laico, administrativo y burocrático. La revolución industrial y urbana que surge en Inglaterra de mediados

del siglo XVIII es de corte liberal y profundamente descentralizada y extiende su radio de influencia por EEUU, Australia, Nueva Zelanda y los países del norte de Europa como Irlanda, Países Bajos, Dinamarca, Noruega, Bélgica y, en ciertos aspectos, también Suecia. Sorprendentemente, Inglaterra, por su cultura descentralizadora, no toma conciencia de la enseñanza como un sistema educativo nacional hasta muy entrado el siglo XIX y principios del XX.

Tipos de escuela pública

Veamos cuáles son los principios y estilos de la escuela pública en Europa es, decir, lo que se entiende y defiende como escuela pública en las distintas zonas de influencia, con el fin de poder hacer una lectura inteligente de lo que ahora sucede y a no tardar sucederá en el sistema educativo público español.

En Inglaterra, la escuela nace y se desarrolla marcada por un estilo profundamente descentralizador y religioso bajo la tutela de la Iglesia tanto anglicana como católica. Para entender el modelo de escuela pública inglés es necesario partir de los principios de respeto a la libertad individual y a la diversidad que conforman el carácter y el estilo de vida británico. Hasta 1833 Inglaterra como Estado nacional no toma conciencia de la educación. En 1833 se concede la primera subvención de 20.000 libras a las dos principales asociaciones de carácter religioso que hasta ese momento se responsabilizaban de la educación popular en Inglaterra: la fundación Lancaster perteneciente a la *British and Foreign School Society* y a la *National Society for Promoting the Education of the Poor* de confesión católica. Poco tiempo después, en 1839, se creará la *Her Majesty's Inspectorate*, la prestigiosa *Inspección de su Majestad* para controlar las subvenciones que en 1858 ascenderán ya a 663.000 libras. Hasta 1902 con la ley Balfour no se establece una estructura administrativa de carácter uniforme



con la creación de los LEAs (*Local Education Authority*) a quienes pasará a depender por fin la educación como escuela pública nacional administrada localmente. Actualmente en Inglaterra todavía un 30% de la enseñanza es gestionada por las iglesias anglicana y católica. Este tipo de enseñanza totalmente subvencionada es considerada en Inglaterra enseñanza tan pública como la que gestionan los LEAs, aunque, como es lógico se la distingue como la *Voluntary School*. Sólo un 5% puede considerarse *Independent school* o enseñanza totalmente privada con carácter elitista.

En algunos países de influencia británica como Irlanda ni siquiera el Estado ha creado su red propia de escuelas públicas de enseñanza primaria. En Irlanda, por ejemplo, la enseñanza primaria y secundaria general pertenece a la Iglesia católica. El Estado central transfirió sus competencias educativas a la Iglesia Católica que define su propio proyecto educativo y gestiona el presupuesto que éste le transfiere cada año. El Estado se responsabiliza solamente de la Enseñanza Profesional, enseñanza Especial y de Adultos, al mismo tiempo que define el marco general de todo el sistema. En los otros países del área anglosajona como Dinamarca, Holanda y, en parte Suecia y Bélgica, ocurre algo parecido: los estados centrales transfieren los presupuestos y conceden amplios márgenes de gestión a los tres grandes grupos sociales en que están divididas estas sociedades: el grupo confesional católico, protestante y luterano y el grupo burgués que viene a responder a la enseñanza de los municipios.

Sorprendentemente, en la Europa del sur y del centro, predominantemente católica, se impone un modelo laico y de cultura centralizada en oposición a los países protestan-

tes del Norte, donde se desarrolla un modelo de raigambre religiosa y de cultura descentralizada. Todavía hoy la escuela inicia en estos países sus actividades con un acto de carácter religioso y nadie discute, por otra parte, la existencia de la asignatura de religión; aunque, como es lógico, los alumnos son libres de asistir a ella.

Diferencias

Veamos brevemente cuáles son las características que definen los sistemas educativos en el conjunto de Europa y diferencian unas escuelas públicas de otras:

Respecto a su relación con la enseñanza privada. En todos los países existe una enseñanza privada de élite que no supera el 5% y que no suele estar subvencionada por el Estado, caso excepcional es el de Inglaterra, donde el estado central concede 5.700 becas anuales a alumnos excepcionalmente capacitados que desean estudiar en los prestigiosos *Independent Schools*. En el resto de los

países coexiste la enseñanza pública dependiente del estado central o autoridades locales con la enseñanza privada concertada con éste, ya sea de forma global, como sucede en los países del norte de Europa que acabamos de ver, ya sea de forma parcial como sucede en casi todos los países del sur. Los porcentajes van del 12% de privada subvencionada en Francia, al 30 o 35%, como sucede en España o en Italia.

Respecto a la relación administrativa con el profesorado. En los sistemas educativos de influencia napoleónica los profesores suelen ser funcionarios dependientes del Estado central con vinculación administrativa a éste o a una comunidad autónoma o región como sucede en España o en Alemania. En estos países los candidatos acceden a la función docente mediante oposición de tipo nacional o regional; por el contrario, en los sistemas descentralizados del norte, el profesorado depende administrativamente del municipio y accede a la función docente mediante selección y contrato con el municipio a través del director del centro.

El concepto de modelo organizativo del centro. El funcionamiento de los centros del sur suele ser mucho más dependiente de la administración central. Los directores suelen ser funcionarios con perfil administrativo y burocrático, el currículum, los libros de texto y los criterios de evaluación suelen venir determinados por el Estado, mientras que en los países del norte los centros se rigen por un sistema mucho más autónomo, funcionan mediante proyectos de centro normalmente negociados con los interlocutores sociales y administrativos. Los profesores suelen tener mucha libertad para enfocar el currículum como consideren oportuno. Las reformas del sur suelen ser mucho más rígidas. Cada vez



que se produce una reforma a nivel del sistema se suprime todo lo que haga referencia al sistema anterior. Al contrario de lo que sucede en los sistemas educativos del Norte donde, la introducción de un modelo nuevo de enseñanza no significa la desaparición del anterior, pues siempre las reformas se desarrollan respetando los sistemas anteriores. Por ejemplo en **Inglatera**, cuando surge el modelo de *Comprehensive High School* hacia los años sesenta, respeta los modelos que en aquel momento funcionaban como la *Technical school*, la *Modern school* o la *Grammar school*. Serán los ciudadanos que al elegir un modelo u otro harán que el menos deseado en función de sus intereses desaparezca, como ha sucedido a lo largo del tiempo con el *Modern school*.

Respecto al control y evaluación del sistema. Normalmente en los sistemas educativos del Sur, el control del sistema se realiza a través de la inspección que inspecciona solamente el funcionamiento administrativo del centro. Para los países del sur la calidad está en relación al cumplimiento de la normativa y de los procedimientos. Para los países del Norte el control, y por consiguiente la calidad, está en relación a los resultados y a la opinión de los usuarios. Por ello la participación social en el centro educativo comienza en los países del Norte como una reivindicación social por parte de los padres de los alumnos. Para el Sur, además los resultados se miden en función de estándares nacionales de calidad.

Esta doble concepción del control genera dos tipos de inspección. La inspección del Sur, mucho más burocrática y al servicio de la administración, y la inspección del Norte, que cumple una función mucho más de apoyo y asesoramiento. Cuando el centro posee autonomía el control se convierte en *accountability* o rendición de cuentas social, por ello en estos países funciona mucho más la evalua-



ción exterior mediante la información a los padres y posibles clientes de los resultados de cada centro a través de los medios de comunicación social. Este modelo de evaluación presupone el derecho de los padres a elegir el centro libremente.

Otro aspecto importante que diferencia unos países de otros es la importancia que ha ido adquiriendo el sistema de **formación profesional** como alternativa a la educación secundaria de tipo académico. Para algunos países como **Alemania, Holanda o Noruega** el éxito y atractivo de una formación profesional de prestigio es el indicador más fiable de la calidad del sistema educativo en su conjunto. Desde esta perspectiva, se observa una enorme diferencia entre unos países y otros a la hora de acertar con los incentivos que han ido atrayendo a las empresas al sistema educativo en lo que se refiere a la Formación profesional. **Alemania**, por ejemplo, ya desde finales del siglo XIX ha conseguido que la formación profesional recaiga en un 75% bajo la responsabilidad de organizaciones empresariales. Este ejemplo ha ido cundiendo más en los países del Norte, de influencia anglosajona y protestante que en los países del Sur de influencia católica y francesa.

Valores que defiende cada modelo

Como consecuencia de todo lo dicho podríamos resumir que existen en Europa dos concepciones de la escuela pública en función de la cultura que impulsa su aparición en los siglos XVIII y XIX. Sería interesante, como corolario, analizar qué es lo que hace más atractivo el sistema público de enseñanza en cada bloque de países. Veamos de forma esquemática cuáles son los valores de la escuela pública que cada bloque defiende con más interés por considerarlos más prioritarios e irrenunciables en los procesos de reforma que intenta acercar unos sistemas a otros:

Francia es el país que con más entusiasmo ha defendido y defiende la escuela pública en su conjunto. Para Francia la escuela pública es y ha sido el fruto más emblemático de su revolución burguesa. Ella representa los valores laicos y republicanos de los que está orgullosa. Por ello cuando el actual gobierno quiso promulgar una ley de apoyo a la escuela privada en detrimento de la escuela pública salieron a la calle cientos de miles de franceses para defender lo que consideraban su escuela. Por ello ha fracasado en el ámbito educativo la tendencia descentralizadora y la autonomía escolar que para los franceses es una influencia reflejo del sistema británico.

Para **Inglaterra** y los países de su influencia, el valor que consideran fundamental, cuando hablan de la escuela pública, es el valor de la diversidad y de la libertad, que se traduce en la cultura de centros autónomos que defienden tanto la participación como el control social de sus interlocutores; al mismo tiempo que los provoca cierta rechazo a todo lo que suponga control e intromisión de la administración central o nacional.

Alemania es un caso aparte que merece la pena considerar, a pesar de su complejidad o quizás precisamente por ello. Alemania desde el punto de

vista administrativo es fruto de la influencia francesa, cada *Lander* reproduce un modelo administrativo tan centralista como el francés, sin embargo su concepción de la enseñanza y su oposición a los modelos comprensivos que se han ido imponiendo en el resto de los países la ha hecho aparecer como una defensora de la escuela pública diversificada. Para los alemanes sus tres sistemas paralelos de escuelas públicas: la *Hauptschule*, la *Realschule* y el *Gymnasium* y sobre todo, su modelo dual de formación profesional, significan el motor irrenunciable del éxito económico y del buen funcionamiento empresarial. En Alemania la mayor parte de los ciudadanos asisten a la escuela pública en uno de las tres ofertas en que se divide el sistema. Es probablemente el país con menor porcentaje de escuela privada en Europa.

Y en España

¿Qué es lo que mejor define a la escuela pública española? ¿Qué es lo que la hace diferente y atractiva respecto a las otras alternativas que existen en el país? ¿Cuáles son los argumentos que justifican una apuesta convencida y una defensa convincente de los valores más significativos de la escuela pública en España?

Cuando se presenta el sistema educativo español en los foros europeos de organización escolar hay cinco aspectos que sorprenden y que resultan atractivos para los extranjeros, precisamente porque sus sistemas no han sido capaces de conseguirlos y son por este orden los siguientes:

a) **La participación** de los interlocutores sociales en la vida del centro a través del Consejo Escolar y de las distintas Asociaciones estamentales. El nivel de participación a que se ha llegado, a pesar de las dificultades y rechazos corporativos que a veces se producen, ha creado en los centros un clima positivo de cola-

boración entre distintos estamentos. La relación personal abierta y casi siempre grata entre profesores y alumnos y entre profesores y padres es fruto del clima de participación. Por otra parte, el modelo participativo nos ha ido educando tanto a los profesores como a los padres para tomar decisiones de forma negociada y consensuada.

b) Como consecuencia de la cultura de participación y del buen clima de interacción (a pesar de los problemas que cada uno siente en su centro) no estamos sufriendo por el momento la plaga de **violencia escolar** que ahora invade la mayor parte de los centros de secundaria en Europa. Nuestros centros son un modelo de convivencia comparados con los centros extranjeros. Es fácil oír exclamaciones de sorpresa cuando los directivos, inspectores o profesores de otros países visitan nuestros centros y observan el clima y el tipo de relación que nosotros mantenemos con los alumnos.

c) Otro valor propio de la escuela pública española que merece la pena ser defendido frente a otras alternativas es el modelo de **integración** que ha conseguido, no sin dificultades, integrar al niño disminuido en la escuela

pública. El mismo esfuerzo, con resultados menores se ha hecho con los alumnos procedentes de las etnias marginadas. A pesar de los problemas que nosotros vemos, cuando comparamos los resultados con otros países, podemos observar sorprendidos que en España las bolsas de exclusión son significativamente menores y que los resultados son claramente gratificantes, entiéndase siempre, desde el punto de vista comparativo.

d) Finalmente, hay que hablar del enorme esfuerzo que se ha hecho en España con respecto a la **formación permanente del profesorado**. Tanto desde la Administración como desde el mismo profesorado el esfuerzo ha sido encomiable y se mide sobre todo por la estructura que se ha creado, única en Europa, por el número de profesores formados y por el presupuesto que a ello se dedica. No cabe duda que el hecho de que un 65% del profesorado haya participado en los cursos de formación tanto en los Centros de Profesores como en otras instancias menos administrativas como sindicatos, colegios profesionales o escuelas de verano indica, visto desde una perspectiva cuantitativa, que el interés del profesorado en España por la renovación es claramente superior a lo que conocemos de otros países.

e) Deberíamos apostar más convincentemente por un profesorado que trabaja en los centros y que, sobre todo desde el aula, juega un papel profesional comparable y en muchos casos superior al de otros profesionales de nuestro entorno cultural. Hoy casi todo el mundo reconoce que el profesorado de la enseñanza pública en España es un **profesional** con un buen nivel de preparación científica y, en su mayor parte, con una experiencia de innovación en el aula realmente admirada por los profesionales de la inspección o de la dirección extranjeros cuando son invitados a observar, de forma participante, nuestros centros educativos. ■



Imagen y calidad en los centros públicos

▼ **Montserrat Santos Sanz**

Profesora del Liceo Español de París

Podríamos decir que hasta hace bien poco la imagen que daban los centros públicos a sus usuarios no preocupaba excesivamente ni a los profesores, ni a los padres ni a la propia administración educativa. Uno podía visitar un centro público de bachillerato y encontrarse papeles y colillas en el suelo, las mesas de los alumnos pintadas, alguna puerta sin picaporte, etc, etc.



o más alarmante, desde mi punto de vista, es que la persona que lo enseñaba el centro no sintiese la más mínima ne-

cesidad de justificar la situación, como si este panorama estuviese perfectamente asumido por el personal responsable del centro y se considerase normal y común a todos los centros públicos.

Esta imagen respondía indudablemente a una política y a una cultura de centro cerrado sobre sí mismo con valores y principios no integrados en el contexto del centro ni consensua-

dos por la colectividad y generalmente con una dirección que no asumía su papel de liderazgo institucional. Este tipo de centros no sentía la necesidad de rendir cuentas de su funcionamiento ni de sus resultados a la sociedad a la que servía y de la que dependía. Como dice Santos Guerra (1990), la enseñanza tanto prouniversitaria como universitaria es la única institución que supervive al margen de sus propios resultados. En la enseñanza pública podemos encontrarnos con compañeros que se jactan vanagloriándose de suspender al 85% de los alumnos como si estos resultados fuesen un salvoconducto de calidad, exigencia bien entendida y carta de

presentación de profesionalidad. ¿Nos figuramos a un médico cirujano, o a un abogado que se jactara de perder al 85% de sus enfermos en el quirófano o de perder el 85% de los casos que defiende?

La escuela se contextualiza

A partir de la LODE, en la década de los ochenta, la escuela cambia hacia un modelo más participativo y abierto a los interlocutores sociales, que comienzan a formar parte del consejo escolar con capacidades de decisión. La escuela se preocupa por el contexto, siente la necesidad de integrarse en su entorno y facilitarle información cada vez más urgentemente reclamada por los agentes sociales externos e internos al centro. Se comienza a hablar de calidad del centro educativo público. El propio Ministerio de Educación hace sus propuestas para la mejora de la calidad, que en muchos casos y desgraciadamente se han quedado en agua de borrajas.

Existe sin embargo una resistencia casi numantina en los centros públicos a hablar de la imagen del centro público. Entre un gran sector del profesorado existe ya la idea cada vez más clara de que debemos mejorar la calidad de nuestra enseñanza para asumir los retos del siglo XXI y las necesidades de formación de los individuos que constituirán la sociedad del futuro. Sin embargo muy pocos profesores se plantean la necesidad de dar una imagen específica de su centro ante la sociedad que les está observando.

Pero ¿qué queremos decir cuando hablamos de imagen en la escuela? La mejor respuesta nos la dieron profesores de un curso de formación tutorial en una tormenta de ideas sobre calidad e imagen. El mapa conceptual resultante de la actividad aplicada venía a resumir su concepción sobre el márketing escolar en los siguientes conceptos: Imagen era buena presencia, buenos resultados académicos, orden, normas claras y asumidas, control de las mismas, información a las familias, limpieza, valores y princi-

pios que funcionan, responder a las expectativas de los usuarios, participación de los alumnos en el proceso de aprendizaje, atención a las familias por parte de los profesores y tutores, conseguir los objetivos fijados en el Proyecto Curricular y en el Proyecto Educativo. Imagen entendida en estos términos, se confundía para los participantes en el curso, con calidad. Podemos deducir, en consecuencia, que si mejoramos la calidad mejoraremos nuestra propia imagen.

Cambiar la imagen

Existen diversas razones por las que es fundamental que la escuela cambie la imagen preconcebida que la sociedad ha ido creando a lo largo de los años, consecuencia de nuestro propio pasado.

La primera viene dada por el propio papel que los centros educativos han desempeñado en el pasado y el que deberán representar en el futuro. Reavis (1992) y otros historiadores educativos han hecho un radiograma de la escuela hasta el momento que implica un claro desajuste entre el centro educativo y la realidad de la sociedad del presente. Los alumnos han aprendido a dilucidar los problemas propuestos por el profesorado de forma rutinaria y pasiva. Han aprendido a trabajar en tareas que incluso ellos mismos consideran poco interesantes y durante largos períodos de tiempo. Se aprenden pautas de limpieza, organización, puntualidad y obediencia, y la enseñanza se ha apoyado más en la memorización que en el razonamiento. Incluso la Universidad sigue las mismas pautas y no es raro escuchar de los recién licenciados frases como *realmente lo que he aprendido en la Universidad no me sirve en absoluto en mi trabajo*. Las necesidades de la sociedad plantean una nueva agenda para los centros educativos. La sociedad necesita a personas con una amplia educación, que puedan comunicarse tanto de forma oral como escrita; personas que puedan resolver problemas e innovar, que sepan pensar crítica y analítica-

mente, que sean capaces de desenvolverse en el mundo complejo de la tecnología; personas que estén siempre preparadas y tengan una gran *ética profesional*, y lo más importante: personas dispuestas a seguir aprendiendo durante toda su vida.

Una segunda variable, mucho más prosaica, que aparece como justificante de que el centro se plantee un plan de acción de mejora de imagen, es el descenso alarmante de la población infantil en el mundo occidental y especialmente en España. El informe sobre población de la Comunidad de Madrid es motivo de alarma y no deja lugar a dudas: en la actualidad contamos con 144.996 jóvenes de entre 15 y 19 años, tramo que está cubierto mayoritariamente por el BUP; los niños de entre 5 y 9 años son en estos momentos 299.588 (todos ellos con escolarización obligatoria), y los niños de entre 0 y 4 años, normalmente atendidos en las actuales escuelas infantiles no superan la cifra de 244.672. Es decir, en una perspectiva de seis años el descenso de la población en edad escolar habrá sido de un 42%, lo que nos hace sospechar que la tendencia descendente es cada vez mayor. Es una evidencia que tanto los centros públicos como privados, dentro de seis años vamos a contar con la mitad de alumnos que ahora tenemos. ¿Qué va a ocurrir con los centros y los profesores cuando los alumnos sean tan escasos que ni siquiera las medidas de reducción de la ratio alumno/profesor sean asumibles desde el punto de vista del presupuesto?

En realidad no necesitamos ser adivinos para saberlo. Ya está ocurriendo en casi toda Europa, en los EEUU, en Canadá, en Japón... No es nuevo el problema ni tampoco las soluciones. Los centros públicos se están enfrentando a algo que era característico de los centros privados: la competencia entre ellos mismos por la ley natural de la oferta de puestos escolares y demanda de los mismos.

Hasta ahora existía el suficiente número de alumnos como para que tan-

to la enseñanza pública como la privada se despreocuparan del mañana y no se plantearan un espacio por el que competir. Sin embargo hoy día esto ya no es así, y sobre todo no lo va ser en un futuro inmediato por la fuerza de las estadísticas.

No podemos negar la realidad

Hoy día no podemos hablar de imagen de calidad en los centros públicos españoles sin una referencia clara a nuestro competidor más importante, el centro privado concertado con el que, sobre todo en las grandes ciudades, nos disputamos el mismo territorio y parecida tipología social de alumnado. Negarnos a considerar esta realidad sería cuando menos imprudente de cara a un inmediato futuro.

La pregunta clave que tendremos que plantearnos los centros públicos es en qué vamos a competir y en qué espacios será imposible la competitividad, teniendo en cuenta la función que debe cumplir la enseñanza pública como garante del principio de subsidiaridad, por el cual debe atender a todo tipo de alumnado sin discriminación de sexo, raza, religión, cultura, condición social, etc.

Un espacio en el que será muy difícil de competir será en el de los estándares de calidad. La enseñanza pública jamás podrá competir en niveles de calidad universales como consecuencia de los principios de igualdad de oportunidades y de subsidiaridad, con centros que de facto pueden permitir el lujo de la selección de alumnos.

Explicemos esto más claramente: una enseñanza pública, gratuita y obligatoria, acoge por el principio de universalidad a todo tipo de alumnado. Este contexto no asegura la consecución de los objetivos en el grado máximo; sin embargo, desde mi punto de vista, el Estado debe facilitar una enseñanza que logre, por lo menos los objetivos mínimos. En todos los países de nuestro entorno que han llegado a generalizar el sistema educativo a toda la población hasta los dieciséis





años se producen unas tasas de fracaso escolar que ronda un 40%. Son resultados inaceptables, pero cuya evidencia los hace indiscutibles. Si comparamos los resultados de la enseñanza pública, que acoge a todo tipo de alumnado, con los resultados de la enseñanza privada concertada, que en la práctica es selectiva, observaremos que los centros públicos aparecen en clara desventaja. Mientras no se controlen eficazmente los procedimientos de admisión de la enseñanza privada concertada de forma que tanto unos centros como otros tengan la misma tipología de alumnado será imposible jugar el mismo juego de la competitividad en relación a los resultados.

Estándares contextualizados

Por ello, desde aquí nos planteamos la regla de los estándares contextualizados a las características de cada centro educativo como hacen en los países escandinavos. Ello quiero decir que la rendición de cuentas respecto a resultados debe plantearse desde dos perspectivas negociadas con los interlocutores de la escuela: por un lado la negociación de objetivos mínimos teniendo en cuenta las dificultades y problemas del tipo de alumnos

que tiene el centro y por otro el principio de discriminación positiva por el cual el centro recibe muchos más recursos e incentivos que otro centro, sea privado o público, que carezca de esos problemas. De esa forma no se lesiona el principio de igualdad de oportunidades que es la base de una mínima ética de competitividad.

Los centros públicos, sin embargo, sí pueden y deben competir en otros aspectos tan importantes o más que el que acabo de presentar de forma tan exhaustiva. Me refiero a aspectos que los padres demandan, tales como buena presencia, orden, limpieza, ambiente confortable del aula, control eficaz de las normas, existencia de un Proyecto Educativo consensuado y asumido por el colectivo, canales eficaces y amables de comunicación e información a las familias y a los propios alumnos, liderazgo institucional participativo y claro, etc, etc.

Evidentemente todos estos aspectos que, en general, consideramos como positivos y deseables, suponen un modo de hacer, de organizar el centro, de dirigir, de implicarse y de disponibilidad, distintos al que estamos acostumbrados a ver en el funcionamiento cotidiano de la vida del centro público.

Bibliografía

Alvarez, M y Santos, M. (1996). *Dirección de centros docentes. Gestión por proyectos*. Editorial Espasa, España, Madrid.

Reavis, Ch. (1992) *Restructuring schools. Theory and Practice*. Technomic Publishing Company, Lancaster, USA.

Santos Guerra, M. A. (1990 a) *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de centros escolares*. AKAL, Madrid.

Imagen de privada

Para responder a este tipo de expectativas sociales que conducen a un tipo de imagen que a veces hemos criticado como *imagen de privada*, y que de alguna forma define un tipo de calidad, es necesario tener en cuenta cuatro condicionantes que desde aquí presentamos como reivindicación a la administración educativa:

- Mejor preparación profesional del profesorado, es decir, cambio en los planes de estudios de los profesores dando más importancia a las didácticas de enseñanza. Al mismo tiempo la administración debe plantearse un modelo organizativo que contemple mayor dedicación del profesorado a la orientación y la tutoría.

- Otro modelo de motivación del profesorado menos burocrático y más humanista en función de su disponibilidad y logros de tal forma que incentive a los que trabajan mejor.

- Más recursos humanos, materiales de apoyo y mejor distribuidos. Discriminación positiva controlada socialmente.

- Finalmente, una oferta de formación permanente incentivada que conduzca a un reciclaje fuera del horario escolar. ■

Me gustaría educar en valores

▼ José R. Cortés Criado
Torre del Mar (Málaga)



Durante una conversación mantenida con un alumno de prácticas de magisterio, se me ocurrió preguntarle si le gustaba la especialidad que estaba estudiando,

me respondió que sí, pero que lo que más le gustaba era poder dedicarse a educar en valores.

Acto seguido le pedí que me aclarase de qué valores se trataba, cómo los iba a enseñar, dónde se estudiaba eso...

Balbuocé algunas respuestas con los tópicos típicos que todos sabemos, que si se enseña en la tutoría, que si las transversales, que si la igualdad, la no-discriminación...

Esta conversación me hizo recapacitar sobre la importancia de los valores y sobre los valores que estábamos transmitiendo a las nuevas generaciones y me formulé las siguientes cuestiones:

¿Los que nos dedicamos a la enseñanza hemos asumido el tipo de valores que queremos transmitir? ¿O vamos a impartir una clase higiénicamente aséptica, tanto física como mentalmente?

Creo que hace falta un debate permanente sobre el tema, porque las costumbres, la moral, la sociedad, cambian y porque los enseñantes somos muchos, muy variados y con ideologías di-

versas, ¿pero será posible llegar a un consenso?

Creo que hay que intentarlo, hay que buscar los puntos que nos unan y sobre todo hay que clarificar qué valores son los que defendemos o si vamos a aceptar el currículo oficial y esa denominación genérica de enseñanzas transversales sin más.

Las materias transversales han estado ahí siempre, se han trabajado como se ha podido o se ha sabido; ya es hora de trabajarlas sistematizadamente, siempre que sopamos hacia dónde nos dirigimos.

Clarificación/conflicto de valores

Vivimos unos tiempos en esta "nuestra aldea global", donde todo vale, todo se justifica, la lógica depende de la persona que habla, configurándose un relativismo pasmoso, todas las propuestas son válidas, todo depende de..., todos los caminos conducen a Roma; luego, todo está muy bien, hagamos cada uno lo que queramos que no hay problemas.

¿Logaremos así a buen puerto? No lo sé, sospecho que no.

¡Qué buenos tiempos para los sofistas! Situados en esta encrucijada sospecho que la cuestión ya no se reduce a saber qué valores vamos a transmitir, sino, a si vamos a dejar que los valores se transmitan sin analizarlos o sin tan siquiera comentarlos.

Si he empleado la oración impersonal, no es porque crea que los valores surgen de la cioncia infusa de la nada y se transmiten por generación espontánea, la hice porque ya sabemos que los valores son transmitidos por la familia, por el sistema productivo, por los medios de comunicación y por el colegio; dándose en todos ellos a la vez una doble vertiente, por un lado las pautas oficiales, por otro el currículo oculto, que forma parte de nuestro peso ancestral sobre las concepciones de la vida y del mundo, de éste último es del que peor nos defendemos.

¿Aceptamos sin más que a los pueblos que padecen hambre y persecuciones se los ayude con programas televisivos recaudatorios de dádivas? O, por el contrario, planteamos en clase que la solución no es sólo la solidaridad momentánea, sino colaborar continuamente con alguna ONG o analizar el porqué se llegó a esa situación, o la venta de armas por países que se dicen solidarios o...

¿Y el currículo de la publicidad? ¿También lo digerimos con sal de fruta y santas pascuas? Ya no me refiero al sexo, a la violencia... sino a las formas más suaves y dúctiles, por ejemplo a ese anuncio de tv., en blanco y negro, del chico mono que lo pide a la madre que le llene la despensa de pastillas, porque los exámenes son atrozadores, nos matan poco a poco. La solución no se plantea con un cambio de estrategia en el proceso de enseñanza/aprendizaje; no, esa es solución complicada, lo más fácil es farmacopeamos, ¡qué más da que nos haga el estómago polvo o el coco, da lo mismo!

Y cuando lees en la prensa que almorzar en el restaurante seis tonedores Michelin de París te cuesta treinta y cinco mil pesetas, ¿no se te corta la digestión?

¿Y si nos miramos nosotros/as? ¿Cómo llevamos el tema de los valores? ¿Forman parte de nuestra conducta diaria? ¿Los asumimos como opción de vida? ¿Son sólo materias a explicar?...

Podría seguir formulando preguntas, pero creo que con estas son suficientes para que recapacitemos un poco/mucho y a ser posible, el debate sobre las transversales no decaiga y cuando alguien nos formule la pregunta de qué valores queremos transmitir lo tengamos un poco claro. ■



Comercio justo, comercio responsable

▼ Miguel A. Luña
Confederación Sindical de CC.OO.



as relaciones comerciales en el mundo vienen marcadas por los postulados que imponen los países industrializados del Norte, que podríamos resu-

mir en tres: desarrollo de la sociedad de consumo;

máxima liberalización de la economía de mercado; priorización de la actividad económica privada sobre la pública.

Nos han acostumbrado a considerar los productos que adquirimos sin más consideraciones que su precio y su calidad. Sin embargo, detrás de esos precios se esconde una cadena, en muchas ocasiones exagerada, donde el primer eslabón es un trabajador del llamado "Tercer Mundo" cuyo salario apenas lo permite subsistir en condiciones muy precarias.

Industria y explotación

Los habitantes de los países subdesarrollados del Sur, productores generalmente de materias primas, soportan las inhumanas condiciones de trabajo que les imponen las multinacionales.

Algunos ejemplos pueden ser esclarecedores: los trabajadores de las fábricas de Indonesia que surten de material a la multinacional NIKE trabajan 270 horas/mes con un salario de 19 ptas/hora. Y este salario es de un adulto, ya que un muchacho que trabaje 8 horas/día, 6 días a la semana, percibe unos 18 dólares/mes, es decir, 11 ptas/hora; un bracero filipino, con una familia media de 6 personas, percibe 4 dólares diarios de jornal por 8 horas de trabajo, pero necesita 7 dólares diarios para cubrir las necesidades elementales; el incendio de la fábrica de juguetes Kader, en Tailandia, ocurrido el 10 de Mayo de 1.993, acabó con la vida de 189 trabajadores y otros 500 resultaron gravemente he-

ridos al encontrarse encerrados con llave dentro del local.

Quizás el ejemplo más ilustrativo pueda ser el de las maquilas, golondrinas o zonas francas de exportación. No son más que zonas libres de impuestos donde se instalan factorías con capital y maquinaria del Norte y salarios del Sur.

Fomentadas para la implantación de industrias extranjeras en países muy deprimidos y desarrollar su economía, rotiran la mayor parte de los beneficios, dejando apenas los escasos sueldos que perciben los trabajadores.

En 1995 existían más de 230 zonas en unos 70 países -más de 100 en Latinoamérica, 64 en Asia y 31 en África-, empleando cerca de 20 millones de personas.

Estos trabajadores pueden cobrar 20 veces menos que en un país industrializado con jornadas de hasta 10 horas diarias y condiciones insalubres de trabajo.

El mercado único mundial

El desarrollo de los transportes y las comunicaciones y la mejora del entendimiento entre los antiguos bloques ha desarrollado un mercado único mundial donde todos los países compran y venden a la vez.

En este mercado encontramos materias primas exportadas por los países del Sur al Norte y productos manufacturados exportados por los países del Norte al Sur. Esta regla contiene algunas excepciones -sobre todo en el sureste de Asia- poco significativas. (Según UNCTAD -Comisión de Naciones Unidas para el Comercio y el Desarrollo-, 80 de los 147 países en desarrollo dependen en más del 50% de sus materias primas para sus exportaciones y, en muchos casos, están a merced del precio de una sola materia prima de exportación).

En las últimas décadas, los productores de materias primas del Sur han visto caer notablemente los precios de sus productos. Para suplir la disminución de ingresos se han visto obli-



gados a producir mayores cantidades, pero esta política disminuye más los precios por la abundancia de oferta en el mercado.

Por otra parte, los países del Sur han soportado el peso asfixiante de la deuda externa. Los 45 países más pobres del mundo han pasado de 108.000 millones de dólares de deuda en 1980 a 440.000 millones de dólares en 1993, debido en gran parte al incumplimiento de pagos de la deuda en el plazo acordado.

Comercio libre, comercio justo

La libertad de mercado de la que son paladines los países desarrollados del Norte se plasma, en realidad, en la "libertad de manejar los mercados" a su conveniencia, imponiendo aranceles y trabas a las exportaciones de los

países del Sur, especialmente a sus productos manufacturados.

Durante la I Conferencia de la UNCTAD de 1964, en Ginebra, comenzó a citarse la modificación de políticas de créditos y ayudas al desarrollo por el de criterios de comercio justos, tesis que volvió a reiterarse en la II Conferencia de 1968, en Nueva Delhi.

El principio fundamental del Comercio Justo consiste en garantizar a los productores del Sur una compensación justa por su trabajo, adquiriendo directamente los productos, de manera que se eliminen intermediarios y acordando con ellos los precios.

Los consumidores de los países desarrollados jugaremos un papel esencial en el desarrollo de criterios más justos en las reglas comerciales mundiales. (No podemos olvidar que los países de la Unión Europea realizan importaciones anuales por valor de 632.000 millones de dólares y exportaciones por valor de 565.000 millones de dólares).

Si seguimos los postulados comerciales de las grandes multinacionales y exigimos el precio más barato con la mejor calidad posible, estaremos propiciando políticas comerciales injustas que degradarán el equilibrio ecológico y ambiental, profundizando las injustas diferencias entre las condiciones de vida de los ciudadanos de países desarrollados y subdesarrollados.

Por el contrario, podemos respaldar un consumo responsable, preocupado de los efectos sociales y ecológicos de la producción, que vaya profundizando en un reparto más justo de la riqueza.

En este sentido resultan interesantes algunas medidas propiciadas a diferentes niveles. De ellas destacaría las cláusulas sociales auspiciadas, entre otros, por el Parlamento Europeo desde 1971, y el desarrollo de los códigos de conducta, buscando acuerdos entre empresas y sindicatos que garanticen el cumplimiento de los mismos. ■



La educación para la Paz

Teoría y práctica

En nuestro país ha ido surgiendo lentamente cierto movimiento en torno a la Educación para la Paz. Su preocupación ha sido cooperar en la progresión hacia una sociedad sin guerras, sin armas, sin violencia, cargada de justicia, democracia y libertad.

CCOO, CGT, STEs, CNT, Movimiento de Objeción de Conciencia, As. Objetores de Conciencia, Colectivo No Violencia y Educación, y Paz ahora



Algunas personas pensaron que el reconocimiento de la Educación para la Paz como área transversal en los contenidos educativos constituía un avance firme en la generalización de ese movimiento. Ya en la LODE (Art. 2) figuraba la Educación para la Paz entre los objetivos primordiales y generales. Esto se volvió a confirmar en el Art. 1 de la LOGSE (Título Preliminar). La persistencia del Ministerio de Educación llegó al punto de establecer un currículum para este área en los niveles de Educación Infantil, Primaria y Secundaria (Reales Decretos 1.333, 1.334 y 1.345 de 1991).

No podemos decir que desde ese

momento la Educación para la Paz haya conseguido su máximo esplendor. El contenido de la Leyes no se ve reflejado en las programaciones de los centros ni en los libros de texto de las editoriales. Más bien al contrario. Los valores militaristas del ejército, la violencia y la obediencia ciega se siguen reproduciendo también en la redacción de documentos lectivos como en los hábitos educativos. Las acciones populares no violentas son silenciadas sistemáticamente en los libros escolares. Las estructuras jerárquicas y autoritarias van ampliando sus espacios, comiéndole terreno a la participación, a la vez que se utiliza la represión y el castigo para corregir posturas incómodas.

Muy escasos son los cursos que el Ministerio organiza o potencia en la formación del profesorado, de manera que se pueda profundizar en la Educación

para la Paz. Atendiendo a su calidad y cantidad, podríamos pensar que el Ministerio tiene este área como la última de sus preferencias, por debajo de la educación para la salud, la plástica o el medio ambiente.

La gota que ha colmado el vaso y ha roto muchas ilusiones ha sido la inhabilitación definitiva, con despido incluido, del maestro funcionario José Casquero. El 12 de enero de 1996 se le daba de baja en el servicio por haber estado en prisión. Su delito contra la paz fue haberse negado a tomar las armas por motivos de conciencia a la vez que se negaba a realizar un castigo sustitutorio al Servicio Militar.

El interés y preocupación continuada por una Educación para la Paz nos lleva a denunciar la contradicción de un sistema educativo que predica unos valores y que actúa de forma totalmente opuesta. Mientras se potencian concursos de redacción sobre las virtudes de los ejércitos, mientras se organizan visitas escolares a edificios militares, mientras se facilita a las niñas y niños jueguen a la guerra en festivales infantiles organizados oficialmente, a la vez se condena con cárcel y despido laboral a quienes buscan una educación basada en la cooperación, la regulación no violenta de los conflictos, el diálogo, el respeto y la alegría de vivir.

● La prestación sustitutoria en los centros de enseñanza ●

El Ministerio de Justicia, dentro de la política del Gobierno sobre Objeción de Conciencia (O.C.) ha firmado un convenio con el Ministerio de Educación y Cultura para que los objetores puedan realizar la Prestación Social Sustitutoria (P.S.S.) en los centros educativos.

La Objeción de Conciencia ha pasado de ser un fenómeno minoritario para adquirir proporciones masivas. Esto de-



ENCUESTA A LOS CENTROS DE ENSEÑANZA

1. ¿Existen Objetores Prestacionistas en tu centro? SI NO
2. En caso afirmativo
- De quién ha sido la decisión?
 - ▼ Del Equipo Directivo
 - ▼ De la Administración
 - ¿Se ha debatido en el claustro? SI NO
 - ¿En el Consejo Escolar? SI NO
3. ¿Sabías que los centros se pueden negar mediante resolución del Consejo Escolar a aceptar Objetores de Conciencia Prestacionistas? SI NO

Nombre del centro:

Persona de contacto:

Calle D.P.

Población Prov.

Enviar a Colectivo Noviolencia y Educación c/Alverja, 5 7ºb 28011-Madrid

muestra que la juventud se está imbuyendo de valores positivos como la solidaridad, el pacifismo, la defensa de la naturaleza, el antirracismo... compromisos éticos que hacen avanzar una sociedad. La propia LOGSE remarca la necesidad de educar en estos valores para conseguir un desarrollo integral de las personas. Todas estas intenciones chocan con la dura realidad de la falta de decisión política para darles un sentido práctico y no simplemente teórico.

La O.C. no está considerada por la legislación como un derecho relacionado estrechamente con la libertad ideológica reconocida en la Constitución, sino que es considerada como una simple causa de exención al Servicio Militar, comparable a una tara física o psíquica. Esta consideración no sólo va en contra de toda lógica de una sociedad democrática, donde la libertad de la persona deba ser considerada como un valor incuestionable por encima de las razones de Estado, sino que además niega a la O.C. su carácter de derecho fundamental.

La existencia de una prestación sustitutoria, impuesta obligatoriamente a los objetores bajo pena de prisión, demuestra el carácter restrictivo y sancionador de la referida legislación. La P.S.S. no fue realmente concebida con el objetivo de dar respuesta a unas necesidades sociales, sino para justificar el mantenimiento del servicio militar obligatorio.

La pretendida función social que deben desarrollar los objetores en su P.S.S. revela varias incongruencias en su desarrollo teórico y práctico. En muchos casos, las funciones que realizan son necesarias, pero si no existieran objetores tendrían que ser cubiertas por trabajadores o trabajadoras contratados para estos cometidos; de esta forma, se los utiliza como mano de obra gratuita. En otros se les encomiendan tareas inútiles o incluso inexistentes, justificando su P.S.S. con la mera asistencia a los organismos designados, ya que las actividades a realizar están perfectamente cubiertas por personal al efecto.

En el caso concreto de los centros educativos, las instrucciones remitidas

desde el MEC dicen textualmente: El objetor no puede realizar ninguna de las actividades que realizan personas que aparecen en la relación de puestos de trabajo o plantilla del centro.

¿Qué ocupación se les va a asignar que no esté cubierta por el personal del centro? ¿es que existe alguna?, y si existe, ¿no debería ser cubierta por la administración educativa con personal cualificado y remunerado?, ¿no revela una clara incongruencia esta situación?

Según avanzamos técnicamente se van dejando atrás realidades que van surgiendo y que deben ser atendidas desde los poderes públicos: asistencia a la tercera edad, a la población marginal, a las toxicomanías, a la juventud, etc. No podemos caer en la trampa de un falso voluntarismo; si la sociedad necesita cubrir determinadas necesidades, lo lógico es que esto se haga por personal cualificado contratado al efecto, y más teniendo en cuenta los índices de paro que tenemos.

La política oficial revela unas curiosas contradicciones. Por un lado, en el nue-

vo modelo de Formación Profesional se contemplan nuevas titulaciones profesionales orientadas hacia actividades complementarias o auxiliares de los centros educativos, tales como animadores socioculturales, animadores de actividades físico-deportivas, educadores infantiles... Por otro lado, se mandan estos profesionales al paro con la incorporación de los objetores de conciencia a los centros educativos.

Por último, las organizaciones firmantes de este artículo hacemos un llamamiento a la comunidad educativa: padres y madres, alumnado, personal de administración y servicios y profesorado, para que no sean cómplices, por omisión, de la política de los ministerios de Justicia y Educación en el tema de la O.C.

Proponemos que, mediante pronunciamientos de los Consejos Escolares, manifestemos el rechazo a la realización de la Prestación Social Sustitutoria del Servicio Militar Obligatorio por parte de los Objetores de Conciencia en los centros educativos. ■



Aparición de World Watch en castellano



▼ Manuel Garí



Para quienes están interesados en la ecología y siguen las informaciones y polémicas sobre el medio ambiente, World Watch (Perspectiva Mundial) es una publicación de referencia y obligada consulta.

Hasta el pasado mes de octubre se publicaba en nueve lenguas: inglés, alemán, italiano, japonés, ruso, chino, turco y árabe. Desde esa fecha y con la aparición del número 1 en castellano, el público latinoamericano y de nuestro país va a poder beneficiarse más fácilmente de los estudios e informaciones que contiene, pues reproduce íntegramente los artículos de su edición inglesa y añade elaboraciones propias relacionadas con los países de habla castellana.

La edición en inglés apareció hace nueve años y en la actualidad es una de las revistas con mayor prestigio mundial en el campo de la ecología. La plantilla del Worldwatch Institute es la responsable del grueso de los trabajos publicados en la revista. Entre los investigadores y periodistas que escriben habitualmente en sus páginas cabe destacar las colaboraciones de Lester R. Brown, De Ayres, Chris Bright, Jennifer Schor, Chris-

topher Flavin, Sandra Postel, Hilary French, Jim Pery y Tara Patterson. Sus investigaciones son financiadas por la Geraldine R. Dodge Foundation, W. Alton Jones Foundation, Andrew W. Mellon Foundation, Edward John Noble Foundation, Rockefeller Foundation, Surdna Foundation y Wallace Genetic Foundation, entre otras entidades. La calidad y rigor de los trabajos ha hecho que tanto el público ecologista de izquierdas como los congresistas norteamericanos o la cadena CNN se cuenten entre sus suscriptores.

La revista, como el Instituto que la alumbró, tiene como objetivo declarado *promover una sociedad sostenible capaz de satisfacer las necesidades del presente sin poner en peligro la posibilidad de que las generaciones futuras satisfagan las suyas*. Por ello en sus páginas se encuentran cuestiones tan importantes como el cambio climático, la deforestación, estudios sobre la población, la pobreza y la desigualdad, la producción de alimentos, los recursos hidrológicos y la biodiversidad. En todos los números se aprecia un esfuerzo por establecer las relaciones directas que existen entre economía y medio ambiente, algo que desde la perspectiva de gobernantes y financieros, y de los economistas tradicionales, parece totalmente olvidado.

La iniciativa de su edición en el Estado español es el producto de la colaboración como coeditores de nuestro sindicato, CCOO -a través del Departamento Confederal de Medio Ambiente-, la Coordinadora de Organizaciones de Defensa Ambiental (CODA) y Gaia-Proyecto 2050. La revista declara en su presentación al público castellano parlante que *no tiene fines comerciales ni persigue fines económicos y que su único compromiso es con sus lectores*. La edición española estará coordinada por José Santamarta y Angel Muñoz y tendrá una tirada inicial de 15.000 ejemplares, de los cuales 5.000 serán destinados a América Latina. Su aparición bimestral, seis números al año, lo es mediante un formato de 50 páginas cuya cuidada presentación y estilo directo y sencillo, a juzgar por el número de octubre-noviembre de 1996, facilita la comprensión de los artículos y el seguimiento de las tablas y gráficas de datos por parte de los lectores y lectoras interesados aunque no dispongan de conocimientos científicos o económicos previos.

En su primer número en castellano, World Watch, aborda muy diversos temas de actualidad como el desafío de China a los Estados Unidos, las innovaciones en frigoríficos de menor consumo, las causas de las grandes migraciones económicas de nuestro tiempo, la posibilidad y la necesidad de un salto tecnológico, el crecimiento mundial de la energía eólica, la salud humana, el comercio de armas, o el problema del agua, así como informaciones de interés sobre la demarcación de tierras en Brasil, la guerra de la coca los accidentes mayores en nuestro país o el almacén nuclear de Trillo. ■

La suscripción por 12 números (2 años) cuesta 5.000 ptas. Si deseas suscribirte, rellena la ficha de la contraportada. Quienes deséis mayor información podéis dirigirlos a Angel Muñoz, Departamento Confederal de Medio Ambiente de CCOO, c/ Fernández de la Hoz 19 5a planta 28010 Madrid. Tfno (91) 3191750 Ext 260 y Fax (91) 3104801.



▼ Carmen Perona Mata

Gabinete Juridico

Profesorado asociado

Soy una profesora asociada de la Universidad de Murcia, he leído en la prensa la posibilidad de que al profesorado asociado se nos haga un contrato laboral ¿es posible?

A.A.E.(Alcantarilla- Murcia)

La Federación de Enseñanza de CCOO ha planteado a la Administración Universitaria un documento basado en la creación de una nueva figura de contratación, laboral o administrativa, que evite estas contrataciones precarias de personal docente en la Universidad: asociado y ayudante.

La propuesta es la contratación laboral indefinida, o una contratación laboral de interinidad o contrato administrativo de interinidad. Estos dos últimos se caracterizan por ocupar el puesto de trabajo hasta que la plaza sea ocupada por un funcionario de carrera y derecho al empleo una vez finalizada la relación laboral.

Para llevar a cabo estas nuevas contrataciones se debe modificar la LRU y la Ley 30/84 de 2 de agosto, pero todo es posible siempre que haya voluntad por parte de la Administración; la FE de CCOO hará todo lo posible para que así sea. ■

Según el artículo 14 de la LODE, todos los centros habrán de reunir unos requisitos mínimos para impartir las enseñanzas con garantías de calidad, los cuales harán referencia a las instalaciones docentes y deportivas, ratio alumno-profesor, el número de plazas escolares y la titulación académica del profesorado.

A tenor del Real Decreto 1004/1991, de 14 de junio, será preciso que los centros cumplan lo siguiente para impartir Educación Secundaria Obligatoria:

- Un aula por unidad, con una superficie de un metro y medio cuadrado por puesto escolar que, en ningún caso, tendrá menos de 40 metros cuadrados.
- Un aula taller de 100 metros cuadrados por cada 12 unidades o fracción.
- Tres aulas de 45 metros cuadrados cada una, para las áreas de música, informática y plástica por cada 12 unidades o fracción.
- Un laboratorio de ciencias experimentales de 60 metros

Nombramiento de director

¿Puede el Director Provincial unilateralmente nombrar al director del centro?

A.G.A.(Oviedo)

El artículo 20 de la Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes (BOE 21 de noviembre) señala: *En ausencia de candidatos, o cuando éstos no hubieran tenido la mayoría absoluta, la administración educativa correspondiente nombrará director a un profesor que, que independientemente del centro en el que esté destinado, reúna los requisitos a) y c) establecidos en el artículo 18 de la presente Ley. La duración del mandato del director asignado será de 4 años.*

En casos de centros de nueva creación, la administración educativa nombrará director por 3 años a un profesor que reúna los requisitos a) y c) del artículo 18 de la Ley. ■

Requisitos mínimos

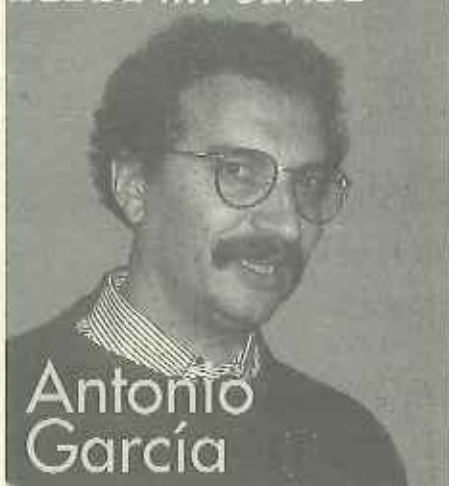
Me gustaría saber qué normativa regula y cuáles son los requisitos mínimos de los centros educativos para impartir la Educación Secundaria Obligatoria.

H.D.G.(Badajoz)

cuadrados por cada 12 unidades o fracción.

- Un patio de recreo de, al menos 3 metros cuadrados por puesto escolar y que, como mínimo, tendrá una superficie de 44 por 22 metros, susceptibles de ser utilizados como pista polideportiva.
- Un gimnasio con una superficie de 480 metros cuadrados, incluyendo vestuarios, duchas y almacén.
- Aseo y servicios higiénico-sanitarios en número adecuado a la capacidad del centro, tanto para alumnos como para profesores.
- Despachos de dirección y actividades de coordinación y orientación, con una superficie mínima total de 50 metros cuadrados.
- Una secretaria.
- Una sala de profesores, nunca inferior a 30 metros cuadrados.
- Despachos adecuados para reunión de APAs y de Asociaciones de Alumnos. ■





Antonio
García

Me afiliaría otra vez

Eran los años de la transición: 1976 y 1977. En el invierno del 77 vivimos la huelga más caliente de la Enseñanza Privada. Una huelga forjada en la clandestinidad, en locales míticos para siempre grabados en nuestro recuerdo: calle Campanar, Iglesia del Dulce Nombre. Bajo la amenaza continua de la violencia policial. La policía nos desalojaba, nos dispersaba en las manifestaciones de forma brutal. "Papá, son tiros, son tiros de verdad", gritaba el niño asustado que había acudido a la manifestación de la Plaza de Cibetes con su padre, su madre y su amigo el maestro, y se encontró cara a cara con la violencia fatal. Los GEOs ocupando toda la acera de la calle de Alcalá, con la escopeta cargada, disparaban pelotas de humo y hacían huir a la gente en veloz desbandada. Pero el niño, su padre, su madre y su amigo el maestro aguantaron la embestida parapetados detrás del quiosco, observando con rabia la injusticia y la impotencia. El niño lloraba y el padre le consolaba. "No llores, no tiran de verdad". Pero el paso estruendoso del pelotón disparando y el ruido de los disparos retumbando en nuestros oídos no calmaban el llanto del niño inocente. "Papá, son tiros, son tiros de verdad".

Una rizada de gente, que iba de Iglesia en Iglesia, seguía en acontecer de la huelga. Doce mil seiscientos pesetas ganábamos antes de la huelga. Después, diecinueve mil quinientas. Atrás habían quedado quince días de lucha, atrás quedaban innumerables víctimas, los despedidos y las despedidas. Pero allí nació para muchos el sentimiento de clase. No hay duda: el padre que aguantó conmigo la embestida, la madre que permaneció a su lado impasible y el niño que lloraba y su llanto penetraba desgarrador en mi mente, eran de mi clase.

Después legalizaron a los sindicatos, no había otro remedio, las huelgas se habían reproducido en ese invierno y en esa primavera en todos los sectores de la producción. Los sindicatos eran una realidad, los tuvieron que legalizar. No tuve ninguna duda, nos habían obligado a colizar por el vertical, ahora voluntariamente me afiliaría al de clase. Al de mi clase. Nos juntamos todos los compa-

ñeros y las compañeras de clase y nos fuimos a afiliarnos al local de CCOO más cercano.

Han pasado veinte años, diez enseñando en el aula, otros diez dirigiendo el sindicalismo de clase. He vuelto al rincón de las cuatro paredes, de las ventanas amplias, al mundo del aula y observo y comparo:

Tenía cuarenta alumnos incluso, algún año, más. Ahora tengo veinticinco y alguna es alumna. Recuerdo los gritos de aquellas manifestaciones, ¡veinticinco alumnos por aula, como proclama la UNESCO!

Teníamos treinta y tres horas, veintiocho lectivas y cinco complementarias, ahora tengo veinticinco lectivas y un montón de complementarias muy mal repartidas. Hemos avanzado, no suficiente, no está todo conseguido.

Reclamábamos libertad sindical, de expresión y de cátedra. Se ha avanzado, nos hemos organizado los sindicatos, podemos utilizar los derechos sindicales para hacer tareas propias de organización, presión y negociación, pero queda aún camino por recorrer. La libertad sindical no es plena, aún existen afiliados anónimos en numerosos centros, que temen perder su trabajo si descubre el patrón su falta.

El camino de la libertad es el más difícil de conseguir, está lleno de trabas y de confusiones. Las patronales piden para los padres libertad de elegir centro -dicen- y en realidad lo que quieren es elegir ellos los alumnos para sus propios centros.

Pero analizados los avances, analizada la lucha y el trabajo realizado, no tengo ninguna duda, me volvería a afiliarse. Y no para encontrar mañana, de forma inmediata y egoísta, la reivindicación que yo pido. No, me volvería a afiliarse para poder dentro de veinte años analizar también la evolución sufrida en mi clase, observar en ella cuánto se ha avanzado, y hacer examen de lo que yo he aportado.

Sólo organizados podemos avanzar y sólo desde la clase podemos avanzar solidariamente. Aportando nuestro esfuerzo estaremos en condiciones en el futuro de analizar los progresos y disfrutar de ellos.

Aunque soplan malos vientos, aunque cada vez es más difícil estar en tu clase, aunque pronostican momentos difíciles para nuestro sindicalismo, me volvería a afiliarse. Cuando el viento azota y el árbol se tambalea, es necesario que las raíces profundicen más en la tierra, que toquen otras raíces y, juntas, sustenten un bosque vivo, fuerte y solidario. ■

COLECCIÓN PRAXIS EDUCACIÓN

Un proyecto editorial coherente con las exigencias que la reforma educativa plantea, contribuyendo a un mejor funcionamiento de los centros educativos y a una calidad cada vez mayor de la Educación.



OBRAS DE LA COLECCIÓN PRAXIS EDUCACIÓN

Asesoramiento Pedagógico: D. Pere Darder Vidal y D. Joaquín Gairín Sallán

***** Para realizar su pedido, marque con una "X" el título (s) deseado (s) en el recuadro (s) correspondiente (s) *****

- "ORGANIZACIÓN Y GESTIÓN DE CENTROS EDUCATIVOS"** - Coordinadores: *Pere Darder y Joaquín Gairín*
Ofrece toda la información necesaria para la gestión y organización de los centros de todo tipo y nivel, constituyendo una herramienta de formación permanente para equipos directivos y equipos docentes preocupados por la mejora continua de los centros en los que ejercen su profesión.
P.V.P. 20.800 Ptas. (IVA incluido). Este precio incluye tres actualizaciones por año. - Suscripción: Anual.
- "ESTRATEGIAS E INSTRUMENTOS PARA LA GESTIÓN EDUCATIVA"** - Coordinadores: *Pere Darder y Joaquín Gairín*
Aporta instrumentos concretos para cada ámbito de la gestión educativa, facilitando la autoformación, la reflexión, el análisis y la toma de decisiones relacionadas con la gestión de los centros. Mediante las actualizaciones periódicas, se ofrecen nuevas estrategias y experiencias prácticas.
P.V.P. 15.600 Ptas. (IVA incluido). Este precio incluye tres actualizaciones por año. - Suscripción: Anual.
- "MANUAL DE LEGISLACIÓN EDUCATIVA. ESTATAL Y AUTONÓMICA"** - Coordinadores: *M.ª Antonia Casanova y José M.ª Vera*
Primera obra en el mercado que recoge las disposiciones dictadas por todas las Administraciones Educativas con competencias en Educación. Cada mes, el suscriptor recibirá un Boletín de Avance Legislativo y Convocatorias con las disposiciones aprobadas, los cambios normativos y convocatorias de ayudas, oposiciones, cursos, etc. La obra incluye una Base de Datos en disquete con los textos completos de las disposiciones básicas.
P.V.P. 17.680 Ptas. (IVA incluido). Este precio incluye tres actualizaciones por año. - Suscripción: Anual.
- "MANUAL DE ORIENTACIÓN Y TUTORÍA"** - Coordinadores: *Manuel Álvarez y Rafael Bisquera*
La respuesta teórica y práctica ante la problemática que plantea la aplicación de algunos 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, etc. en cualquiera de los niveles educativos. Recoge los fundamentos teóricos y las técnicas, estrategias, experiencias, recursos y aplicaciones prácticas de la función orientadora y tutorial.
P.V.P. 15.600 Ptas. (IVA incluido). Este precio incluye tres actualizaciones por año. - Suscripción: Anual.
- "COMUNICACIÓN EDUCATIVA Y NUEVAS TECNOLOGÍAS"** - Coordinadores: *Joan Ferrés y Pere Marqués*
Recoge todas las posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías para facilitar los procesos de enseñanza-aprendizaje y gestión de los centros docentes. Los bloques de contenido son: Cuestiones generales, Informática, Telemática, Multimedia, Imagen y Sonido, Vídeo y Mass Media. La obra incluye dos programas educativos en disquete.
P.V.P. 15.600 Ptas. (IVA incluido). Este precio incluye tres actualizaciones por año. - Suscripción: Anual.



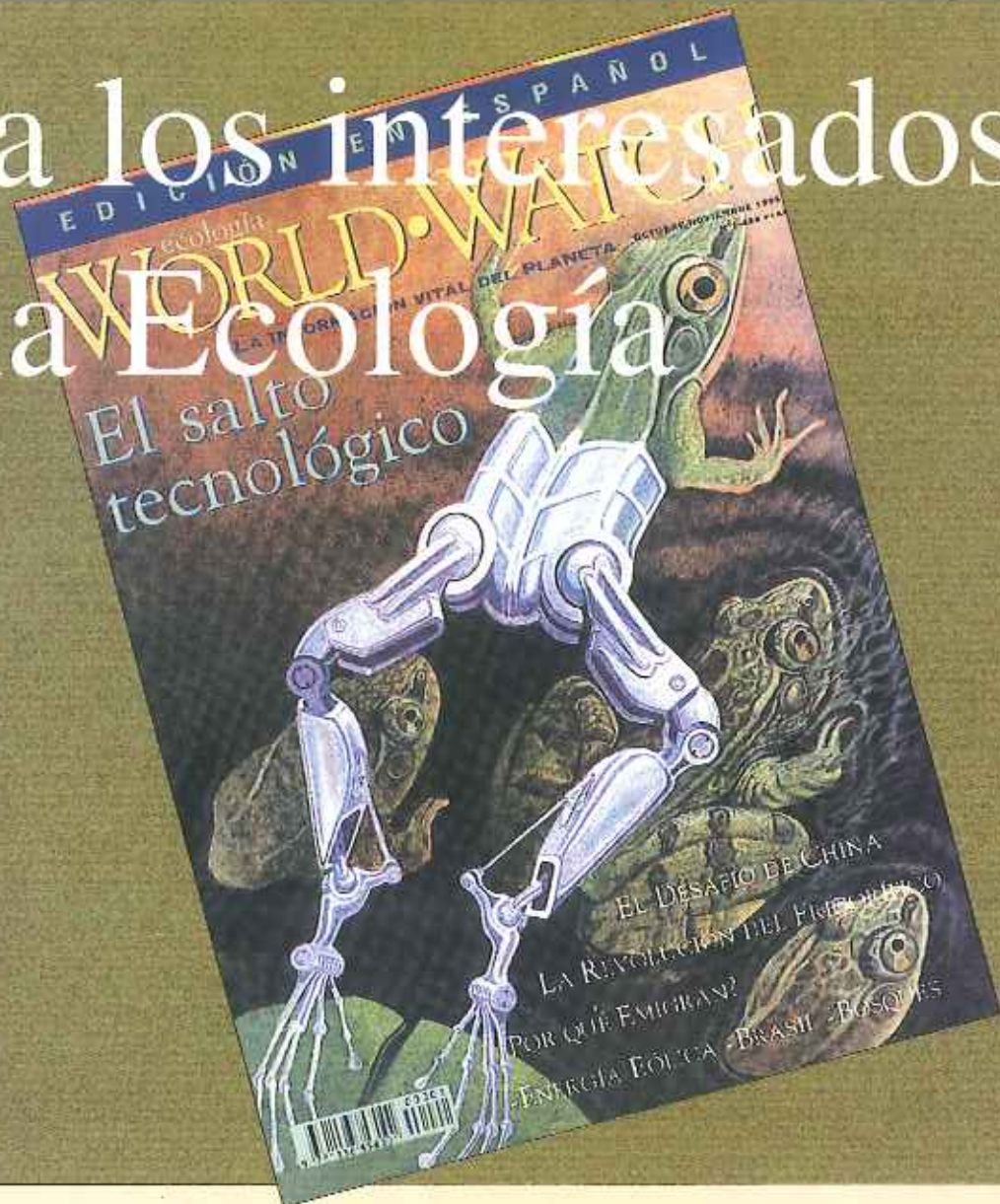
EDITORIAL PRAXIS, S.A.

Líderes en libros de hojas cambiables.

Vía Layetana 30, 5º - 08003 Barcelona - Tel. (93) 310 15 00 - Fax (93) 315 26 63

DATOS PERSONALES DEL CLIENTE			
Centro u Organismo:		Cargo:	
Nombre y apellidos:		Población:	Código:
Dirección:		Teléfono:	Fax:
NIF / CIF:			
FORMA DE PAGO:			
<input type="checkbox"/> Contra reembolso + 520 ptas. gastos de envío (Modalidad no válida para los Sres. Clientes de Canarias).			
<input type="checkbox"/> Cheque adjunto a favor de PRAXIS, S.A.			
<input type="checkbox"/> Domiciliación bancaria:			
Fecha:	ENTIDAD	OFICINA	D.C. NÚMERO DE CUENTA O LIBRETA

Para los interesados en la Ecología



Suscripción a World Watch

Apellidos

Nombre

Teléfono

Domicilio

Población

Provincia

País

Código postal.....

Forma de pago

1. Talón nominal a nombre de la Fundación 1º de Mayo, adjuntando boletín de inscripción.

2. Pago domiciliado

Entidad	Oficina	DC	Nº de cuenta
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

Banco o Caja.....

Autorizo a la Fundación 1º de Mayo para que cargue en mi cuenta el importe de la suscripción a la revista World Watch.

Precio: 5.000 pesetas, 12 números, 2 años.

Fecha.....Firma

Enviar a: Confederación Sindical de CCOO
Secretaría de Medio Ambiente y Salud Laboral
Fernández de la Hoz, 12, 5ª planta. 28010 Madrid. España