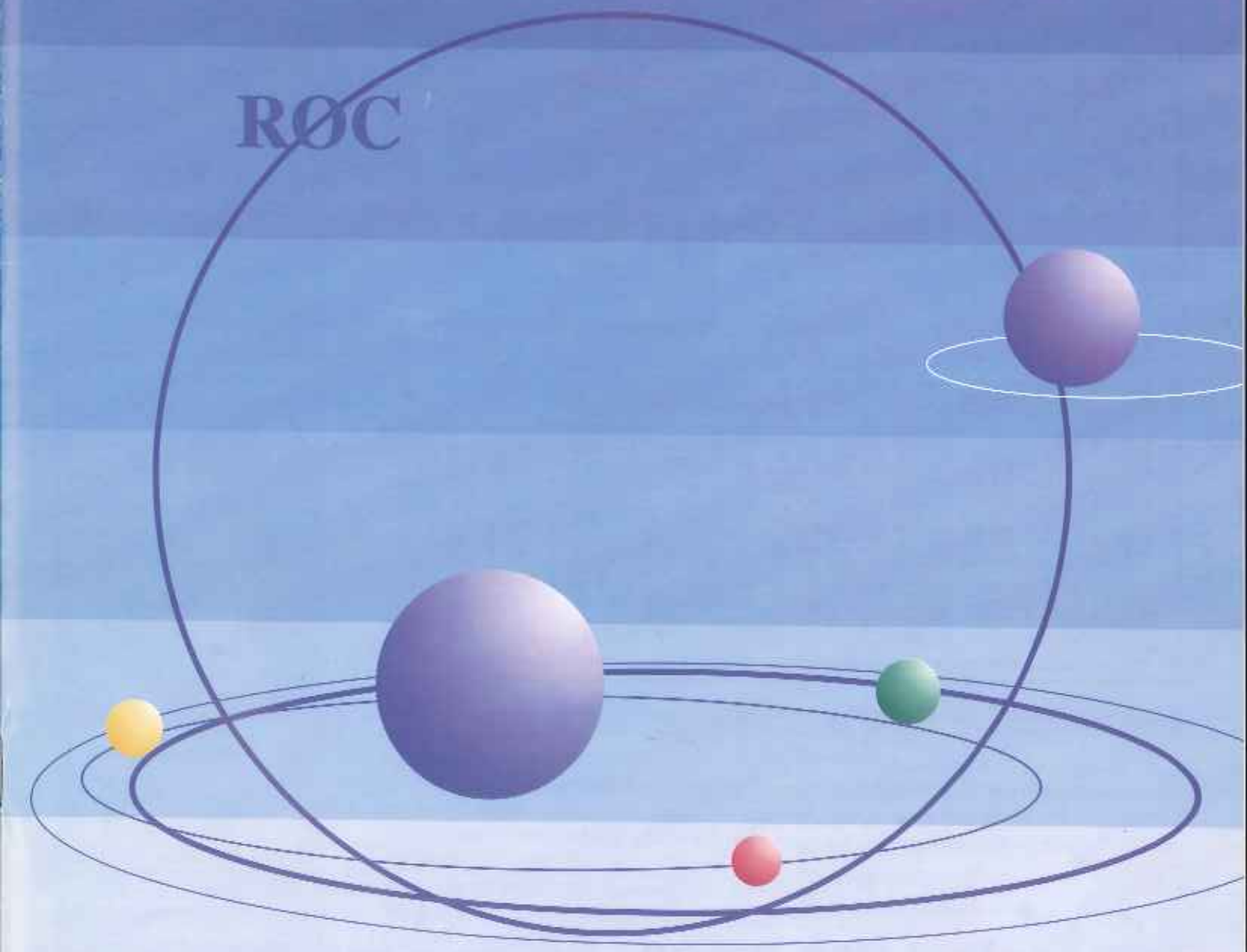
CC.OO.

T.E.

NUM. 188
DICIEMBRE 1997

Trabajadora/es de la Enseñanza • Treballador/es de L'ensenyament • Traballadora/es do Ensino
Irakaskuntzako Langileak • Trabayadora/es de la Enseñanza • Treballadors/as de l'Amostranza

REGLAMENTO ORGANICO DE CENTROS



La historia • Bibliotecas escolares • Pacto por la Educación en Castilla la Mancha

Asegúrate un buen futuro con el mejor plan y un presente sin impuestos.

MÁXIMA DESGRAVACIÓN FISCAL

La totalidad de las aportaciones anuales efectuadas a TU PLAN son deducibles de la base imponible del IRPF, con el límite del 15% de los rendimientos netos del trabajo y hasta un máximo de 1.000.000 ptas.

ALTA RENTABILIDAD

TU PLAN está entre los más rentables del mercado.
TU PLAN a lo largo de su vida ha obtenido siempre rentabilidades superiores a la media de los planes de pensiones individuales del mercado.

RENTABILIDADES

HISTÓRICA (22-12-89/31-10-97)	13,35%
AÑO 1997 (1-01-97/31-10-97)	15,40%
INTERANUAL (1-11-95/31-10-97)	20,67%

COMPARATIVA DE RENTABILIDADES (Datos de INVERCO a 31-09-97)

Periodo	12 meses	3 años	5 años	7 años
TU PLAN	24,67	16,13	14,72	13,63
Media de los planes de pensiones individuales del mercado	16,23	13,05	11,76	11,09

SOLVENCIA Y LIQUIDEZ DE LAS INVERSIONES

TU PLAN está invertido íntegramente en títulos que ofrecen la máxima solvencia y rentabilidad esperada, ejecutando nuestras inversiones en mercados organizados totalmente líquidos y transparentes.

MENORES GASTOS DE GESTIÓN

TU PLAN está soportando los costes de gestión y depósito más bajos del mercado, lo que va a suponer obtener mayores rentabilidades netas,o lo que es lo mismo, mayores derechos consolidados disponibles en el futuro.

COMISIÓN DE CONTROL

Integrada mayoritariamente por los propios compañeros, participando en todas las decisiones que afectan a la marcha de TU PLAN.

CÓMO ADHERIRTE A TU PLAN DE PENSIONES

Cualquier afiliado/a al sindicato, sólo con rellenar el boletín de adhesión que encontrarás en cualquier oficina de Caja Postal, en la sede del Area de P.P. y FF.PP. de la C.S. de CC.OO. o en cualquier local del Sindicato.

CÓMO REALIZAR APORTACIONES

- A través de tu cuenta en cualquier oficina de Caja Postal.
- En tu propio banco, indicando los datos de tu cuenta en el boletín de adhesión.
- Desde 3.000 pesetas al mes.
- Aportaciones periódicas
- Podrás realizar aportaciones extraordinarias siempre que lo desees.

QUÉ INFORMACIÓN VAS A RECIBIR

- Certificado de pertenencia a TU PLAN.
- Información fiscal anual.
- Boletín de información general de la Comisión de Control, anualmente.
- A traves de tu Cartilla Plan de Pensiones Argentaria puedes seguir la marcha de TU PLAN, simplemente acudiendo a cualquier oficina de Caja Postal.

Llámanos al (91) 308 37 00 o infórmate en los locales del sindicato

Plan Asociado de Pensiones

confederación sindical de comisiones obreras **CC.OO.**

GESTIONADO POR ARGENTARIA

SUMARIO

NUM. 188. DICIEMBRE 1997

Breves 4

R.O.C.

Editorial: Organización 6

Condiciones laborales y organización
Diego M. Justicia y Natalia Cobos 7

La calidad como derecho de todos
José Luis San Fabián 11

Ortodoxia y alternativa
Miguel Angel Santos Guerra 15

Conflicto y cambio en los centros escolares
Xesus R. Jares 35

El papel de la dirección
Desiderio Fernández Majón 38

Andalucía y MEC: puestos a comparar
Isidoro García 40

El Tema del mes ha sido coordinado por:
Diego M. Justicia y Natalia Cobos

OPINION

De la Sacralización de la Historia a la Historia Sagrada
Xosé G. Barral Sánchez 43

Las bibliotecas escolares
F. Alonso, G. Castán, L.M. Cencerrado y R. López 46

JURIDICA

Grado Personal • Sexenios • Evaluación 49

SONRIETE

Tertulia y currículum
Chiño 50

NOTICIAS SINDICALES

Castilla-La Mancha
Un acuerdo para corregir el déficit 19

Universidad
La presión comienza a dar sus frutos 20

Privada
Despidos en la Alfonso X 21

Mujer
Creando red, cambiando el pensamiento 22

Pública
Concurso de traslados 23

Galicia
No nos olvidamos de la educación infantil 24

País Valencià
Prevención de riesgos laborales 27

Catalunya
Los presupuestos para 1998 28

Canarias
Grave error de cálculo 29

Euskadi
Profesora no funcionario y oposiciones 30

Andalucía
Del acuerdo de bases al acuerdo de cúpulas 31

Laborales MEC
A vueltas con los setes 32

Internacional
Violencia en Argelia 34

DIRECCION
José Benito Nieto

CONSEJO DE REDACCION
Fernando Lezcano, Juan Carlos Jiménez, Diego Justicia, Marisol Pardo, Luis Acevedo, Marimar Fernández, Agustín Alcocer, Pepe Valverde, Luisa Martín

CONSEJO DE ADMINISTRACION
Sagrario García-Aranda, Ramón Huertas

CORRESPONSALES
Cataluña Virgili Burrel i Ferrer
Andalucía Isidoro García
País Valencià Mª Jesús Pérez
País Vasco Hernán Etxebarría
Galicia Eduardo Ramos
Canarias Vicente Sebastián

COLABORADORES
Antonio García, Javier Doz, Andrés Mellado, Honorio Cardoso, Desiderio Fernández, Salvador Bangueses, Carmen Perona, Francisco Espadas, Emilia Martínez, Blanca Gómez, Eloisa Carbayo, Cándido Cortés y Concha Boyer

PORTADA
Luis Lobón

DISEÑO Y MAQUETACION
Graforama. Telf. (91) 725 50 78

EDITA
Federación de Enseñanza de CC.OO.
Pza. Cristino Martos, 4. 28015 Madrid
Teléfono: 540 92 06. Fax: 548 03 20
E-mail: te@fe.ccoo.es
Páginas web:
http://www.lander.es/fe-ccoo

PUBLICIDAD
H.G. Agentes
Pza. Conde Valle Suchill, 7
Teléfono: 447 43 19

IMPRIME
Gráficas Caro. Telf. 777 09 12

DEPOSITO LEGAL
M. 4406-1992
ISSN 1131-9615

CONTROL O.J.D.
Difusión gratuita

Impreso en papel reciclado

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

En Yankilandia descubren el OCEANO

Parece ser, y así lo trae el US News World Report en su edición del pasado mes de octubre, que el Estado de California ha tomado un decisión radical, creándose para este curso más de 17.000 nuevas clases con casi 25.000 nuevos contratos para profesores y profesoras. ¿Y por qué, pensará nuestra ministra Aguirre, este dispendio económico de un año para otro?, pues ni más ni menos que para evitar que no exista ninguna clase con más de 20 alumnos/as por aula. Y los padres explican de forma emocionada cómo sus vástagos han multiplicado su capacidad para leer y escribir, y para aprovechar su tiempo escolar adquiriendo más y mejores conocimientos.

Desde estas tierras saludamos el descubrimiento californiano, y de forma asombrada celebramos que en las *colonias* empiecen a copiar elementos de calidad de vida de la vieja Europa; pues parece que el hallazgo se va extendiendo a otros Estados y, por ejemplo, el Senado de Wisconsin ha aprobado recientemente un plan para gastar más de 50.000.000 de Dólares en reducir la media del tamaño de las clases en las áreas pobres a un máximo de 18 estudiantes.

Ahora nos toca a nosotros copiar de Wisconsin y reducir las ratios de muchas aulas. Sería una buena solución.

25 CENTROS DISTINGUIDOS por su plan anual de mejora

Esperanza Aguirre ha entregado 25 millones de pesetas -al ser año de ajuste el MEC no dispone de más dinero- a otros tantos centros públicos por ser evaluados positivamente y, además, ser seleccionados, en la aplicación del Plan Anual de Mejora. También el MEC explica que se evaluaron de forma positiva 210 centros de los 263 aspirantes. Felicidades a todos ellos. Es una pena que el MEC no se haga una evaluación a sí mismo, por ejemplo, sobre este mismo asunto; descubriría que ha publicado en el BOE la evaluación positiva del mismo centro 2 veces, una debajo de otra, con denominaciones distintas, siendo en un caso el nombre de la calle donde esta situado el centro, cuando en su Ministerio consta desde hace más de 30 años que en esa localidad - Alovera- no existe más que un centro. O,

haciendo una prueba, ¿sabe la señora Esperanza Aguirre, y ANPE en este caso, cuál es el número de compañeros y compañeras interinos que han estado destinados en esos centros evaluados positivamente?, ¿cómo fue evaluada su labor?; y luego no se les reconoció nada, se les aplicó el nefasto acuerdo sobre interinidades; volviendo a preguntar ¿cuantas de estas personas este año no trabajan, pues el día del examen no fue su gran día?.
El MEC debe hacer sus deberes y, entre ellos, el cambiar el sistema de contratación del Profesorado interino.

El mec pasa la factura a Savater

Seguramente casi todas las personas que lean T.E., y esta sección de Breves, conocen que en mayo pasado, el 17 en concreto, hubo una manifestación en Madrid para protestar por la política educativa de este ministerio y de esta ministra. Seguramente, pues fue muy difundido, conocen que *Fernando Savater* dio apoyo al acto e intervino dirigiéndose a las más de 75.000 personas congregadas, reafirmando su apoyo a la Red Pública de Enseñanza. Y también sabrán nuestros ilustrados lectores, que el Filósofo-Profesor ha publicado un libro sobre *el valor de Educar* ya lleva vendidos más de cuatro ediciones.

Lo que no conocerán tan a fondo es que el MEC edita un revista semanal *Comunidad Escolar*, donde, además de noticias, existe una sección llamada biblioteca educativa. Y lo que casi seguro que no conocen es que en el número 598 de dicha revista se comenta el libro de Savater, apareciendo afirmaciones de esta guisa: *...el primer capitulo me parece irrelevante y aburrido..., ...apelmazada erudición, sin aportación personal, ...no aborda con rigor.* Y donde la única flor que dedica al libro y a su autor termina diciendo: *...provocador, trivial, parcialmente sensato y que escamotea el fondo del problema.*

Parece que el crítico, Santiago S. Torrado, fuera el pseudónimo de Esperanza Calamidad (en palabras parlamentarias), y que este fuera el pago ministerial a su contribución a la buena salud de la Escuela Pública y al esfuerzo que tuvo que hacer nuestra ministra cuando se puso la insignia de una red de centro en la que parece que no cree.

Menos mal que no dejaremos que una mala crítica nos haga olvidar lo expresado por D. Fernando en muchos sitios y, últimamente, en ese libro.

ACUERDO DE BASES PARA LAS TRANSFERENCIAS EDUCATIVAS

Pacto por la Educación en Castilla la Mancha

El pasado 6 de Noviembre se firmó en Toledo por la Presidencia del Gobierno Regional y la práctica totalidad de las organizaciones sociales representativas de la Comunidad Educativa el *Acuerdo de Bases sobre las transferencias educativas y el Pacto por la Educación*. Tanto la Federación de Enseñanza de CCOO como la propia Unión Regional de CCOO de Castilla la Mancha decidieron suscribir dicho pacto ya que en él se reconocen gran parte de las demandas planteadas por nuestro sindicato, así como el déficit histórico que en instalaciones y plantillas sufre esta Comunidad Autónoma.

CCOO siempre ha apostado por la intervención en el proceso de las transferencias educativas; para ello, desde hace más de año y medio se realizó un estudio en profundidad de la realidad que, describiéndonos los problemas, nos permitiera realizar propuestas de mejora. En este sentido, en mayo pasado ya se presentó el capítulo sobre Castilla La Mancha del Libro Blanco de CCOO para las transferencias educativas.

La presentación de este documento supuso la apertura de un debate en el seno de la Comunidad Educativa y entre los mismos ciudadanos y ciudadanas. Con la firma de este acuerdo se recogen los primeros frutos y se sientan las bases para evitar el ocultismos en la negociación.

El Acuerdo afirma la necesidad de saldar el déficit en personal e infraestructuras; y CCOO ha puesto números a esa necesidad: deben construirse 78 nuevos centros y ampliarse las plantillas (incluyendo personal docente y de administración y servicios) en 10.724 personas. Esta inversión necesita 71 mil millones de pesetas adicionales.

Pero el acuerdo firmado por CCOO no sólo reconoce el trabajo realizado por la organización, sino que recoge una serie de cuestiones que, resumiendo, serían: apuesta por garantizar la calidad y el desarrollo de la Enseñanza Pública, el compromiso financiero que se adquiere -recuperándose y ampliándose la exigencia reiterada por CCOO y más de 600.000 personas- de una Ley de Financiación de la Educación; se compromete la creación del Consejo Escolar de CLM, así como del Consejo Regional de la Formación Profesional, institucionando los mecanismos de diálogo imprescindibles para abordar correctamente las nuevas competencias educativas; se incluye una propuesta de negociación de todos los aspectos vinculados a las condiciones laborales de los trabajadores y trabajadoras de la red educativa, sean plantillas, servicios complementarios, revalorización de la profesión...

Es de significar que el Gobierno Regional, reconociendo la labor de CCOO, ha optado por buscar el consenso y la trasparencia en el proceso, evitando el ocultismo hecho por otras administraciones, como es el caso de Baleares. También es de significar que en la comunidad balear las propuestas de CCOO se han encontrado con la oposición del sindicato hegemónico, STEs, y que en Castilla La Mancha Comisiones Obreras, sin tener tan amplia mayoría, sí tiene la suficiente infraestructura para poder lanzar envites a la Administración sin el concurso, e incluso la oposición, de otras organizaciones.

COMISIONES OBRERAS DENUNCIA EL OCULTISMO DEL PARTIDO POPULAR EN SU INTENTO

Otro aplazamiento de la LOGSE

La Federación de Enseñanza de CCOO denuncia que el Partido Popular, utilizando la Ley de Acompañamiento de los Presupuestos Generales del Estado, pretende modificar la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).

CCOO considera un hecho grave que un asunto de gran importancia, como es la prolongación en dos años del calendario de implantación de la Reforma Educativa establecido en una Ley Orgánica, se intente imponer a través de una enmienda introducida en la Ley de Acompañamiento de los Presupuestos.

Asimismo, CCOO recuerda que medidas que afectan a la Programación General de la Enseñanza es preceptivo que sean consultadas, debatidas e informadas por los órganos de participación de los sectores educativos que la Ley establece (Consejo Escolar del Estado, Consejos Escolares de las Comunidades Autónomas...)

Una vez más se demuestra que la ausencia de una Ley de Financiación del Sistema Educativo estrangula el normal desarrollo de la planificación educativa e impide la creación y dotación de los centros escolares necesarios, al tiempo que contribuye a crear una incertidumbre en el profesorado y en la comunidad educativa, que observan cómo su tarea y sus condiciones laborales están sometidas constantemente a los vaivenes políticos.

Ante esta situación, CCOO exige que, por encima de cualquier modificación, se aborde de forma decidida la correcta financiación de nuestro sistema educativo, siendo necesario la aprobación de un Plan Cuatrienal que garantice una inversión en educación del 6% del PIB.

Asimismo, CCOO reitera la necesidad de una negociación y un compromiso por parte del MEC para dotar a nuestro país de una Red de Centros escolares adecuada. Esta decisión debe ir acompañada de las medidas oportunas que revaloricen la profesión docente.

OTRO OBJETIVO QUE PUEDE AVANZAR SENSIBLEMENTE

La jubilación LOGSE

Todavía recordamos cuando en 1990 CCOO firmó en solitario el acuerdo sobre jubilaciones anticipadas por el que, al cumplir los 60 años, se podía acceder al retiro, computándose además hasta 5 años más, como trabajados, cuando realmente estabas ya de vacaciones indefinidas. También recordamos la demagogia de otros sindicatos que, pareciéndoles insuficiente, supuestamente pedían una indemnización añadida de quince o veinte millones.

Esta posibilidad, que en principio era hasta 1996, por el buen hacer de CCOO y, sobre todo, por la buena acogida que tuvo entre el profesorado dio lugar a la firma de un acta entre el MEC y CCOO que prorrogaba esta modalidad de jubilación hasta el año 2001. La prórroga fue recogida en la ley orgánica 9/1995 y, pese a la buena acogida del profesorado y la llamada de CCOO a fortalecer el acuerdo, tan sólo ANPE y UGT se sumaron al mismo.

Desde el mismo 20 de septiembre del 95, fecha de la ampliación temporal, CCOO ha estado trabajando por una nueva ampliación de esta modalidad de jubilación anticipada. Miles han sido las propuestas efectuadas, infinidad las comentarios realizados y múltiples los contactos ministeriales para evitar la pérdida de un objetivo.

Ahora, en pleno debate de las enmiendas a los Presupuestos Generales del Estado, sabemos que el MEC nos ha hecho caso y ha enviado para su inclusión esta propuesta, que literalmente dice: *Los funcionarios de los cuerpos docentes a los que se refiere la disposición transitoria novena de la LOGSE podrán optar a un régimen de jubilación voluntaria tanto durante el período de implantación de las enseñanza establecidas en la citada norma, como una vez finalizado el mismo, en los términos y condiciones que se recogen en dicha disposición y en las normas que la complementan u desarrollan.*

CCOO estará muy atenta a la aprobación de esta disposición, igualmente se lo pedimos a todos los lectores del T.E. Y, de producirse, será digno leer que escriben los otros sindicatos.

Organización

Hemos escrito desde estas páginas sobre gestión de centros en el ochenta y siete, gestión democrática en el noventa y tres, y autonomía de centros en el noventa y cinco, con motivo de la Ley Pertierra. Hablaremos ahora sobre organización de instituciones educativas.

Desde el ochenta y siete para acá se han celebrado cuatro Congresos Interuniversitarios de Organización escolar; aparecen publicaciones específicas de Organización y Gestión Educativa; se introducen las temáticas del poder, y el conflicto, así como los enfoques que tratan de explicar el funcionamiento de las organizaciones; aunque la investigación (escasa en nuestro país) está más centrada en la autonomía y la legislación escolar.

En nuestro VII Congreso Federal (1996) se dedica un epígrafe completo a la Autonomía de los centros (de completa actualidad); allí se habla de autonomía organizativa: «*...cada centro debería poder establecer su propia organización y funcionamiento*». También se mencionan la participación y la gestión democrática de los centros al tratar de las dos redes y la calidad del sistema educativo. Siempre considerando que «*...en un sindicato de clase, la reivindicación de la calidad de la enseñanza rebasa ampliamente la frontera de lo estrictamente laboral o de condiciones de trabajo para situarse en el plano de lo sociopolítico...*».

Desde estas coordenadas hay que situar la dimensión ideológica, política y ética de la dinámica escolar. El olvido de la dimensión organizativa en la Reforma y la inercia institucional (ortodoxia) han impedido las miradas penetrantes a los entresijos de la organización, a la teoría en acción, y por tanto es tarea pendiente imaginar alternativas.

Actualmente la organización escolar es obra de la Administración; por eso reivindicamos la apropiación, por el profesorado y la comunidad educativa, del currículo institucional (marco organizativo) que, junto a una mayor participación, supondría la democratización de la vida y la gestión del centro, y además mayor control del profesorado sobre sus condiciones de trabajo (profesionalización).

La democratización debe ser un criterio de calidad educativa y de evaluación de los centros. Y la participación debe dejar de tener restricciones, la participación necesita apoyos de todo tipo. La educación para la participación constituye la base para la organización de la convivencia en un centro escolar. Hemos de reconstruir la escuela mediante la participación.

En el meollo de la democratización de las organizaciones educativas está la resolución de las tensiones entre el poder y la participación. Las tensiones, los conflictos de intereses y metas, son procesos organizativos esenciales. El poder es una causa central en el conflicto. Sin embargo el conflicto produce rechazo, tiene una consideración negativa. Afortunadamente se comienza a considerar el conflicto como elemento necesario para el cambio organizativo. Los cambios vienen de situaciones conflictivas, no de las consensuadas. Ahora bien, el conflicto es un proceso social, y su resolución tiene que ver más con la modificación de factores de la realidad social y organizativa, que con la reinterpretación del mismo por los/as participantes.

En estos momentos en los que se reclama más autonomía para los centros, más capacidad de decisión, no se pueden tomar decisiones organizativas, que afecten a las condiciones laborales de los trabajadores/as de la enseñanza, sin tener en cuenta los derechos de esos trabajadores/as. Las condiciones laborales deben configurar un marco normativo externo a los centros, que sirva para enriquecer la dinámica organizativa de los mismos.

No podemos estar de acuerdo en interpretar la libertad de enseñanza como la libertad de creación de centros, y que a las puertas de los mismos se acaben los derechos y libertades, y en su interior, por consenso impuesto por mayoría, no existan derechos democráticos, ni laborales, ni se respete la libertad de conciencia (cátedra), o simplemente de expresión.

No podemos estar de acuerdo en interpretar la libertad de enseñanza como la libertad de elección de centros, para que insolidariamente se junten en una escuela todos/as los que tengan el mismo nivel, sea éste socioeconómico, de clase social, raza, credo político y/o religioso, aislándose de los demás, seleccionando al alumnado y expulsando a los/as minusdotados o los/as diferentes (físicos, psíquicos o socioculturales), y formando guetos donde sólo se aprende el individualismo, la rivalidad, la competitividad y el desprecio a los diferentes.

La escuela pública debe ser plural y democrática, o no será. Y ésta será la escuela donde se eduquen los ciudadanos/as para la igualdad, la convivencia y la solidaridad, en una España democrática, cumpliendo así con nuestro mandato constitucional.

Condiciones laborales y...

Diego M. Justicia y Natalia Cobos.

La organización de la escuela tiene sus propias peculiaridades, con reclutamiento forzoso, fuerte presión social, heterónoma, débilmente articulada y fuerte carácter nomotético (Santos Guerra,1994). Sin embargo, *creemos que la organización de la vida y el trabajo en las escuelas puede ser educativa; y lo será más cuanto más asuma la democracia -la relación entre poder y participación- como un problema radical de esa posibilidad de desarrollo educativo* (IV CIOE, 1996).

La organización escolar no es un elemento vicario del curriculum sino una de sus dimensiones preponderantes (**Santos Guerra**,1996). Y el trabajo básico del profesorado es el desarrollo del currículum.

En la ola de neoliberalismo que nos sumerge, la calidad y la eficacia de las organizaciones escolares son las sirenas que tratan de naufragarnos. El concepto de calidad oculta más que lo que aclara, y sus contenidos deben ser negociados y revisados constantemente (IV CIOE, 1996). La calidad y la eficacia son los becerros de oro del neoliberalismo, en cuyo altar se pretende sacrificar las conquistas sociales de los trabajadores/as. La calidad es para los sindicatos unas condiciones de trabajo óptimas, respeto de los acuerdos pactados, cumplimiento de la normativa laboral... y esto no es lo que piensa la patronal de la enseñanza.

La organización escolar es el marco en que se concretan y desarrollan las relaciones laborales de la mayoría de los trabajadores y trabajadoras de la enseñanza.

El campo de las organizaciones educativas sin embargo se extiende más allá del modelo escolar, y alcanza a cualquier tipo de institución educativa.

Las condiciones laborales de los trabajadores/as de la enseñanza en las organizaciones educativas participan de la misma, y estas condiciones forman parte de la dinámica organizativa propia de la escuela. En este artículo va-

...organización

mos a examinar someramente la implicación de algunos elementos de las condiciones de trabajo en la organización escolar.

Acceso y movilidad

En las organizaciones educativas encontramos todas las titulaciones de partida, desde los trabajadores/as sin estudios (en la limpieza o comedores, habitualmente) hasta la mayoría de los y las docentes (licenciados/as y diplomados/as). Aunque la proporción de cada grupo de titulación es variable siempre encontramos una distribución sesgada hacia los y las docentes, pero no podemos comparar un Instituto de E. Secundaria con una Facultad Universitaria. Esto hace muy diversificada la estructura funcional de la organización, y tiene sus repercusiones en la red de relaciones humanas establecida. Es también la responsable de colectivos *estancos* de profesionales, y su correspondiente estratificación en el reparto de poder.

Para el acceso, además de una titulación específica, se realiza una selección, *concurso-oposición* para funcionarios/as y selección de personal para contratados/as (privada y Universidad, por ejemplo), esto refuerza la *estanqueidad* de los colectivos de trabajadores/as, e influye determinantemente en la diferenciación organizativa entre centros públicos y centros privados y concertados. La red de relaciones e intereses que conforman los grupos activos en la dinámica de poder y participación no es la misma en un centro dependiente de un empresario privado, que en los que dependen de las Administraciones públicas. La participación en la toma de decisiones, en suma la democracia organizativa, brilla por su ausencia en los centros privados y concertados, siendo en los centros públicos donde más se reconoce, aunque las últimas prescripciones normativas, derivadas de la Ley Pertierra (LOPEGCD, 1995) han supuesto un retroceso con relación a lo legislado en la LODE (LODE, 1985).

Tras la selección de personal viene la *asignación* a un puesto de trabajo (destino). En el caso de la privada, el respeto por la especialidad y formación del trabajador/a es mínimo, estando éste sujeto a las necesidades de planificación de la empresa, así encontramos a un licenciado/a en Físicas impartiendo clases de Matemáticas, Biología y Geología, Ciencias Sociales o Ética, si quiere conservar su puesto de trabajo; la presión y la amenaza es constante en la organización privada, el clima organizacional *kafkiano*. En el caso de la enseñanza pública es más raro este tipo de situaciones, si bien el trabajador/a entra a competir con el resto de compañeros/as en concursos de méritos para elegir plaza de la bolsa común existente para un territorio, esto crea muchos roces e insatisfacciones, y es origen de conflictos en la organización de los centros, y con la propia Administración, que juega con este proceso peculiar de asignación a efectos de control y presión sobre los gestores/as (equipos directivos) de los centros. En este último caso la clave es la opacidad de la planificación de los puestos de trabajo disponibles, los sindicatos llevan años, en democracia, intentando clarificar y someter a un control público estos procesos de asignación, sin conseguirlo plenamente todavía.

Un funcionario/a docente al servicio de la Administración pública desarrolla su trabajo en un centro escolar, y por tanto es parte integrante de dicha organización, que trata de resolver los problemas educativos (aprendizaje, formación,etc.) de una comunidad de ciudadanos/as del entorno próximo al centro. Pero este trabajador/a está al servicio de la Administración educativa de una Comunidad Autónoma, del Estado o de un Municipio, lo cual le da derecho a una movilidad geográfica y funcional a través de un *concurso de traslados*. Esta dualidad desarrolla su trabajo en la organización escolar, pero puede cambiar de centro en función de una serie de intereses particulares y unos baremos de prioridades que priman la antigüedad y los méritos, es motivo de crítica por la repercusión, que según algunos tiene, en la falta de estabilidad y adecuación a la estructura organizativa de cada centro escolar concreto.

Según **Ball**, en la micropolítica de las instituciones, y la escolar es una de ellas, juega un papel importante la presencia de intereses diversos, ideológicos, de identidad y materiales. Y además «*...las escuelas contienen en su seno miembros que aspiran a, y tratan*

de alcanzar, metas muy diferentes. Las propias experiencias de los profesores, su aprendizaje como profesores, y más específicamente su socialización dentro de una subcultura de asignaturas, así como sus preferencias políticas, todo, pues, contribuye a esta diversidad de metas» (**Ball**,1989) . La organización escolar se caracteriza por esta diversidad, y los gestores/as de la misma deben contemplarla en sus proyectos, deben saber establecer el grado de estabilidad de sus plantillas necesario para llevar a cabo un proyecto. Proyecto, que por otro lado deberá ser consensuado y elaborado entre todos los participantes, y revisado periódicamente, si queremos una escuela pública democrática y participativa. ¿Se escondía en las críticas a la movilidad del funcionariado un intento de recorte de dicha movilidad?. ¿Iban las críticas dirigidas a los criterios objetivos de antigüedad en los Concursos de traslados?, ¿y en este caso, se pretendía sustituirlos por criterios discrecionales en manos del poder administrativo de turno?

Jornada y calendario

La jornada es en los centros con muchos especialistas un factor esencial en la micropolítica interna de la organización educativa. Estudiando los horarios de cada profesor/a en un IES (Instituto de Educación Secundaria) se podría conocer mucho sobre los grupos de presión dentro del mismo, los/as favorecidos/as por el equipo gestor, y los/as de la oposición.

La jornada semanal es en la actualidad, con motivo de la reforma de la LOGSE (LOGSE, 1990), un conflicto abierto entre las organizaciones sindicales y la Administración. Habría que diferenciar claramente la jornada escolar de la jornada laboral de los trabajadores/as de la enseñanza. El mejor incentivo para un trabajador/a es unas buenas condiciones de trabajo, y éstas configuran unas organizaciones diferentes. Así la jornada partida en Infantil y Primaria configura una estructura organizativa distinta de la Secundaria, con jornada continuada. La reivindicación sindical es extender el modelo de jornada continuada a todos los niveles educativos.

Así como la organización de espacios en un centro escolar sigue las pautas de la escuela graduada, introducida en nuestro país a principios del siglo XX, y es causa de la identificación de la escuela con el director/a o equipo directivo, (**Viñao**,1990), la organización de tiempos ha sido muy variable, en el tiempo y entre los propios centros de distinto nivel (Primaria y Secundaria, Universidad, Adultos). La división de la jornada en períodos lectivos o complementarios, y otras sutilezas por el estilo, hacen de aquella compleja en su organización. Aún no están resueltos, desde un punto de vista funcional, los tiempos para las reuniones de equipos de profesorado, formación en centros o la propia actividad sindical en los centros de trabajo. Ambas dimensiones organizativas están al servicio del taylorismo aplicado a las organizaciones educativas, donde la uniformidad y la *producción en cadena* son sus notas dominantes (**Martín-Moreno**,1992).

El calendario siempre ha sido motivo de críticas y disputas con los padres y madres del alumnado en edad escolar obligatoria. Entre las muchas y variadas finalidades que se asignan al sistema educativo no es la menos importante la del cuidado de la infancia y la juventud, liberando a sus progenitores/as y tutores/as de ese cuidado en horario laboral. Sin embargo las más modernas teorías psicopedagógicas aconsejan el período de descanso racionalmente distribuido para los alumnos/as. En los calendarios europeos, cuyo comienzo y final de curso es parecido (sus diferencias vienen marcadas por su latitud e

incidencias estacionales) y cuya distribución anual se hace por trimestres, es común tener una media de 200 días lectivos al año y unas vacaciones distribuidas al final de cada trimestre y a mitad del mismo, más las de verano (**Velloso** y **Pedró**, 1991). La falta de coincidencia del calendario de vacaciones escolar con la de sus tutores/as causa muchos problemas a los mismos, que no saben que hacer con sus pupilos/as si no están en la escuela. Como señala Ball, *«...las escuelas se enfrentan con todo un conjunto de exigencias y expectativas a menudo contradictorias de públicos y organismos externos»* (**Ball**, 1989). Todo esto es una dificultad añadida a la hora de fijar metas en la organización.

Seguridad e higiene en el trabajo

La salud laboral, cuya regulación aún está en mantilla, sin un reconocimiento expreso de las enfermedades profesionales, es uno de los factores más controvertidos en la organización escolar. Las bajas por enfermedad no se cubren con la rapidez que debieran, siendo causa de la distorsión de la vida

académica de los centros, y origen de las soluciones más peregrinas, hasta tres horas no lectivas semanales se emplean para estos menesteres, en lo que se conocen como guardias (E. Secundaria). La propia Administración pública ha seguido los criterios mercantilistas y cicateros de la privada, dejando sin cubrir hasta bajas de quince días, y un mes en algunos casos. Las disminuciones de capacidades de los trabajadores/as de la enseñanza no tienen todavía tratamiento, así vemos a compañeros/as que, a duras penas, desarrollan el currículo que se les asigna, siendo causa de conflictos internos en la convivencia escolar. Desde los Sindicatos se viene exigiendo la reducción de jornada lectiva para los y las mayores de 55 años, cosa común en otros colectivos de trabajadores/as sometidos a presión parecida. O la asignación a tareas sin carga lectiva, dentro de la estructura funcional de la organización. Hasta ahora esto no se tiene en cuenta, y todo el profesorado es tratado por igual, sin consideración de discapacidades o edad, en el reparto de la carga funcional del trabajo dentro de la organización escolar.

Parece que no hay trabajo más desprovisto de riesgo que el de los y las docentes; sin embargo tanto en el caso de la Responsabilidad Civil (subsidiaria del empleador/a) en las salidas fuera del aula con el alumnado, como actualmente, con el profesorado itinerante con largos desplazamientos de trabajo, existe un riesgo laboral, que ha sido y es causa de muchas distorsiones a la hora de organizar un centro y desarrollar el currículo correspondiente: negativas a programar salidas, accidentes en los desplazamientos, etc..

Formación profesional (inicial y permanente)

Según cita Gimeno, el saber pedagógico del profesorado se basa en *«...el conocimiento de casos prácticos y el conocimiento estratégico»* (**Gimeno**, 1991). Sin embargo, en la formación inicial del profesorado se ha caído en dos extremos: o el practicismo o el teoricismo. Aún sigue sin resolverse este problema, que conlleva la incorporación de jóvenes docentes a la organización escolar; *«...la juventud,los profesores y profesoras, recientemente graduados, pueden ser una fuente de agitación o malestar, aunque no tengan un acceso inmediato a los ca-*

nales de la influencia política.» (**Ball**, 1989). Su socialización profesional podría racionalizarse, realizándola más a costa de su formación inicial, y una parte menos costosa una vez incorporados al trabajo.

Con la extensión generalizada de la educación popular vehiculada por los sistemas educativos nacionales llegó la subdivisión en etapas educativas: primaria, secundaria y superior (**Gómez**, 1988). Y con estas, la necesidad política y económica de atender como se pudieran sus necesidades de profesorado. Hoy en el siglo XXI, con un corpus teórico suficientemente extenso y fundamentado en la investigación sobre esas prácticas, podemos afirmar que la formación de base para un/a docente de cualquier nivel educativo debería ser la correspondiente a una licenciatura.

La formación permanente del profesorado, demandada por los cambios del sistema, es una formación que preferentemente se ha de realizar en los centros, en las propias organizaciones, ya que los cambios que no se asumen en el propio contexto educativo no son efectivos, o sus efectos se ven ahogados por la rutina organizativa de la institución. Sin embargo, esta consideración aún no es tenida en cuenta en nuestras organizaciones educativas.

Hoy día se están produciendo cambios en la organización escolar, en función de las nuevas tendencias en el diseño y desarrollo del currículo, por las políticas de evaluación y conducción de los procesos de cambio, y por la autonomía que se quiere dar a los centros (IV CIOE, 1996), y esto exige una nueva definición y avance en la profesionalidad de los y las docentes, y por supuesto de su formación. Se reivindica el profesor/a como investigador/a (**Stenhouse**, 1991), y la mejora de las organizaciones escolares debe partir de la investigación y el desarrollo del currículo por parte de su profesorado.

Epílogo forzado

Las exigencias del guión impiden redondear estas apreciaciones, no obstante quedan aspectos por tocar de las condiciones de trabajo como Retribuciones y jubilación (con su jerarquización galopante) o Gestión organizativa (con la asignatura pendiente de la democratización) y su relación con la acción sindical de cada día, que bien pudieran retomarse en otro momento.

BIBLIOGRAFIA

IV CIOE (1996): *Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. Departament de Pedagogia (U.R.V.). Tarragona.

Ball, S.J. (1989): *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Paidós/Mec. Barcelona.

Gimeno Sacristán, J. (1991): *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Morata. Madrid.

Gómez Rodríguez de Castro, F. y otros (1988): *Génesis de los sistemas educativos nacionales*. UNED. Madrid.

LODE (1985): Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. (BOE núm. 159, de 4 de julio de 1985).T.E. Madrid.

LOGSE (1990): Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. (BOE, núm.238, de 4 de octubre de 1990). T.E. Madrid.

LOPEGCD (1995): Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes. (BOE, núm 278, de 21 de noviembre de 1995). B.O.E. Madrid.

Martín-Moreno Cerrillo, Q. (1992): *Organizaciones educativas*. UNED. Madrid.

Velloso, A. y Pedró, F. (1991): *Manual de Educación comparada*. Vol.1, *Conceptos básicos*. PPU. Barcelona.

Viñao Frago, A. (1990): *Innovación pedagógica y racionalidad científica. La escuela graduada pública en España* (1898-1936). Akal. Madrid.

Santos Guerra, M.A. (1994): *Entre bastidores. El lado oculto de la organización escolar*. Aljibe. Archidona.

Santos Guerra, M.A. (1996): *Investigar en organización o el arte de cambiar a través del conocimiento*. En: *Manual de organización de instituciones educativas*. Escuela Española. Madrid.

Stenhouse, L. (1991): *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata.Madrid.

La calidad como derecho de TODOS

José Luis San Fabián.
Universidad de Oviedo.

El método o curriculum institucional

El método es importante. Al menos ésta es una de las pocas ideas que nadie discute en educación. Las grandes declaraciones y planes programáticos carecen de credibilidad si no van acompañados de un método que los lleve a la práctica. Los diversos contenidos de la enseñanza y hasta los aprendizajes básicos como leer y escribir pueden ser objeto de diferentes enfoques pedagógicos y métodos de enseñanza, los cuales suelen hacerse explícitos en las programaciones docentes. Sin embargo, las instituciones escolares transmiten numerosos aprendizajes cuyos métodos no figuran en las programaciones didácticas ni en los proyectos de los Centros. Incluso en momentos como el presente donde tanta importancia se da a la eficiencia y al logro de resultados inmediatos, las escuelas siguen transmitiendo significados y valores. Y esta transmisión tiene mucho que ver con el *método* institucional, esto es, con la forma en que está organizada la escuela, dado que se produce de manera inseparable e indiferenciada de su funcionamiento como organización social.

En este sentido, el método educativo escolar no se reduce a los materiales y estrategias que conscientemente despliega el docente dentro del aula, sino que implica al funcionamiento global de la institución y, por tanto, debe ser objeto de análisis, sistematización y evaluación por el conjunto del Centro y de la comunidad educativa.

El *método* o curriculum institucional tiene algunas características que lo diferencian del método didáctico: supone la acción conjunta de numerosas personas y recursos (formales, normativos, materiales...); es reflejo de decisiones y normas que trascienden lo específicamente escolar, y donde confluye lo administrativo, lo social, lo político, lo económico, lo cultural; se transmite dentro y fuera del aula, en la vida formal como en la informal de la organización; raras veces se tematiza o es objeto de discusión, manifestándose a través de las rutinas y hábitos institucionales, por lo que se le denomina con frecuencia *currículum oculto*; queda fuera, por lo general, de la evaluación académica formal.

La expropiación del currículum institucional

El marco institucional de la enseñanza forma parte esencial del currículum que transmiten los Centros. Sin embargo, apenas se le presta atención, más allá de la preocupación por el ahorro de recursos y el ajuste a las normativas externas, lo que garantiza, eso sí, el cumplimiento de las rutinas didácticas de los profesores y de los rituales de la institución al servicio de las funciones de reproducción social que se le asignan. Los manuales de gestión escolar y sobre todo las normativas procedentes de la Administración educativa se encargan de organizar este currículum institucional en base a los criterios de eficiencia y orden formal, dejando a los profesionales, los docentes, un estrecho margen para tomar decisiones en ese restringido espacio que constituye el método didáctico, restringido precisamente por ese currículum institucional que constituye el marco organizativo. Desde este punto de vista, la auténtica lucha del profesorado por su autonomía profesional no está tanto en poder decidir sobre el método a utilizar o los contenidos didácticos a transmitir como en la posibilidad de organizar globalmente su trabajo educativo dentro de una organización, lo que implica la apropiación del currículum institucional.

Son varias las causas que llevan a una mayoría del profesorado a renunciar -desertar- a la toma de decisiones sobre este currículum institucional. Se trata sin duda de una parcela de autonomía que el afán centralizador de la Administración se resiste a ceder; pero además, la tradición contenidista de la enseñanza, el aislamiento del profesor en el aula, la estructura jerárquica de la escuela, la promulgada -aunque imposible- «*neutralidad*» de la escuela pública, la evaluación unidimensional de los rendimientos escolares, las demandas eficientistas de la sociedad... son otros tantos factores que contribuyen al abandono del currículum institucional por parte del profesorado -y de las familias- en manos de los gestores del sistema, que actúan a su vez siguiendo la mayoría de las veces criterios administrativos (escuela pública) o corporativos (escuela privada) a la hora de decidir su organización.

Algunas consecuencias

Así y todo, no parece que el tema en cuestión quede resuelto de manera satisfactoria. Prueba de ello son las propuestas de asignaturas de contenidos *formativos*, la incorporación de temáticas transversales, la elaboración de proyectos educativos de Centro e incluso algunas directrices de la Administración proponiendo que los proyectos curriculares contemplen entre sus contenidos el desarrollo de valores y actitudes... Sin embargo, el currículum institucional suele verse poco afectado por estas iniciativas, que en general son asimiladas e incorporadas

sin mayor problema. Incluso reformas más sustanciales que implican cambios en la estructura de gestión de los Centros, como la promovida por la LODE, no han servido para garantizar una transformación institucional, como era previsible en este caso, hacia un funcionamiento participativo y democrático.

Y es que el abandono del currículum institucional a manos de burócratas o gerentes no se produce sin importantes costes educativos, siendo ésta una de las principales causas del relativo impacto que tienen las reformas e innovaciones didácticas promovidas al margen de los cambios en el conjunto de la organización.

Con este estado de cosas también guardan relación algunas de las tendencias que se detectan actualmente en los Centros, tales como: la creación de guetos educativos, tanto dentro de los Centros -clases paralelas, grupos especiales...- como en el conjunto del sistema escolar -adscripción de grupos socialmente desfavorecidos a determinadas zonas y Centros, éstos casi siempre públicos-; el tratamiento administrativo-judicial de los *problemas de disciplina* que plantean los alumnos; el incremento del poder de los gestores en detrimento del de la comunidad y del propio profesorado como colectivo; el abandono por parte del profesorado del currículum paraacadémico -actividades complementarias y extraescolares-; la falta de debate y consenso sobre los valores básicos entre el profesorado y las familias; y la desvinculación de los Centros de su entorno.

Los profesores prefieren ejercer responsabilidades y funciones dentro del aula más que en la organización del Centro. El problema surge cuando las decisiones del aula y sus efectos se ven condicionados por lo que ocurre fuera de él. Esta deserción/expropiación del currículum institucional repercute negativamente tanto en la falta de control del profesorado sobre las condiciones de su trabajo como en la calidad de la función educadora de la escuela, eso que se ha venido llamando de manera más específica educación para la ciudadanía o educación cívica.

Educación cívica y organización escolar

En general durante la última década las escuelas no han mostrado mucho interés por la educación cívica, si bien la problemática social surgida a raíz de la *caída del muro* así como la reciente guerra en Centroeuropa están provocando un cambio de tendencia. El abandono o menor estatus de la educación cívico-política se ha justificado con argumentos como: las cuestiones políticas son demasiado complicadas para que las comprendan los alumnos, no hay un cuerpo real de conocimientos que ofrecer, existe el riesgo de adoctrinamiento político, debe ser responsabilidad de los padres, etc.; lo que ha llevado en muchos países al predominio de enfoques curriculares de tipo legal-contenidista, por ejemplo, mediante la enseñanza de derechos y deberes del ordenamiento constitucional.

Algo tan básico como debatir qué tipo de ciudadano desea formar la escuela o tan concreto como mejorar la participación en los Centros, parecen hoy cuestiones pasadas de moda, más propias de los años setenta o de una etapa de transición política, pero hoy las cosas se han normalizado y hay otras preocupaciones más urgentes... Mientras tanto, los informes sobre la socialización política de los jóvenes hablan de indiferencia hacia la vida pública en general, de ignorancia política, de pragmatismo, de falta de un sentido de ciudadanía y donde la actitud básica queda bien refleja en la frase *este es sulmi problema*. ¿En qué medida el sistema educativo está contribuyendo a mantener y prolongar el estado de moratoria política en que viven los jóvenes?.

Son tres los principales enfoques de la educación cívica en la escuela:

la educación cívica como asignatura específica en el currículum; la educación cívica como parte integrante de todas las asignaturas, a modo de un tema transcurricular; y la educación cívica como responsabilidad del conjunto de la organización escolar.

Estos enfoques se corresponden con diferentes grados de compromiso que irían desde la transmisión de conceptos hasta la implicación activa del alumnado en la dinámica social que tiene lugar en los Centros y en su propia comunidad.

Las escuelas contribuyen a la socialización política de los alumnos básicamente a través de la forma en que están organizadas. La cultura general de la escuela implica un conjunto de valores políticos que como tales influyen en la cultura política de los jóvenes. La socialización política directa a través de asignaturas (educación cívica, estudios sociales) tiene, en general, poco impacto. Introducir nuevas asignaturas en el currículum relacionadas con la *educación cívica* o la *educación del ciudadano*, manteniendo la actual enajenación del alumnado respecto a lo que ocurre en la escuela y las

aulas -y otras instituciones de las que forma parte-, sólo contribuirá a potenciar actitudes de cinismo, reforzando ese desdoblamiento esencial que caracteriza la experiencia escolar: lo que se dice tiene poco que ver con lo que se hace.

Lo que puede parecer sólo una recomendación general del diseño curricular es aquí el principio esencial: poner en relación los aprendizajes escolares con la experiencia viva de los alumnos. ¿Por qué vamos a estudiar los árboles en las planas hojas de un libro de texto cuando la escuela está rodeada de bosques?

Democracia formal y deserción provocada

A pesar de los casi veinte años de régimen democrático constitucional, no deja de ser una presunción el considerar que vivimos en una democracia consolidada. Veinte años de democracia parlamentaria no son tantos si tenemos en cuenta los cuarenta que duró la última sequía. Podemos reírnos de las democracias de los países nórdicos pero en nuestro país no se han sometido a consulta pública cuestiones tan importantes como el mapa autonómico o la entrada en la comunidad europea, y cuando se ha hecho -la entrada en la OTAN- ha sido cuanto menos dudoso el respeto hacia la soberanía popular.

Pero el problema no es tanto una cuestión de inercias del pasado como de pérdida del sentido profundo de la democracia:

la igualdad real de acceso a los recursos de una sociedad. Si una sociedad genera privilegios y desigualdad la democracia sólo puede entenderse como una lucha permanente contra las inercias y perversiones de las organizaciones, formalmente democráticas.

No se democratiza la vida escolar o social solamente instaurando estructuras electorales. Es más, éstas pueden servir para legitimar a las élites en el poder. El hecho de que periódicamente haya elecciones en la vida política no aporta en la mayoría de los casos más que la legitimación de las prácticas autoritarias que ejercen los que detentan el poder durante el período interelectoral. La democracia representativa o contractual es legalista y burocrática; permite que una élite minoritaria decida por la mayoría, ante la pasividad de esa mayoría; con su énfasis en la elección del individuo da a la participación un sentido instrumental que sirve a intereses privados más que a un bien común o de desarrollo personal.

En organizaciones como las escolares, de estructura decisional ambigua, la participación como ritual formalista y al servicio exclusivo de la gestión forma parte de una concepción eficientista: facilita el consenso y contribuye a manejar la incertidumbre. Por eso es conveniente no olvidar la base ética de la participación, de forma que la eficiencia se ponga al servicio de la justicia y la igualdad.

La marginación social puede ser explicada en términos de no participación -exclusión- en los intercambios relevantes de una sociedad y, en consecuencia, la participación constituye un mecanismo para salir de la marginación, influir y decidir. Por ello, cabe preguntarse si la deserción actual no es inducida, ¿a quién beneficia la baja participación?.

El abandono de las ideas democratizadoras en educación guarda relación con la falta o precariedad de la participación en la vida social. La democracia organizativa es un sistema frágil, especialmente cuando no tiene una clara continuidad más allá de la organización. Al fin y al cabo, los Consejos Escolares funcionan como órganos democráticos hacia adentro, sin conexión con otras estructuras de participación dentro de un sistema escolar jerárquico.

Una asignatura pendiente: la democracia escolar

Se han democratizado formalmente los Centros pero los procedimientos habituales que se siguen para tomar decisiones -las importantes- dependen más de las estrategias micropolíticas que de los debates que se generan en los órganos representativos. Se han exagerado, puede que de manera interesada, las potencialidades democratizadoras de la LODE. La única función aparentemente *revolucionaria* de los Consejos Escolares en nuestro país, la elección del director, queda neutralizada con la composición de un Consejo Escolar dominado por el profesorado, que lo convierte en caja de resonancia de la política del director, especialmente en los centros concertados.

En la escuela, como en la sociedad, existe un concepto restringido de democracia y de comunidad educativa. La participación acaba en la votación y el Centro es propiedad exclusiva de sus usuarios, cuando no de los profesores. Se dice que los profesores pierden autoridad cuando se implantan órganos participativos, pero ello ocurre cuando esa autoridad es una autoridad jerárquica y basada en el estatus y la imposición. En realidad, el Consejo Escolar, que formalmente tiene el poder político en el Centro, no lo ejerce. Es el profesorado, a través del Claustro o por procesos no formales quien decide. Eso sí, cuando hay que presionar a la Administración se recurre al Consejo Escolar o directamente a la Asociación de Madres y Padres de Alumnos (AMPA).

Por otra parte, si el profesorado es poco consciente del currículum oculto, los padres menos aún. La escasa participación de los padres, limitada a contactos ocasionales, está condicionada por una concepción restringida del impacto real que la escuela tiene sobre sus hijos y por una idea simplista del progreso escolar: aprobar sin problemas, adquirir conocimientos, superar los cursos. Cuando la escuela es entendida como un lugar de aparcamiento de los hijos o de adquisición de conocimientos con sentido utilitario es difícil promover la implicación de padres y madres.

El alumnado pasa varios años en unas instituciones cuya dinámica interna ignora. Muestra un desconocimiento casi absoluto de los órganos de su Centro, el Reglamento de Régimen Interno, sus propios representantes y las decisiones que éstos toman, apenas puede influir en la dinámica de las clases...

En resumen, puede decirse que el ámbito de la gestión se caracteriza por una democracia poco educativa, el curricular por una educación poco democrática, mientras que el de las actividades extraescolares suele quedar en el terreno del *laisser faire*.

Construir la participación

A veces la Administración es la menos interesada en que la participación funcione, potenciándose el acceso a la dirección por el sistema de libre designación, a cuyo mandato se da la misma duración que si fuera elegida. Hay profesores que no se presentan a la dirección pero que se alegran cuando son designados la Dirección Provincial, los mismos que después no se atreven a exigir a la Administración una sustitución de varios meses...

La Administración espera que los Centros funcionen democráticamente, pero en su relación con ellos muestra un escaso talante democrático. Es comprensible que la legislación marque unos mínimos de gestión participativa, pero ¿por qué establecer también unos máximos?. La Administración debería aceptar una diversidad de prácticas participativas que irían desde los modelos actuales hasta formas de auténtica autogestión.

La participación de los padres y alumnos necesita una estructura dinámica en la que apoyarse. En vez de sorprenderse de que la participación de los padres se canalice en la mayoría de los Centros a través de las AMPAs, lo que debe hacerse es potenciar estos cauces participativos como cauces independientes.

La participación necesita apoyos: tiempo, formación continuada de padres y profesorado, materiales guía, apoyo administrativo, intercambio de experiencias, sistemas de evaluación e incentivación coherentes con los principios democráticos...

La democracia depende también de la cultura de los Centros, de la voluntad de las personas, del talante de los equipos directivos. Hay Centros que tratan de agotar las posibilidades de un consenso antes de acudir mecánicamente a la votación. Hay Centros que fijan una mayoría cualificada para aprobar determinados temas importantes. Hay Centros de Primaria que siguen incluyendo a repre-

sentantes de alumnos en el Consejo Escolar, facilitándoles su participación activa. Hay Centros donde padres, profesores y alumnos colaboran habitualmente en la preparación y desarrollo de actividades educativas, siendo las reuniones formales sólo un momento más en esa colaboración. Hay Consejos Escolares donde se da información y se consulta previamente, donde se negocian las posturas y se consideran todas las propuestas, donde se concretan los acuerdos y se ponen en práctica, donde se evalúan resultados...

Un currículum para la educación cívica: la educación democrática

Enajenados del currículum institucional y entre tantos proyectos, asignaturas y componentes curriculares que han ido parcelando los saberes escolares y, en consecuencia, las prácticas profesionales de los docentes, es fácil caer en el olvido de lo básico: qué tipo de ciudadano queremos formar.

La democracia, como principio político y como innovación educativa, requiere modificar numerosas condiciones organizativas, implica un proceso de aprendizaje organizacional y es a la vez la base del aprendizaje organizacional. Muchas de las iniciativas dirigidas a lograr un marco institucional consensuado a partir de un conjunto de criterios educativos básicos se han diluido por falta de una base participativa real.

La educación para la participación, que no aparece como tema transversal en la LOGSE (ni debe aparecer), constituye la base para la organización de la convivencia en un Centro escolar así como de cualquier enfoque transversal de educación cívica. Los principales valores educativos son a la vez condiciones y efectos de la participación: relaciones de igualdad, no discriminación, tolerancia, diálogo, redistribución del poder y la responsabilidad...

La participación constituye el principal método para transformar el currículum institucional de los Centros al alcance de sus actores, para lo cual es necesario plantearse la participación como uno de los objetivos educativos básicos que informa el proyecto de un Centro. Reconstruir la escuela mediante la participación implica:

- Compaginar la gestión democrática del Centro con la aplicación de una pedagogía participativa en el aula.
- Democratizar el debate sobre la calidad educativa trasladándolo a los propios Centros. Los modelos de calidad educativa definidos por expertos y evaluadores externos sirven de poco más que para hacer rankings.
- Diseñar un proyecto cultural comunitario que recoja propuestas de coordinación de los diferentes servicios educativos, sociales y de salud así como acciones conjuntas con recursos educativos del entorno: servicios sociales, programas de garantía social, escuelas taller, asociaciones, O.N.Gs...
- Considerar las escuelas como lugares en transformación y de transformación social que se preocupan por las condiciones de injusticia y desigualdad social.
- Asumir la democratización como un criterio de calidad educativa y de evaluación de los Centros y de los equipos directivos. Al respecto no parece muy coherente que se acredite a directores que están obstaculizando la participación.

La participación como elección o el paradigma del cliente

No podemos ignorar que hacer hoy propuestas de democratización es ir contracorriente. La transcripción de conceptos del ámbito empresarial al educativo hace que principios como la participación se encuentren devaluados –no son productivos–. Asistimos al abandono de los discursos sobre la democratización educativa, sustituidos por una nueva ideología de la eficiencia, donde el mercado se erige en el principal instrumento regulador de las relaciones sociales, todo ello, claro está, bajo el discurso retórico de la calidad.

Desde la óptica neoliberal la calidad es entendida como mecanismo de diferenciación social, como un privilegio y no como un derecho. Detrás del referente de la calidad educativa se esconde un ataque a los espacios públicos sociales y escolares, lo que, en otras palabras, significa calidad de unos pocos con dinero de todos.

El énfasis en los derechos individuales del mercado lleva asociado un determinado concepto de participación. Ya no es ésta una participación directa en la gestión de la organización, como coproductor; sino indirecta, como consumidor que elige, que manifiesta sus predilecciones. La participación del cliente consiste en *elegir la educación*, es decir, en elegir representantes, enseñanza religiosa (esto es, una asignatura) o, en el mejor de los casos, Centro. La buena gestión se dirige a conocer las preferencias y gustos de padres y alumnos para satisfacerlos mejor, más que a facilitar su intervención directa en la organización del Centro.

Otra falacia es que la libertad de elección contribuye a mejorar la calidad educativa. La libertad de elección lleva a lo sumo a una competencia de los Centros por conseguir alumnos, esto es, por mejorar su imagen no la calidad de enseñanza, no implica necesariamente una mejora de la oferta educativa.

Estas tendencias, que no son nuevas, encuentran ahora un contexto favorable a su expresión, una mayor legitimación en el discurso político y social dominante. Es curioso observar cómo la nueva clase política que ha accedido a cargos y posiciones de responsabilidad mediante sistemas democráticos no tiene escrúpulos a la hora de socavar la base democrática que la legitima como autoridad.

Ahora que se confunde servicio público con servicio al cliente, es más necesario que nunca redefinir lo público, de forma que sea un espacio social de debate, de intercambio de ideas y de gestión colectiva. Es preciso relacionar democracia y participación con la igualdad de oportunidades y no con la elección de productos en el mercado. La calidad educativa no es un producto mercantil sino un derecho de la mayoría, un factor indisociablemente vinculado a una democratización radical de la educación.

La participación puede ser una de las vías más eficaces para contrarrestar la actual corriente privatizadora del conocimiento social y las políticas de exclusión y segregación socio-educativa que se promueven desde las nuevas ideologías del *Estado mínimo*. Democratizar la escuela es democratizar el acceso al conocimiento. La existencia de la democracia en la escuela pública se relaciona directamente con su carácter plural y heterogéneo. En realidad, los que achacan a la democracia los males de la escuela pública atentan no contra la democracia escolar sino contra la razón de ser de la propia escuela pública, queriendo convertirla en monolítica, jerárquica y discriminadora.

LOS ENTRESIJOS DE LA ORGANIZACIÓN

Ortodoxia y alternativa

Miguel Angel Santos Guerra.
Universidad de Málaga.

El modo de concebir la organización escolar, la perspectiva teórica desde la que se contempla, no son meras especulaciones, simples elucubraciones que ocupan a los diletantes. No hay nada más cercano a la práctica que la teoría que la explica y que la gobierna.

La organización escolar ha sido abordada, a mi juicio, desde perspectivas poco atrayentes, escasamente relevantes, excesivamente abstractas y nada eficaces para comprender y transformar la práctica escolar. Las deficiencias de enfoque podrian sintetizarse en los siguientes sentidos:

a. Aplicación a la escuela de teorías científicas procedentes del campo industrial/comercial o de las grandes burocracias. Basta ojear los manuales de organización para ver repetidas las grandes teorías nacidas de la preocupación por el rendimiento de las empresas. Se trata de *teorías de amos*, encargadas, elaboradas o utilizadas por patronos: la administración científica (**Taylor, Fayol**), la organización como problema técnico (**Urwick**), la teoría de la burocracia (**Weber**), el proceso escalar (**Mooney**), la teoría de las relaciones humanas (**Mayo**), la salud organizativa (**Argyris**)...

Cuando los educadores o los alumnos se han acercado a estas teoría han aprendido sus postulados, han repetido sus esquemas, han conocido sus prescripciones, pero han podido aprender poco acerca del funcionamiento y del significado de las escuelas: porque cada escuela es un mundo diferente, cada centro escolar es único, está lleno de valores, expectativas, motivaciones, conflictos, diversidad de fines... suelo decir que hay dos tipos de escuelas, las inclasificables y las de difícil clasificación; porque la empresa tiene unas claves productivas que no puede compartir la escuela, ni siquiera aquellas escuelas que están concebidas como negocios; porque la naturaleza de los fines es completamente diferente, los de la escuela son más complejos, más diversos, más ambiguos, a veces contradictorios;porque las presiones sociales que existen sobre la escuela la convierten en una institución paralitica, dependiente de lo que otros quieren hacer con ella; porque se trata de

descripciones abstractas, conceptualmente áridas y carentes de significado y validez para los interesados; y porque no recaban la opinión de aquellos que viven las dimensiones reales de la organización escolar.

En una sociedad neoliberal existe el peligro de acentuar esta perspectiva empresarial que convierte a las personas en productos, a los directores en gerentes, a la eficacia en ley y que desencadena una carrera por la competitividad en la que los más desfavorecidos resultarán claramente perjudicados. No es justo comparar los resultados obtenidos por personas con situaciones radicalmente diferentes.

b. Concepción de la escuela desde un enfoque ordenancista, funcionalista y mecanicista. Muchos libros de organización recogen la enumeración de las funciones de los Consejos Escolares, de los Claustros, de los directores, de los Jefes de estudio... Los organigramas los cuadros sinópticos de funciones, los diagramas, rellenan las páginas sin que se haga referencia alguna a la dimensión ideológica, política y ética de la dinámica escolar. Da la impresión de que los centros son máquinas que se manejan siguiendo un manual de instrucciones. Se diría que los centros escolares tienen un carácter intemporal, abstracto, independiente de los personajes que en un momento determinado lo ponen en funcionamiento. Cada persona conoce sus funciones, las desarrolla sin obstáculos y éstas producen automáticamente sus objetivos. No se hace diferencia entre la legalidad y la realidad, como si lo prescrito, por el hecho mismo de serlo, pudiera ser trasladado mecánicamente a la realidad. No se tiene en cuenta que lo legislado encierra en su pretensión y en su aplicación la posibilidad de interpretación o de manipulación. No se repara en que los centros tienen una historia, un tamaño, unas condiciones y unos protagonistas que convierten todo lo prescrito en una mera estructura formal que apenas si tiene incidencia ante el componente ideográfico de la organización. No se hace hincapié en que las prescripciones (las mismas prescripciones), llevadas a la práctica en diferentes contextos y con diferentes condiciones y por personas distintas, dan lugar a situaciones dispares.

La organización de la escuela desde las altas instancias del sistema se convierte así en un excelente medio de control y manipulación. En un modo de aherrojarla y de cortar sus vuelos. Lejos de ser la organización un camino para el avance, lo vemos convertido en un obstáculo para el progreso.

c. El enfoque vicario que convierte a la organización en un elemento subsidiario de la didáctica. Se ha considerado la organización (en cuanto ciencia y realidad) como un cuerpo de conocimientos o, en su caso, como un conjunto de elementos que solamente tiene sentido en la medida que es puesto al servicio de la concepción didáctica. No se repara en la intrínseca importancia de su propia naturaleza; una manera determinada de organizar encierra, oculta o explícitamente, unos aprendizajes de gran trascendencia. No se ha dado a la organización la importancia que tiene, habiéndose resaltado preferentemente en la investigación las dimensiones filosófica, sociológica, psicológica y didáctica de la escuela. No se ha tenido en cuenta la diversificación de motivaciones, expectativas, capacidades, valores, etc. de los protagonistas, unificando las pretensiones y actuando como si la organización pudiese funcionar en aras de un sólo fin, una meta única, de la misma forma y al mismo tiempo para todos.

d. Se han realizado construcciones teóricas por especialistas que pocas veces han tenido en cuenta el sentir, el pensar y el actuar de los protagonistas. Cuando los profesores y los alumnos leen libros de organización escolar, difícilmente se reconocen en ellos. Este hecho nos hace pensar en las limitaciones de una epistemología que no explica la realidad y que no ayuda a las personas a transformarla. Esta concepción tiene un carácter epistemológicamente jerárquico; es decir, que parece que tienen más que decir sobre las organizaciones los teóricos que están fuera de ellas que los viven y trabajan en su contexto. Las teorías elaboradas tienen un enfoque estático, de tal manera que no plantean el proceso y la elaboración a través del tiempo; no es igual una escuela al comenzar el curso que en su fase temporal media o que en su dinámica final.Las organizaciones parecen establecidas en el consenso y no en el conflicto (**Kets** y **Miller**, 1993), en la estabilidad y no en la tensión, en la calma y no en la agitación; hablo de una tensión ideológica, profesional y emocional. Las organizaciones se presentan como lugares y contextos en los que la neutralidad y la asepsia política son no sólo posibles sino deseables; la dimensión técnica domina todo el entramado de actuaciones y de relaciones. Todo parece racional en el diseño teórico de la escuela, cuando la realidad nos habla muchas veces de la irracionalidad (**Brunson**, 1986).

La investigación educativa sobre organización se ha basado hasta no hace mucho en modelos experimentales que, planteadas unas hipótesis, a través del control de variables en muestras grandes, con diseños de diverso tipo y a través de análisis estadísticos, pretendía establecer correlaciones y causalidades entre variables independientes y de pendientes. De esta ma-

nera se podían confirmar y rechazar *científicamente* las hipótesis previas. Poco se podía entender sobe los entresijos de una institución tan compleja como una escuela, como *esta escuela*, en tan pocas cosas parecida a aquella otra a través de una fragmentación artificial de la realidad.

No ha existido, por considerarla poco *científica*, poco técnica, la investigación de los profesionales sobre el contexto organizativo en el que están inmersos o de investigadores externos a través de exploraciones etnográficas (Woods, 1987). Cuando se ha puesto en marcha en nuestro país la investigación/acción apenas si se ha tenido en cuenta el componente organizativo de las escuelas. Casi siempre se ha centrado la preocupación temática en alguna de las vertientes didácticas. Este hecho ha perpetuado el desconocimiento de la dinámica organizativa de la escuela, del porqué de las inercias institucionales, del significado de las relaciones y de los mecanismos de poder... no se ha desvelado el *lado oscuro de la organización* (**Hoyle**, 1982).

El componente nomotético (**Hoyle**, 1986) de la escuela subraya aquellos elementos comunes a todas ellas: la representación de papeles, el juego institucional, el poder de la normativa común, la prescripciones legales, las expectativas sociales, etc. Estos elementos se entremezclan con los componentes idiográficos de la misma. La especial forma de ser de cada uno, sus modos de entender las prescripciones, su esquema de valores, su modo de insertarse en un contexto, hacen que incluso la vertiente nomotética cobre en cada escuela un tono peculiar. En efecto, cada persona lleva la práctica de una manera diferente aquellas prescripciones que son comunes e iguales para todos.

Por eso las teorías generales, en la medida que sirven para todas las escuelas, no pueden explicar lo que pasa en ninguna. Por eso, cuando se pretende comprender lo que sucede en la sala de profesores a través de la teoría general de sistemas aplicando sus postulados a la organización, acaba por no entenderse aquello mismo que está pasando y que uno mismo está viviendo. Las explicaciones crípticas, expresadas en términos tecnicistas llevan a que los protagonistas no lleguen a pensar que aquello que los teóricos escriben tiene la más remota relación con lo que les sucede a ellos en el marco de la escuela.

En busca de alternativa

Da la impresión de que para conocer lo que sucede en la organización escolar hay que salirse de ella y expresar el pensamiento a través de un lenguaje arcano. Cuando el científico les pregunta a los protagonistas que den su opinión sobre lo que viven en el espacio escolar, en la distribución de los tiempos, en la red de las relaciones... acaba convirtiendo sus manifestaciones en una profunda teoría que hace ininteligible, para aquellos mismos que lo expresaron, el contenido de sus manifestaciones .

Los actores no han investigado. Es más, ni siquiera han opinado. De esa forma lo que se ha hecho en muchos tratados de organización es repetir lo que se sabe. No se ha estudiado lo que no se sabe. No se ha llegado a los entresijos de la organización.

Los estudiantes que han vivido durante varios años inmersos en una organización, que están en el epicentro de las situaciones, que conocen en la propia carne los males de la institucionalización, necesitan aprender en los libros cómo funcionan las escuelas. Los profesores, que viven cada día los problemas y disfrutan cotidianamente de las peculiaridades de la escuela, han de acercarse a los boletines para saber lo que han de hacer en ellas.

El carácter macro frente a la dimensión micropolítica (**Ball**, 1989) ha condenado a los estudios sobre organización al limbo de las teorías generales, desconectadas de la realidad y con escasa incidencia sobre ella. No es que se desprecie la teoría, sino que la teoría ha de surgir de forma ascendente desde la comprensión de lo que pasa realmente en las escuelas.

El predomino del estudio sobre las estructuras ha hecho recaer el esfuerzo sobre los aspectos formales sin tratar de explicar cómo funcionan esas teorías en la práctica, cómo se ponen en acción.

De la misma manera, se ha afrontado la organización desde una perspectiva o con una actitud determinante y no desde una óptica de libertad. Da la impresión de que la organización es así, y así seguirá siendo, independientemente de lo que deseen los protagonistas y de lo que vaya dictando el análisis comprometido de la realidad. Digo comprometido porque hablo de valores.

Las escuelas están organizadas, pero a menudo este hecho lo dan por sentado los que están relacionados con

ellas. Esa tendencia de los profesores a hacer caso omiso de la organización escolar cuando consideran la evaluación es lo que quita gran parte de valor a la evaluación basada en la escuela (**Shipman**, 1986).

La organización y su funcionamiento ha de analizarse desde dimensiones éticas que indudablemente conlleva (**Schlemenson**, 1990). DE lo contrario,

el discurso teórico, la construcción de teorías y el resultado de la investigación será completamente inútil e incluso podrá llegar a ser perjudicial si se ponen todos los hallazgos de la ciencia al servicio de la opresión, de la injusticia, de la manipulación y de la prepotencia.

No es de extrañar que estemos leyendo libros con abstrusas teorías sobre el espacio escolar mientras los servicios de los alumnos no tienen toallas, ni jabón, ni papel higiénico. ¿Qué teorías son esas que no permiten iluminar zonas tan oscuras, que no ponen en cuestión la rigidez de las rutinas institucionales, que no dejan fluir libremente la voz de quienes se sienten sojuzgados en un medio institucional al que van forzados, en el que no tienen capacidad de participación y en el que ni siquiera se escuchan las quejas?

Esta falta de atención y de profundización en lo que la organización entraña ha hecho olvidar hasta su reforzada dimensión vicaria. Por ejemplo, cuando se pone en marcha la actual Reforma se plantean los análisis sociológicos que la promueven y la explican, se hacen los planteamientos filosóficos que pretenden darle sentido, se estudian las teorías del aprendizaje que sustentarán la acción docente, se plantean los principios didácticos que han de imbuir la concepción curricular... pero se deja sin atender la dimensión organizativa en la que todo se va a hacer posible. Es como diseñar un coche de línea aerodinámica, de potente motor, de fácil manejo... y después ponerle a funcionar en la cúspide de una montaña.

Esta concepción ha cargado de prescripciones la escuela. Porque al no suponer a los protagonistas la posibilidad de comprender la dinámica institucional y, por consiguiente, la capacidad de tomar decisiones que favorezcan el funcionamiento racional y justo de la escuela, se ha cargado de regulación todo su funcionamiento, hasta tal punto que restan escasos márgenes de iniciativa para la libertad de creación.

Los profesionales que actúan correctamente en la escuela son aquellos que cumplen concienzudamente con todas las prescripciones legales, con todas las normas impuestas, con todos los requisitos exigidos. Un profesional actuará positivamente en la medida que cumpla con mayor fidelidad y premura las consignas y los mandatos de la ley. Será mejor profesional aquel que comprenda con mayor exactitud y ejecute con mayor precisión las prescripciones impuestas.Este hecho resulta grave no sólo porque impide a los profesionales actuar con autonomía y con libertad sino porque hace fácil que *la ciencia organizativa refleje los intereses y necesidades particulares de los administradores* (**Ball**, 1989). No porque los administradores sean intrínsecamente más egoistas, más ineptos o más irresponsables que los profesionales que trabajan en las escuelas sino porque tienen más facilidades para serlo. El control se acentuará ante la desaprensión, la indiferencia o la agresividad de los profesionales. Eso es más grave en tiempos de Reforma. Cuando los profesionales, por múltiples motivos, se muestran reticentes a seguir las consignas del poder, es fácil que aparezcan mecanismos de control que intenten imponer las prescripciones a la fuerza. En ese sentido es fácil que se potencie la Inspección como fuerza de control, que se aumente el número de miembros que representan a la Administración en los CEPs, que se refuerce la concepción del Director como un representante de la Administración...

La falta de iniciativas, la escasez de experiencias alternativas en la organización muestra claramente que la inercia institucional es un mal que atenaza a nuestras escuelas. La falta de flexibilidad es la enfermedad más grave que puede afectar a las organizaciones.

Si se instala la rigidez en las instituciones, la innovación está muerta antes de nacer. La organización se convierte así en un obstáculo para el cambio, en lugar de ser un elemento de dinamización y de mejora.

Hay que imaginar alternativas (**Santos Guerra**, 1993, 1994, 1997). Si la organización se concibe como algo dado, rígido e inamovible será difícil encontrarse con fórmulas y experiencias innovadoras que permitan aprender y mejorar. La imaginación no es sólo una invitación a la fantasía sino a la actividad racional.

La imaginación ética necesita no sólo imaginar sino también actuar en forma alternativa (**Kearney**, 1988).

Interrogarse sobre lo que sucede, generar incertidumbre sobre la forma de organizarse, imaginar alternativas a lo que se hace, poner en marcha nuevas experiencias, reflexionar rigurosamente sobre ellas, escribir sobre lo que ha sucedido y contar a la comunidad lo que se ha conseguido en una cadena de procesos que ayudará a transformar positivamente las escuelas.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Ball, S.J. (1989): *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Paidos/MEC. Barcelona.

Beltran, F. (1993): *Dirección escolar: culturas organizativas y estructuras de poder*. IV Jornadas de Consejos Escolares de Comunidades Autónomas y del Estado. A Toxa (Pontevedra).

Brunsson, N. (1986): *The irrational Organization. Irrationality as a Basis for Organizational Action and Change*. Jojn Wiley and Sons. New York.

Hoyle, E. (1982): *Micropolitics of educational organizacions*. En Educational Management and Administration, 10.

Hoyle, P. (1986): *The politics of School Management*. Hodder and Stogthon. London.

Kerarney, R. (1988): *The Wake of Imagination*. University of Minnesota Press. Minneapolis.

Morgan, G. (1990): *Imágenes de la organización*. Ed. Ra-ma. Barcelona.

Santos Guerra, M.A. (1993): *Democracia escolar o el problema de la nieve frita*. En varios: *Volver a pensar la educación*. Tomo I. Ed. Morata. Madrid.

Santos Guerra, M.A. (1994): *Entre bastidores. El lado oculto de la organización escolar*. Ed. Aljibe. Archidona.

Santos Guerra, M.A. (1997): *La luz del prisma. Para comprender las organizaciones educativas*. Ed.Aljibe. Archidona.

Shipman, M. (1986): Estilos de evaluaciones basadas en la escuela. En **Galton, M.** y **Moon, B.**: *Cambiar la escuela, cambiar el currículum*. Ed. Martinez Roca. Barcelona.

Tyler, W. (1991): *Organización escolar. Perpestiva sociológica*. Ed. Morata. Madrid.

Weick, K. (1980): *Loosely coupled system: related meanings and thick interpretations*. Cornell University. Ithaca. New York.

Woods, P. *La escuela por dentro. La etnografía de la investigación educativa*. Paidós/MEC. Barcelona.

Noticias Sindicales

PACTO EDUCATIVO EN CASTILLA-LA MANCHA

Un acuerdo para corregir el déficit

El pasado 6 de noviembre se firmó en el Palacio de Fuensalida de Toledo el Acuerdo de Bases sobre Transferencias Educativas y Pacto por la Educación en Castilla-La Mancha, suscrito por la Federación de Enseñanza de CCOO y 17 organizaciones sociales y sindicales de la Comunidad Autónoma.

El Acuerdo ha sido posible gracias al enorme esfuerzo realizado por esta Federación de Enseñanza, tanto a nivel interno, con la elaboración del Libro Blanco sobre transferencias educativas -único estudio realizado en Castilla-La Mancha-, como a nivel de negociaciones con la Consejería de Educación, a lo largo de numerosas reuniones durante todo el mes de octubre.

Los elementos básicos del Acuerdo son los siguientes:

- Un marco institucional de participación de la comunidad educativa, a tal efecto se crea la Comisión de Participación Educativa, lo que se convertirá en el futuro Consejo Escolar de Castilla-La Mancha. Asimismo se crea el Consejo de la Formación Profesional.
- Un compromiso político del Gobierno Autónomo sobre la Financiación del Sistema Educativo; el gobierno central debe garantizar la financiación para superar el déficit de nuestra región. Por otra parte, el gobierno regional, a través de una Ley de Financiación diseñará las inversiones en cada ejercicio presupuestario. La iniciativa de CCOO por una Ley de Financiación cobra así vigor legislativo.
- Una participación sectorial, creándose lo que será la futura mesa sectorial de enseñanza, en donde se analizarán, negociándose, los problemas que tienen los trabajadores y trabajadoras de nuestro sector.
- Por otra parte, el Acuerdo de Bases apuesta de manera clara por la enseñanza pública, el equilibrio actual de las redes, la escolarización completa de la Educación Infantil en oferta pública y la regulación de la educación para las personas adultas.

La apuesta del gobierno regional y de CCOO por conseguir unas transferencias superadoras del déficit nos parece muy importante. El Pacto es un elemento esperanzador para articular la participación democrática, por primera vez, en un proceso de transferencias. Es, por tanto, necesario que, entre todos, seamos capaces de diseñar un sistema educativo de futuro. En CCOO tenemos un arma cargada de futuro: el Libro Blanco para las Transferencias Educativas.

La presión comienza a dar sus frutos

Los desaires de la señora ministra, las actuaciones y el desconocimiento en los temas de Universidad, han provocado el enfrentamiento con los Rectores y el desconcierto en los colectivos que conviven en las Universidades. Desde CCOO exigimos una ley de financiación para evitar este caos, así como medidas concretas que tiendan a solucionar los problemas (que no son pocos) por los que atraviesan las Universidades españolas. Al hacer oídos sordos el MEC a nuestras propuestas, nos vemos obligados a llevar a cabo actuaciones de medidas de presión mediante una campaña de movilizaciones con el fin de obligar al MEC a convocar la Mesa Sectorial de Universidad, ámbito legalmente constituido, donde se deberán negociar aquellos aspectos que afecten a las condiciones de trabajo de todos los funcionarios de las Universidades, ya sean PAS o PDI.

La presión comienza a dar su fruto, pues de momento hemos recibido la convocatoria de la Mesa Sectorial de Universidad. Está claro que la convocatoria de la Mesa sin conocimiento de la oferta del MEC no será motivo de desconvocar las movilizaciones. Si el MEC pretende un acuerdo similar al realizado con los Rectores no será de recibo.

La valoración que realizamos del documento acordado por la comisión mixta MEC-CRUE, es la siguiente: en cuanto al profesorado no numerario, se abre una vía para desbloquear la situación de precariedad actual, no obstante se han de precisar aspectos tan importantes como retribuciones, forma de contratación etc... en particular es imprescindible un plan trienal de convocatoria de plazas de cuerpos docentes, dado que lo contrario podría legalizar la situación de marginación actual; en lo referente al profesorado numerario, constatamos que la propuesta no satisfase la necesidad del establecimiento de una carrera docente, partiendo de la formación del profesorado (papel que podría cubrir el contratado doctor) y con una promoción por concurso de méritos para el paso a niveles superiores dentro de los cuerpos docentes, no consideramos positiva una vuelta al sistema de oposiciones previo a la LRU, por lo que en la negociación propondremos un nuevo sistema de acceso que responda a criterios de calidad docente e investigadora, sería además necesario garantizar el cumplimiento de los acuerdos de 1995/96 firmados con la SEUI y la modificación de cuerpos docentes para adecuarlos a la promoción.

Propondremos medidas que tiendan a la estabilización del profesorado (PNN) Las propuestas concretas que realizamos giran en torno al paso de estos trabajadores y trabajadoras a un contrato laboral de carácter indefinido, paso transitorio hasta en tanto no se convoque las plazas de funcionarios. En esta situación de precariedad se encuentran actualmente unos 30.000 profesores.

En África existe una ley no escrita que impone la igualdad entre los sexos.

Como el hombre, la mujer no debe tener clítoris.

A los 17 años, Fauziya Kasinga huyó para evitar ser mutilada sexualmente, una práctica extendida en muchos países de África. Le costó mucho conseguir asilo en otro país.

Amnistía Internacional lucha por defender los derechos de los refugiados.

Para conseguirlo, necesitamos tu ayuda.

Amnistía Internacional tel. (91) 531 25 09

Convenio de laborales

El pasado día 23 de octubre se constituyó la Comisión Negociadora del Convenio del anterior territorio MEC. Es en esta nueva situación donde el territorio como tal deja de existir. La negociación afecta en principio a 18 universidades. Con este Convenio pretendemos mejorar el anterior, firmado en el 91, y garantizar unos mínimos a todos los trabajadores de estas Universidades, dando un primer paso encaminado a un acuerdo marco del PAS laboral. Para estas 18 Universidades, paralelamente se presentará al MEC un Protocolo de la articulación de la negociación que nos permita avanzar hacia un acuerdo Marco del PAS laboral de todo el territorio. Es obvio que no podemos perder de vista la transferencia a las CCAA llamadas de *vía lenta*, con lo que a partir del próximo año éstas tendrán transferidas todas sus competencias, por lo que se deberán constituir ámbitos de negociación (llámense Mesas de Universidad, llámense Comisiones Negociadoras de Convenio de Comunidad), como forma de regular esta negociación.

Aún queda pendiente un apretado calendario en la Comisión Negociadora, siendo lo más significativo el paso de los grupos V al IV y la apertura de subgrupos que supondría unas promociones en cadena. Respecto a la propuesta de los Gerentes, se intuye el peligro que conlleva la flexibilidad pretendida que encubre una pérdida de competencias de los Comités de Empresa, propuestas que no podemos asumir. Seguiremos negociando y con la elaboración y presentación de una nueva propuesta avanzaremos hacia la mejora de las condiciones de trabajo de los trabajadores y trabajadoras acogidos a este Convenio.

Protocolo de negociación

La SEUI abre la puerta hacia un Protocolo de Negociación, reivindicación histórica de nuestro sindicato, pues por medio de este Protocolo se regulan los ámbitos de negociación de las CCAA y de las propias Universidades, y por medio de ellos, la negociación está articulada. Podremos conseguir avances para los trabajadores, PDI o PAS, de las Universidades. Una vez firmado este Protocolo avanzaremos en la homologación y homogeneización de las codiciones de trabajo, los niveles, complementos y específicos, de igual forma en reducir los desequilibrios que actualmente existen entre las diferentes Comunidades y las propias Universidades. Este Protocolo de articulación de la negociación que ya fue difundido en el curso anterior será tema prioritario en la reunión próxima con la SEUI, y a falta de especificar el apartado de los derechos sindicales, podrá quedar listo para su aprobación

Readmisiones frente a despidos en la Alfonso X el Sabio

El conocimiento, hace uno días, de las sentencias referidas a los numerosos despidos de profesores producidos a finales del curso pasado en la Universidad Alfonso X el Sabio, supone un motivo de satisfacción no sólo para los afectados sino para todos aquellos que nos hemos opuesto a la práctica empresarial entendida como actividad represiva contra el trabajador.
Los fallos judiciales no sólo son importantes porque suponen la readmisión o indemnización de los despedidos, según hayan sido considerados despidos nulos o improcedentes, sino y esto es mucho más importante, porque queda establecida la conexión entre despidos y número de suspensos. Lo que quiere decir que no se considera en absoluto probado que estos profesores fuesen *impuntuales o hubiesen disminuido su rendimiento laboral* como defendía la sociedad Universidad Privada de Madrid, S.A., responsable de la Universidad Alfonso X sino que por el contrario, se reconoce explícitamente en las sentencias que el motivo de los despidos no es otro que el de no haber atendido las peticiones de la empresa de suspender menos alumnos; lo que supone una grave *vulneración del derecho fundamental a la libertad de cátedra.*
Parece lógico pensar que en este Centro la calidad que debe pretender cualquier proyecto educativo que se precie, está mediatizada por las elevadas tasas que deben pagar sus alumnos, lo que parece garantizar la consecución del título correspondiente. Surge así la duda de si los títulos allí expedidos tienen algún valor.
Ante estos hechos el consejero de Educación y Cultura de la Comunidad de Madrid ha prometido nuevamente llevar a cabo una investigación, como ya lo hiciera con anterioridad a los miembros del Comité de Empresa hace meses sin que hasta ahora se tenga noticia alguna de la misma.
Desde la Federación de Enseñanza nos sentimos enormemente satisfechos por el desenlace del conflicto. Hace unas semanas, desde esta Secretaría de Privada, nos dirigimos al Director del Departamento de Relaciones Laborales de esta Universidad para manifestarle nuestro deseo de que se pusiese fin a la práctica del *despido intimidatorio* y se resolviese la situación en favor de los trabajadores. La justicia ha hecho efectivas nuestras demandas y sobre todo, ha supuesto un enorme apoyo tanto a los trabajadores como a la enseñanza privada de calidad en detrimento de la meramente especulativa.

Centros en crisis, tres meses después

El 31 de julio fue firmado el último acuerdo para el mantenimiento del empleo en el sector; a lo largo de su negociación, CCOO manifestó en numerosas ocasiones, la necesidad de que se crease una comisión de seguimiento que velase por la aplicación del acuerdo. A pesar de la oposición manifestada sobre todo por la patronal Educación y Gestión (E.y G.), la Administración no pudo rechazar una propuesta que lo único que pretendía era garantizar la transparencia del proceso. Sin embargo, la aplicación de esta propuesta deja mucho que desear. Con Administraciones anteriores las reuniones se celebraban a tres bandas (sindicatos, patronal y Administración), con la actual solamente a dos (sindicatos-Administración o patronal-Administración) lo que dificulta el seguimiento de los casos, siembra dudas sobre la claridad del proceso, e imposibilita el conocimiento de los problemas.

Por Comisión de Seguimiento entendemos un órgano mucho más operativo en el que estén representadas todas las partes, se puedan manifestar las posturas concretas y sobre todo, se de una solución real a los problemas. Si no es así, se habrá creado una vez más un instrumento que pone de manifiesto la escasa voluntad de la Administración de dar una alternativa real a la permanente crisis que está sufriendo el sector de la Enseñanza Concertada en nuestro país y que únicamente tiene como función guardar las apariencias ante la opinión pública.

Formación Profesional

Por fin se ha conseguido satisfacer una de las propuestas defendidas en Formación Profesional, en este sentido el MEC ha decidido mantener la ratio en 1'56 y el porcentaje de un 75% y 25% para titulares y agregados respectivamente.

Convenio de E. no Reglada

El día 13 de noviembre fue publicado en el BOE la revisión salarial del II Convenio de Formación no Reglada.

II ENCUENTRO DE SECRETARÍAS DE LA MUJER

Creando red, cambiando el pensamiento

Celebrado los días 16, 17 y 18 de octubre, presentamos una pequeña reseña de lo que han sido estos Encuentros, con el compromiso de informar próximamente a través de ésta, nuestra revista, de las conclusiones del mismo. El Encuentro, fiel al lema, ha tenido un carácter de *pies en el suelo* y de meta proyectiva. Ha sido un espacio y un tiempo para la organización, la capacitación y la búsqueda de actuaciones dirigidas a la percepción e identificación de CCOO también como un sindicato de mujeres.

Ha sido una llamada, desde las Secretarías de la Mujer, abierta para la creación o la consolidación de la transversalidad con las personas que nos representan en las mesas de negociación y la creación de redes con las mujeres que tienen responsabilidad en las estructuras del sindicato.

Hemos logrado, mediante el trabajo cooperativo, reunir un banco de materiales y publicaciones -cerca de 100 fichas bibliográficas- de las Secretarías de la Mujer de la Confeseración y de la Federación de Enseñanza en una exposición complementaria a los Encuentros. Creemos imprescindible construir sobre el trabajo anterior y tener memoria colectiva del esfuerzo de otras compañeras por cambiar el pensamiento. En conseguir este objetivo, las secretarías de la Mujer son un recurso, pero no el único.

Partimos con una idea-mensaje: primar la propuesta sobre la protesta y, desde esa base, construir en positivo los tres temas que nos convocaban: claves para intervenir e la negociación colectiva desde una perspectiva de género; la dinamización de las Secretarías de la Mujer; y cómo generar unas imágenes y un discurso diferente.

La exposición

La exposición ha cumplido los objetivos que nos propusimos: sacar a la luz 100 títulos entre materiales realizados por las Secretarías de la Mujer (libros y materiales formativos de jornadas, encuentros, etc) tanto Federal como Confederal; mostrar en el interno y el externo del sindicato la documentación generada por la Secretaría de la Mujer.

Se distribuyó en cinco apartados: publicaciones generales de identidad, sobre igualdad de oportunidades, acción sindical, materiales formativos y coeducación. Cada apartado ha contado con un panel explicativo que introducía la muestra. Esta exposición se concibe como un material permanente de difusión y pretende tener un carácter itinerante, atendiendo a las peticiones de los territorios que lo demanden.

IGUALDAD DE OPORTUNIDADES DE LA S

Protocolo de MEC-CCOO

Las políticas de igualdad en las administraciones educativas son, aún, una asignatura pendiente a pesar de la particular situación de un ámbito profundamente feminizado en el que los puestos de toma de decisión están mayoritariamente en manos de hombres, mientras que los puestos de mayor precarización, en contraste, están en manos de mujeres.

CCOO, a través del programa Now-Luna -actuación incluida en el marco de la Iniciativa Comunitaria NOW para el fomento de igualdad de oportunidades-, ha ido dando una serie de pasos para el conocimiento de la realidad de las mujeres que trabajan en la enseñanza, así como para el diseño y negociación de medidas de acción positiva que equilibren situaciones de desigualdad.

Respecto al estudio, ya el pasado mes de marzo se dieron a conocer las conclusiones del mismo, realizado en distintos territorios y para diferentes perfiles profesionales, y que en todos los casos evidenciaban desequilibrios y dificultades especiales para las mujeres, tanto en condiciones de trabajo, promoción, toma de decisiones, etc.

En una segunda fase, y como parte del trabajo del programa Now-Luna, la Federación de Enseñanza de CCOO viene manteniendo conversaciones con el MEC para firmar un Protocolo de colaboración para desarrollar medidas de Acción Positiva que equilibren la desigualdad detectada. En la propuesta de CCOO se establecen cinco medidas de acción positiva: datos se-

colaboración

gregados por razón de sexo en las bases de datos de la administración; constitución de Comisiones para la Igualdad de Oportunidades tanto para Personal laboral de administración y servicios, como para personal docente no universitario, compuestas por representantes del MEC y de las organizaciones sindicales representativas; desarrollo de una Campaña de sensibilización e información; acciones formativas específicas; y uso del lenguaje no sexista.

Y así mismo, se plantea diseñar planes de acción positiva para cada uno de los colectivos sometidos a investigación -docentes no universitarios, y personal laboral de administración y servicios-.

El MEC, hasta ahora, no se ha mostrado disconforme con las propuestas realizadas por este sindicato, sin que haya avanzado más en sus planteamientos, lo que está ocasionando una gran lentitud en las conversaciones y en la toma de decisión, situación que obstaculiza, finalmente, el buen término de las mismas. A pesar de lo cual, CCOO espera que en breve se ultime este Protocolo de colaboración que permitirá abordar con seriedad los futuros Planes de Igualdad de Oportunidades para las trabajadoras de la enseñanza en el ámbito de gestión del MEC y, por lo tanto, avanzar trabajo de cara a los nuevos ámbitos de competencia tras las transferencias educativas.

Proyecto de Real Decreto de Concurso de Traslados

A lo largo del pasado curso, el MEC manifestó, en repetidas ocasiones su interés por modificar el Real Decreto por el que se regulan los concursos de traslados. Coherentes con ello –y casi nunca podemos decir lo mismo- los responsables ministeriales han presentado a las organizaciones sindicales su proyecto con la supuesta intención de negociarlo. Digo *supuesta* porque parece que el texto está ya pactado con las respectivas CC.AA., por lo que introducir ahora modificaciones en ese encaje de bolillos, será poco menos que la tarea del héroe.

La verdad es que con todos los problemas pendientes de resolución que tiene planteados este ministerio no nos parece éste el más grave ni el más urgente, sobre todo si tenemos en cuenta que el nuevo texto no introduce modificaciones radicales respecto al que está en vigor. Este continuismo, nos obstante, es de agradecer si entendemos por él el respeto a las reglas del juego ya consolidadas cuya transformación no produciría sino desequilibrios estériles.

Aunque las propuestas de modificación del proyecto que CCOO ha presentado al MEC tienen una extensión de varios folios, no obstante, debemos reconocer que éste tiene la virtud de abordar la situación de los profesores desplazados y suprimidos de Enseñanza Secundaria que hasta ahora carecían de un paraguas normativo que regulara su situación, la regulación de las Comisiones de Servicios -que no sabemos porqué se regula en un Decreto de concurso de traslados- o las permutas en Secundaria.

En el capítulo de los rasgos negativos, habría que subrayar el pertinaz olvido de la negociación con las organizaciones sindicales en aspectos esenciales a la hora de clarificar las condiciones laborales de los docentes. Me estoy refiriendo a la determinación de vacantes, las normas procedimentales que regulen la celebración de los concursos de traslados en condiciones de igualdad entre los funcionarios de las diferentes Comunidades Autónomas, la definición de las plazas a cubrir en comisión de servicios, la regulación del procedimiento para determinar los casos en los que se debe adscribir a los funcionarios con disminución de facultades físicas, psíquicas o sensoriales a plazas distintas de la de su destino definitivo...

En este último caso, hay que resaltar que lejos de consolidarse, en el proyecto estas situaciones se han desregularizado al eliminar la adscripción definitiva y sustituirla por la adjudicación de comisiones de servicios de carácter temporal. Con respecto a este punto, CCOO ha propuesto su eliminación con el fin de mantener la actual normativa en vigor hasta que se regulen este tipo de situaciones en el marco más amplio de la Salud Laboral y mediante una norma básica.

La negociación como tal, aún no ha comenzado. Esperamos que al final de la misma, nuestra información tenga un sesgo más positivo. Quedamos emplazados.

Después de haber sido violada, Catherine pudo llegar al campamento de refugiados.

Pero no contó con que allí había soldados para protegerla.

Los guardias del campamento la violaron de nuevo. Para ellos, mujeres que están solas, son consideradas propiedad sexual de todos. Catherine es sólo uno de los 35 millones de refugiados que hay en el mundo.

Amnistía Internacional sigue luchando por defender los derechos de los refugiados.

Para conseguirlo, necesitamos tu ayuda.

Quiero hacerme socio de Amnistía Internacional, por favor envíenme más información.

NOMBRE: _____

DIRECCIÓN: _____

C.P.: _____ CIUDAD: _____

P/385

Amnistía Internacional

C/ Barquillo, 17, 6º I.
28004 MADRID
Tel. (91) 531 25 05

II ENCUENTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL

NO nos olvidamos de la educación infantil

Con la participación de un numeroso grupo de maestros y maestras destinados en unidades de infantil, se han celebrado en el pasado mes de noviembre los II Encontros de Educación Infantil. En mayo del 98 tendrá lugar la segunda parte de esta actividad organizada por la Federación do Ensino de CCOO.

El objetivo fundamental que se pretende alcanzar con estas reuniones es el de propiciar un marco de reflexión y de debate sobre el momento actual de la educación infantil, que nos permita valorar las repercusiones que ha tenido la LOGSE en esta etapa, desde que se inició su implantación en el curso 91/92, y elaborar propuestas de cara a la Administración.

Finalizada esta primera parte podemos apuntar varias conclusiones:

1. Constatamos un elevado porcentaje de escolarización de los niños de 3 años, próximo al 80%, pero en la mayoría de los casos las condiciones de los edificios, del aula y el mobiliario no son las adecuadas, incumpliéndose en estos casos lo establecido por el Real Decreto de requisitos mínimos. Estas deficiencias se hacen más patentes en las unitarias.

2. Ni la Consellería de Educación ni el resto de las administraciones públicas han hecho ningún esfuerzo para abordar el ciclo 0-3 años, y desenvolver así lo establecido en la LOGSE. En este sentido ni se programaron centros ni se crearon puestos para dar cobertura a una demanda social que cada vez es más evidente.

3. Debe ser la Consellería de Educación quien asuma todas las competencias en la etapa 0-6 años. La dispersión de estas competencias entre varias consellerías, como ocurre ahora, repercute negativamente en el sector.

4. Para una mejor organización y funcionamiento de la etapa de educación infantil es necesario que se catalogue un puesto de trabajo a mayores cada tres unidades. Además las zonas rurales deberán disponer de los especialistas que se precisen para satisfacer las necesidades educativas de las escuelas unitarias y colegios incompletos.

5. El número elevado de unitarias y centros incompletos que existen, más de 500, hace que la escuela rural tenga una especial relevancia en Galicia, sobre todo en la educación infantil. La mejora de la calidad de la enseñanza que se imparte en estos centros pasa, entre otras medidas, por su organización en entidades superiores, para conseguir una mayor dotación de recursos, tanto humanos como materiales, y una mejor rentabilización de los mismos.

6. Las ratios establecidas en el decreto de requisitos mínimos son excesivas. Es necesario caminar hacia una reducción de las mismas, empezando por las aulas que escolarizan a alumnos y alumnas de tres años, para las que se establecería un máximo de 15 alumno/as, y continuar con las que escolaricen a niños y niñas de 4 y 5 años, para las que se fijaría un máximo de 20.

7. La orden que regula la organización y funcionamiento de los centros de Primaria establece que el alumnado de infantil puede utilizar el transporte y el comedor escolares. Sin embargo la Consellería no ha contemplado la contratación de personal laboral para la atención de los alumnos y alumnas de infantil en la utilización de estos servicios complementarios, generando con ello la incertidumbre en en el sector.

ALUMNADO DE INFANTIL ESCOLARIZADO EN EL CURSO 96/97

	PÚBLICA	PRIVADA	TOTAL
3 años	12.986	4.303	17.289
4 años	15.739	6.526	22.265
5 años	16.369	6.686	23.055
Total	45.094	17.515	62.609

La consellería de educación modifica la red de centros

En los meses previos a las elecciones autonómicas hemos asistido a una publicación constante en el Diario Oficial de Galicia de anuncios de obras y proyectos por un total de cerca de tres mil millones de pesetas.

Podríamos considerarlo como normal teniendo en cuenta que la Consellería se ha comprometido a escolarizar al 70% de los alumnos y alumnas de la Secundaria Obligatoria en Institutos. Sin embargo analizando los proyectos constatamos que su aplicación práctica supondrá la modificación de la red publicada en el año 1996. En unos casos se prevé la construcción de Institutos de ESO no programados y e otros ampliaciones no previstas, de Institutos que existen actualmente. Esto último supondrá la eliminación de la red de algunos institutos programados que ya no se considerarán necesarios por la Consellería.

Desde la Federación do Ensino de CCOO hemos denunciado la falta de transparencia con que se ha llevado este proceso, y alertado sobre las repercusiones que puede tener sobre los puestos de trabajo a los que se han adscrito los maestros y maestras en el año 1996.

PRESUPUESTOS DE EDUCACIÓN 1998

El pp ha aprendido del año pasado

El PP no ha echado en saco roto las movilizaciones llevadas a cabo el curso pasado en defensa de la enseñanza pública y ha sacado las pertinentes conclusiones. Así, este año ha puesto mucho cuidado en presentar unos Presupuestos que, aparentemente, atienden las peticiones de la comunidad educativa al incrementar notablemente el Capítulo dedicado a inversiones. De esta forma, en el Presupuesto para el 98, el PP ha pasado de los 7.000 millones presupuestados para el año pasado a los 12.000 de este año. Como decimos, aparentemente todo correcto. La comunidad educativa puede darse por satisfecha pues aunque la cantidad presupuestada es inferior a la que el País Valencià necesita para el volumen de centros que precisa construir y adecuar, en función de la aplicación de la LOGSE, es considerablemente superior a lo presupuestado con esta finalidad en los últimos años.

Sin embargo, debajo de este gesto aparentemente correcto, se esconde una estratagema que CCOO ha venido denunciando desde hace tiempo: el incumplimiento por parte del Gobierno de lo presupuestado. Así, de los 7.000 millones presupuestados para inversiones el año pasado, se detrajeron por acuerdo de Consell 3.000 y de los 4.000 restantes tan sólo se ejecutaron 2.500 millones.

CCOO, además de denunciar que estos Presupuestos son insuficientes, exige que, como mínimo, el Gobierno valenciano ejecute lo presupuestado y que someta cualquier modificación significativa de los mismos a la aprobación de las Cortes.

Asimismo, tras el análisis pormenorizado de programas y líneas presupuestarias, la FE-CCOO PV ha trasladado a los grupos parlamentarios la exigencia cuantificada de incremento de casi todas ellas, pues las consideramos significativamente insuficientes.

EN EL PAÍS VALENCIÀ YA TENEMOS EL DESARROLLO DE LA LEY

Prevención de riesgos laborales

Después de más de año y medio de negociación, el pasado martes, 10 de noviembre, se firmó entre los sindicatos y la Administración el Acuerdo sobre el Desarrollo y Aplicación de la Ley de Prevención de Riesgos Laborales, en la Mesa General de la Función Pública valenciana. Desde el primer momento, el Área Pública de CCOO trabajó coordinadamente llevando propuestas consensuadas previamente entre los tres sectores: administración pública, enseñanza y sanidad, si bien es cierto que cada sector tiene unas características que obligaban a un tratamiento diferenciado en lo que hacía referencia al número de delegados. Hay que destacar que, en más de una ocasión, en el seno de la Comisión paritaria de Salud Laboral, sobre todo cuando, por cuestiones técnicas, se ha tenido que hablar específicamente de enseñanza, salvo la FE-CCOO PV, no ha participado ninguno de los sindicatos que forman parte de la Mesa General.

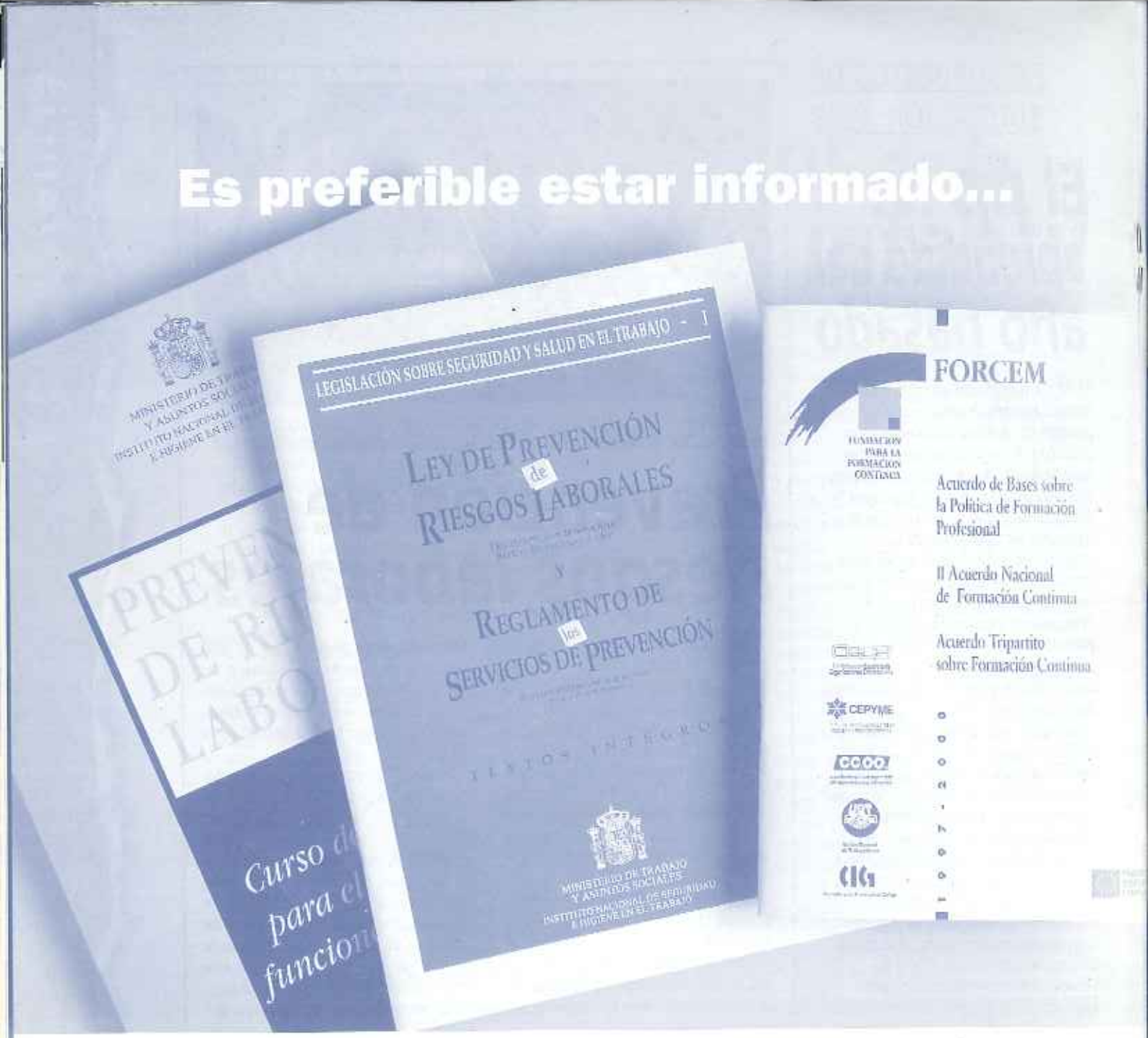
Esta negociación se inició desde una postura cerrada de la Administración cuyo borrador, que nos fue entregado en su momento, determinaba que no había más delegados de prevención que los establecidos en el artículo 5.2 de la Ley de Prevención y con los derechos exclusivos en ella determinados; es decir, por lo que hace referencia a enseñanza: 8 delegados de prevención por cada Junta de Personas (una por cada provincia, luego un total de 24 delegados para todo el País Valencià) y, además, esos 8 delegados tenían que ser ya delegados sindicales.

Al final, que es los que interesa, se ha acordado que los delegados de Prevención sean 65, el 25% de ellos pueden ser designados entre personas que no sean miembros de la Junta de Personal y, todos, podrán disponer de un crédito horario de 15 horas para atender las obligaciones que comporta el desarrollo de la aplicación de la Ley.

Lo que es importante ahora es la designación por parte de CCOO de los 16 responsables que le corresponden y que, junto con el resto de la estructura federal y confederal, puedan poner de manifiesto las graves deficiencias estructurales que afectan directamente a la salud de los trabajadores y de las trabajadoras de la enseñanza, teniendo en cuenta que la sociedad no es consciente de que en este sector también existen riesgos laborales.

Ya solo falta que la Administración cumpla el compromiso contraído mediante este Acuerdo de que en el plazo máximo de tres meses se hayan constituido los Servicios de Prevención previstos en el capítulo 4 de la Ley de Prevención de Riesgos Laborales.

Es preferible estar informado...



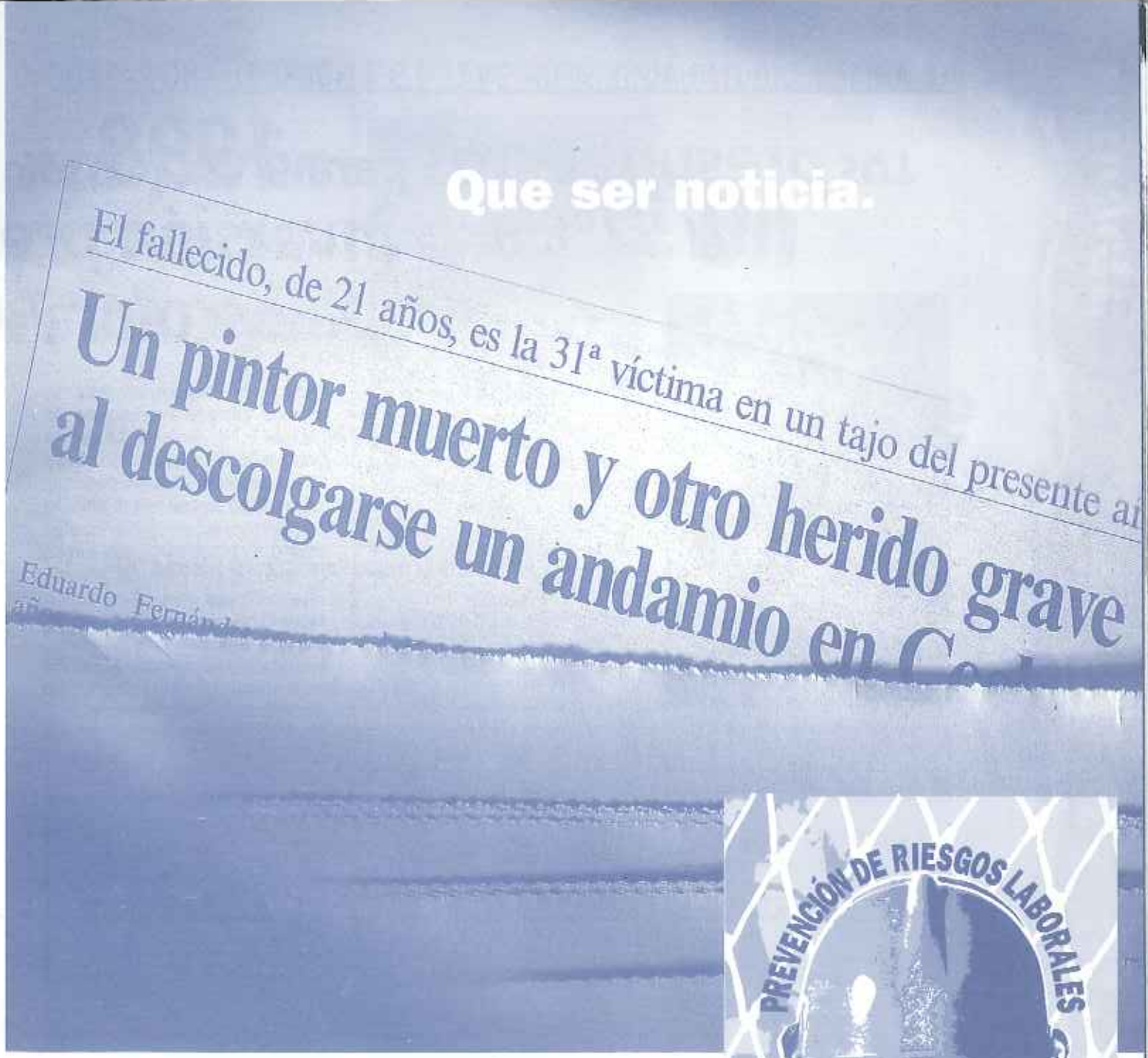
Noticias como ésta se pueden evitar. Entre todos, empresarios y trabajadores, debemos reducir los actuales y alarmantes índices de siniestralidad laboral (más de 600.000 accidentes de trabajo producidos, con casi 1.000 muertos y más de 2 billones de pesetas de pérdidas estimados en 1996), que suponen un grave problema, humano, social y económico.

Los empresarios deben evaluar los riesgos que no se hayan podido eliminar, y planificar y ejecutar en consecuencia las medidas de seguridad adecuadas, integrando esta prevención en la política de gestión de la empresa, como parte inseparable del proceso productivo. La Ley de Prevención de Riesgos Laborales y la formación de los trabajadores son sus mejores herramientas para conseguirlo.

Los trabajadores y sus representantes tienen derecho a participar en la empresa en las cuestiones relacionadas con la prevención de riesgos en el trabajo, así como a una información

FONDO SOCIAL EUROPEO

MINISTERIO DE TRABAJO Y ASUNTOS SOCIALES



y formación suficientes sobre dichos riesgos y la forma de prevenirlos; y deben cumplir todas las medidas de prevención establecidas en su empresa, tanto por su propia seguridad como por la de sus compañeros. La formación forma parte del derecho general de los trabajadores a una protección eficaz en seguridad y salud en el trabajo.

Invertir en seguridad y cumplir la Ley, siempre es rentable.
La formación de los trabajadores, también.
Para que la buena noticia sea precisamente la ausencia de noticias.

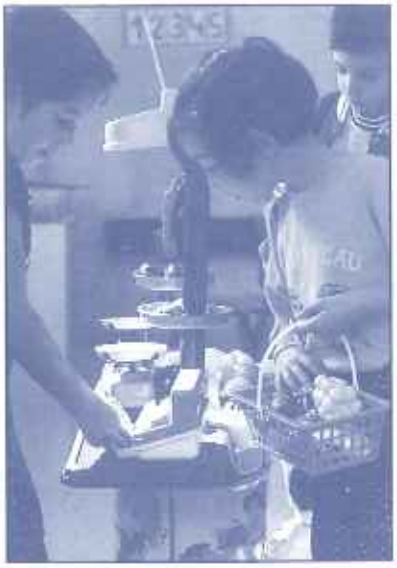
www.forcem.es

FORCEM
FUNDACIÓN PARA LA FORMACIÓN CONTINUA

COMISIÓN NACIONAL DE SEGURIDAD Y SALUD EN EL TRABAJO

EL AUMENTO NOMINAL SE SITÚA EN EL 7,3% SOBRE EL AÑO PASADO

Los presupuestos para 1998 sólo el 57% de la inversión pre Mapa Escolar de



El proyecto de presupuestos de la Generalitat de Catalunya para 1998 destina a Educación -Departamento de Enseñanza y Comisionado de Universidades-, una cifra global de 419.693 M de pesetas, que representan un aumento nominal sobre el presupuesto de 1997 del 7,3%. Teniendo en cuenta que la inflación del presente año se situará en torno al 2,3% podemos hablar de un crecimiento moderado

Variaciones de los presupuestos educativos de 1998 sobre 1997

Organismo	1998	1997	%98/97
Departamento de Enseñanza	338.898	311.237	+8,9
Comisionado de Universidades	80.795	79.959	+1,0
Total Educación	419.693	391.196	+7,3

(Cifras en millones de pesetas)

CCOO RECLAMA A LA GENERALITAT DE CATALUNYA UNA ATENCIÓN INTEGRAL PARA EL ALUMNADO PROCEDENTE DE FAMILIAS DESESTRUCTURADAS

Jornadas sobre «Conflicto escolar, conflicto social. Una perspectiva de género»

Durante el mes de noviembre, CCOO ha realizado unas jornadas sobre *Conflicto escolar, conflicto social. Una perspectiva de género*. Las jornadas, organizadas por la Secretaria de la Mujer de nuestra federación, pretendían profundizar en el marco teórico y práctico del conflicto escolar, analizar los conflictos sociales y su proyección en el sistema educativo y definir intervenciones educativas para ayudar a la resolución de los conflictos que se dan en las aulas.

Entre las conclusiones de las jornadas, destacar la convicción de las personas asistentes de que buena parte de los conflictos que se manifiestan en el marco escolar se orginan fuera, situándose en el àmbito familiar el origen más claro de las actitudes de rechazo al sistema educativo, tanto en las familias desestructuradas carentes de recursos como en la familias de clase media que arrastran fuertes tensiones internas que repercuten sobre los hijos e hijas. El conflicto y la violencia en el seno de la familia están en la base de los trastornos de la salud, la conducta y el aprendizaje que manifiesta el alumando que acostumbramos a catalogar como conflictivo.

Uno de los elementos importantes para ayudar a resolver los conflictos es proporcionar al alumnado procedente de familias con problemas una atención integral mediante actuaciones coordinadas de todos los departamentos de la Generalitat de Catalunya que deben intervenir -Enseñanza, Sanidad, Servicios Sociales, Trabajo y Justicia-. En el terreno educativo, se ha reclamado al Departamento de Enseñanza un apoyo más activo a los centros docentes, aumentando los servicios educativos y diseñando programas de tutorización para asesorar a los centros en la resolución de los conflictos, promoviendo acciones formativas del profesorado vinculadas al tratamiento y resolución de problemas concretos.

Las jornadas han profundizado también en la diferente expresión que tiene el conflicto entre los alumnos y las alumnas. Así, se ha constatado que todos los condicionantes externos -entre otros la imagen social que promueven los medios de comunicación-, acentúan la tendencia de los chicos a la resolución rápida de los conflictos mediante la violencia -conflicto externo, masculino-, y a la vez promueven una cierta *indefensión aprendida* por parte de las chicas -conflicto interno, femenino-, que en ocasiones deriva en patologías -anorexia, bulimia...-.

Por último, resaltar que nada indica que la ampliación de la escolarización obligatoria hasta los 16 años sea en sí misma causa de conflicto escolar -otra cosa es que el profesorado esté en condiciones de dar respuesta adecuada a los conflictos mediante formación y recursos suficientes-, y que buena parte de los casos de alumnado problemático se detectan ya durante la escolarización primaria, pero las demandas de los centros no tienen una respuesta rápida por parte de la Administración. Esta pasividad penaliza especialmente el alumando de los sectores sociales más desfavorecidos, pero también aquel alumnado que vive en las comarcas rurales, donde la carencia de recursos de todo tipo conduce amenudo al abandono de la escolarización.

incorporan vista para el Catalunya

del gasto educativo, si bien deben introducirse importantes matices: los aumentos principales se concentran en el Departamento de Enseñanza, con especial significación en la plantillas docentes públicas -en aplicación del acuerdo de 1995-, las asignaciones para gastos de funcionamento de los centros públicos, las transferencias para los servicios de transporte y comedor a los consejos comarcales y los conciertos educativos con la red privada, y el capítulo que presenta más insuficiencias es el de la inversión en las construcciones previstas en el Mapa Escolar de Catalunya, que se reducen a un 57% de la previsión inicial. En cuanto al Comisionado de Universidades, con un crecimiento muy por debajo de la inflación, el ajuste se produce sobre todo a costa de la capacidad inversora de las universidades públicas catalanas, sin que se vea tampoco ninguna partida para acometer la estabilización del profesorado en condiciones precarias.

En suma, unos presupuestos que, aunque registran aumentos significativos, concentran su atención en los apartados comprometidos por acuerdos o obligados por el fuerte control social, pero que dejan muy tocados capitulos como la inversión en construcciones escolares, la formación del profesorado, la dotación de la nueva F.P., la educación infantil y, en definitiva, todo lo que supone una apuesta por la planificación y la mejora cualitativa del sistema educativo. CCOO presentará durante la tramitación parlamentaria de los presupuestos enmiendas para favorecer la creación de la ocupación y la mejora en la dotación de los centros, poniendo especial énfasis en las inversiones de futuro que garanticen la implantación de las reformas en curso en condiciones de calidad.

Un grave error de cálculo

Ante la interpretación sesgada y simplista de la Administración en sus insistentes declaraciones públicas, se hace imprescindible recordar el origen del conflicto e intentar desentrañar las claves del mismo, con el ánimo de que padres, alumnos, profesores y la sociedad canaria en general pueden tener una visión más rica de la problemática.

En el transcurso de los últimos años, los responsables de la Consejería de Educación no han querido reconocer, consciente o inconscientemente, que la paulatina implantación de la Reforma estaba produciendo graves desajustes laborales derivados de la creciente movilidad funcional y geográfica, del aumento de tareas y responsabilidades, de déficits formativos, de pérdida de empleo en determinadas especialidades, de la adscripción artificial del profesorado del primer ciclo.

Paralelamente, nuestros preclaros gestores nos llevan a unos niveles de exigencia formal (coordinaciones pedagógicas y acción tutorial) sin parangón; mientras se suprimen los desdobles de profesorado en los nuevos ciclos formativos, desaparece la antigua FP, se restringen las plazas escolares y las prácticas de laboratorio... el panorama es, de por sí, desolador, pero si a todo lo anteriormente dicho le añadimos la complejidad y diversidad de las nuevas enseñanzas y la deficiente dotación de los centros en relación a las exigencias de la LOGSE, los ciudadanos deben saber que el descontento del profesorado está plenamente justificado.

De nada vale apelar a la generosidad, voluntarismo y profesionalidad de los docentes cuando su jornada laboral, sus responsabilidades, sus funciones, su número de alumnos se estiran hasta límites insoportables.

De nada vale manifestar el enorme esfuerzo presupuestario en Educación cuando los mayores déficits históricos y las mayores necesidades educativas se concentran en el territorio canario.

El grave error que ha cometido la Consejería de Educación han sido las innovaciones dictadas a principio de curso, que han sido capaces de aglutinar y catalizar a todo el profesorado de Secundaria y FP por igual. El éxito de la huelga del 15 de octubre va a quedar oscurecido por la próxima (cuando se lean estas líneas, ya pasada) huelga del 25 de noviembre.

El conflicto está siendo largo. Políticamente la Consejería de Educación no puede reconocer su mala gestión ni defender una Reforma formalmente pura sin las condiciones humanas y materiales adecuadas. No se puede implantar la LOGSE a calzador, pues se la pueden cargar desde arriba y justificar a sus eternos detractores al mismo tiempo.

¿Qué pasa con la estabilidad del profesorado no funcionario y las oposiciones?

Responder con la exactitud necesaria a esta doble pregunta requiere remontarse lo suficiente en la cadena de acontecimientos que determinan la situación actual.

Los acuerdos de estabilidad tienen una larga trayectoria en el Departamento de Educación del Gobierno Vasco y hay que remontarse al momento mismo de la transferencia, en 1981, para encontrar el primer referente.

Son dos, sin embargo, los acuerdos que han tenido mayor importancia en este tema.

El primero de ellos alcanzado en 1988 entre CCOO, UGT y ELA y el consejero de Educación en aquel momento, el socialista José Ramón Recalde y el viceconsejero de Administración y Función Pública, José Ignacio Iglesias del PNV.

Por aquel Acuerdo se procedía a refundir acuerdos anteriores y añadir más personas a la relación de profesores interinos que contaban con una estabilidad reconocida, y que se cifraba en 1474.

El Acuerdo comprometía además a la Administración a *plantear a través del Proyecto de Ley de Función Pública Vasca las fórmulas legales que faciliten el acceso a la condición de funcionarios del personal interino considerándose a estos efectos la baremación de los servicios prestados.*

El siguiente paso cualitativo se produce en octubre de 1992 con un nuevo Acuerdo entre sindicatos (en este caso CCOO, UGT y STEE en lugar de ELA) y el Departamento de Educación presidido en aquel momento por Fernando Buesa. Un acuerdo que fue acogido con ciertas reservas por el PNV, socio de gobierno.

Por medio de éste se mantenían los acuerdos anteriores en materia de estabilidad y acceso a la función pública y se situaban en torno a los 1.800 los interinos con estabilidad reconocida.

Pero quizás el elemento determinante era el compromiso de convocar una serie de tres ofertas públicas de empleo extraordinarias con todas las vacantes existentes, cifradas en un mínimo de 2.750 plazas (en el curso 1992/93 llegaron a trabajar en vacantes según datos de Educación, 800 personas en EGB, el 8,6% de la plantilla y 2.050 en EE.MM., el 33% de la plantilla de este nivel), en las que serían valorados los servicios prestados por el personal interino y sustituto. La Administración se comprometía además a posibilitar *el reciclaje en especialidades y perfiles lingüísticos al colectivo de interinos estables a fin de que puedan adaptarse a las ofertas públicas de empleo.*

Convocatorias de oposiciones en 1993 y 1994

Fruto de estos Acuerdos fueron las convocatorias de ofertas de empleo de 1993 y 1994, una novedad que no se había producido en EGB desde 1988 y en Enseñanzas Medias desde 1990 y que era precisamente la razón de que el número de interinos fuese en aumento.

Las pruebas, al amparo de la disposición transitoria 1ª de la LOGSE y de las leyes de Escuela Pública Vasca y de Cuerpos Docentes, leyes en aquel momento recién aprobadas por el Parlamento Vasco, tenían en cuenta hasta en un 45% los servicios docentes en la fase de méritos (una de las dos que componen el concurso-oposición) y se concretaron en una oferta cercana a las 2.000 plazas docentes. Sin embargo, por el efecto que produjo la inicial reserva del 50% de las plazas marcada por la Ley para la promoción vertical u horizontal de los ya funcionarios (docentes con oposición ya realizada que optan a cambiar de nivel educativo) sólo produjeron una cifra aproximada de 1.300 nuevos funcionarios de carrera, la mayoría interinos y sustitutos aunque no todos ya que no eran pruebas restringidas para los que trabajasen en el Departamento.

El punto de inflexión

Un nuevo cambio en la Consejería y una nueva alianza sindical iban a quebrar radicalmente este panorama.

La tercera convocatoria anunciada quedaba en suspenso. El nuevo Acuerdo firmado por Educación (en junio de 1995), presidido en esta ocasión por Inazio Oliveri, con ELA, LAB y STEE anulaba los anteriores y no sólo no aumentaba el número de profesores con estabilidad sino que ponía fin a la estabilidad de los que la disfrutasen, (casi un millar de profesores/as) ya que la limitaba, existiese o no oferta de empleo, al final de este curso 1997/98, exactamente el 31 de agosto de 1998.

Y para colmo se abre una nueva negociación exclusivamente con los firmantes del acuerdo que limitaba la estabilidad de los interinos. El resultado que quiere el Gobierno vasco no puede ser más claro. Una moratoria del despido (para que pasen las elecciones) y achicar aún más la escasa nómina de interinos estables, y de la oferta de empleo ni se acuerda.

Del acuerdo de bases al acuerdo de cúpulas

Los rectores andaluces llevaban tiempo, y con razón, en una queja continua ante la Consejería de Educación por las estrecheces económicas en que venían viendo de un tiempo a esta parte a sus Universidades. El actual Consejero, en lugar de asignar mayores partidas para el sector, se despachaba con incitaciones a que pusiesen en práctica las buenas dosis de originalidad que sin duda los habían elevado al cargo. A la postre, las sugerencias del Consejero no han ido acabando sino en mayores cargas para el alumnado y sus familias: incremento de tasas y de precios de servicios.

Pero hete aquí que a comienzos de septiembre se firma el *Acuerdo de Bases hacia un Pacto por la Educación* en el que desde CCOO hemos reivindicado la concreción de unas medidas para las universidades andaluzas que incrementasen sus recursos y elevasen la calidad de su oferta educativa. Quedaba a este respecto emplazada la Consejería de Educación a concretar partidas en los Presupuestos de la Junta destinadas a tales objetivos. Por otro lado, dicho Acuerdo establece que serán las partes firmantes quienes negociarán los diversos contenidos y aspectos que en él se recogen así como cualesquiera otros que repercutan en la calidad del sistema educativo andaluz y en las condiciones laborales de sus trabajadores y trabajadoras.
Sin embargo en ese intermedio, se tiene noticia de que la Comisión Pedagógica de la Junta de Universidades de Andalucía llega a un acuerdo en presencia del Presidente Chaves en el que se prevén unas inversiones concretas para el sector en los próximos tres años. Ello llevará después a la firma de tal compromiso en un acuerdo formal.

¿Para qué otro acuerdo?

La anterior concatenación de sucesos despierta algunas curiosidades. Si el Acuerdo de Bases recoge un compromiso de inversiones en todo el ámbito de la enseñanza andaluza, ¿a qué viene la formalización de este otro?. Los rectores quizás lo entiendan, sin duda, como la forma de apartar los 13.900 millones para la universidad establecidos en el segundo de los 180.000 fijados en el primero y, sobre todo, ser ellos quienes establezcan los criterios y el reparto. Por nuestra parte lo entendemos, también sin ningún género de dudas, como la forma de concretar para él ámbito universitario la parte correspondiente de los compromisos de financiación generales. Si a ello aplicamos lo establecido en el Acuerdo de Bases sobre quiénes han de participar en la negociación, está claro que CCOO es una de las partes que ha de hablar sobre las inversiones universitarias.

La universidad es parte de la enseñanza

Destacamos la importancia del conocido como Acuerdo de los Rectores, porque supone reafirmar los compromisos de la Administración andaluza para con la Enseñanza y porque extiende el número de instituciones y personas comprometidas con el objetivo de alcanzar un Pacto por la Educación; en este caso, las que tienen la responsabilidad de la gestión de las universidades. Nadie puede poner en duda la vinculación de ambos acuerdos, ni en su punto de partida, desde el primer momento en que el de los Rectores recoge literalmente párrafos del Acuerdo de Bases (se ha reconocido que se ha manejado dicho documento), ni en el término al que deben conducir: llevar a la Enseñanza andaluza a niveles dignos. Entre esos dos puntos hay un camino (más largo o más corto) que recorrer. Y en ese camino estaremos las organizaciones, las administraciones, las personas con responsabilidades que apuesten por un proyecto colectivo y consensuado y no por tirar cada cual hacia su monte particular.

ALGUNAS ACLARACIONES SOBRE EL CONFLICTO MONTADO POR STES

a vueltas con los setes

Antonio Navarro.

Ante un una panfleto difundido por los Stes, en el que utilizando como pretexto una sentencia a cerca de la composición del Comité Intercentros del Personal Laboral MEC, hacen una serie de juicios de valor en tono insultante sobre vulneración de derechos, medias verdades, quiméricas maldades y no pocas patrañas; desde CCOO, sin ánimo de entrar en polémica, sino con la sana intención de que se conozca la verdad, queremos hacer las siguientes puntualizaciones:

1. CCOO, como organización mayoritaria, después del proceso electoral del año 94/95 y antes de constituir el Comité Intercentros, contactó con delegados de los Setes de Salamanca y particularmente con la responsable de personal laboral de esta organización, a través de la liberada sindical de entonces de CCOO en Salamanca, para que dicha organización designara al miembro que le correspondía en el mismo. La respuesta, siempre verbal a la misma compañera, algún tiempo después, fue que se incorporaría un compañero de Aragón, al parecer de CATA, lo que nos originó cierta extrañeza porque era delegado de otra candidatura. En cualquier caso esperamos a que hiciera acto de presencia, cosa que nunca ocurrió. Estos contactos fueron verbales, tal vez pecamos de ingenuos, ahora incluso podrán negarlo, pero realmente se dieron y podemos probarlo con pruebas testificales.

¿Por qué vía Salamanca?, cabría preguntarse. La iniciativa partió a raíz de tratarse, en una reunión interna del sector de Personal Laboral del MEC, los resultados electorales, la composición del nuevo Comité Intercentros con un miembro de la organización en cuestión, lo que se daba como un hecho que nadie dudaba, y la necesidad de contactar con ellos para constituirlo, a lo que la compañera de Salamanca se ofreció voluntaria, dado que en esta provincia era una de las pocas que habían obtenido delegados; y al fin y al cabo, era una forma como otra de contactar para fijar fecha de constitución del Intercentros, que es lo normal en estos casos.

Aún no estando obligados a ello, en ninguna parte esta establecido que la organización mayoritaria tuviera que buscarlo, sin embargo CCOO tuvo la deferencia, actuando de buena fe, de ir en su busca tratándose de que eran también compañeros, nuevos en el Intercentros y sobre todo que se acaban de incorporar en un sindicato exclusivo de maestros, dicho con todo respeto, y en el que nos constaba que tenían problemas de marginación, ya que en muchas provincias los propios maestros de los Stes se negaron a montar candidaturas de personal laboral e incluso a que hubiera laborales afiliados a su organización porque ellos no se iban a mezclar con los laborales.

2. En cambio, los Stes en ningún caso ni por ninguna vía se pusieron en contacto con CCOO como organización con mayor representatividad, para proceder a constituir el Intercentros. Y una vez constituido no aparecieron por el mismo nunca, ni se pusieron en contacto con el Presidente ni con ningún miembro de Comisiones Obreras para que se les convocara.

En consecuencia, difícilmente se les podía echar de un órgano por el que nunca aparecieron ni en el que jamás hicieron acto de presencia, y mucho menos que ningún miembro de CCOO en el Comité Intercentros pudiera echar a nadie, ni tan sólo decirle que no asistiera, porque no tuvimos oportunidad de decírselo ni habíamos tenido el gusto de conocerlos hasta ahora, tres años después; mienten y saben que mienten cuando afirman lo contrario.

3. Lo más sorprendente fue que mientras que esperábamos a que se incorpora el representante de Stes a las primeras sesiones del Comité, para lo que se les hizo llegar las fechas de reunión del mismo a través de la misma compañera de Salamanca, nos encontramos denunciados ante los tribunales de justicia, tanto CCOO como el Comité Intercentros, así como UGT.

Nuestra reacción, después de haber reconocido que les correspondía un miembro y haber hecho gestiones para que se incorporara, fue pensar que tal vez era gente más proclive a la crispación y a la bronca que al diálogo, o que hubieran valorado como más rentable que tener un solo delegado de 13 en el Comité Intercentros, irse a los tribunales y ganar una sentencia, que estaba cantado que ganarían, por tener una abundante jurisprudencia favorable, que cualquier mal abogado hubiera sacado con la gorra, y después airear a los cuatro vientos el éxito arrollador de su organización frente a las maldades de las organizaciones sindicales de clase, hacer victimismo fácil, que a veces les ha dado buen resultado allí donde los trabajadores todavía no los conocen. A juzgar por lo que estamos viendo,no íbamos tan desencaminados en ninguna de las dos cosas. Cada cual elige el camino que quiere libremente, pero afortunadamente los trabajadores juzgan el camino elegido por cada cual.

Por nuestra parte, al vernos denunciados,decidimos, y a tres años vista es posible que no fuera lo má acertado porque les seguimos su juego, que si ellos habían elegido el

camino de la denuncia ante los tribunales en vez de una llamada por teléfono, una carta, una visita a CCOO o a cualquier miembro de Comisiones en el Comité Intercentros, que es lo que hubiera hecho cualquier pacífico y sosegado ciudadano, en definitiva, el camino del diálogo, pues que fuera la justicia quien decidiera si debían estar o no en este órgano de representación unitaria. Optamos por no interferirnos en su camino. Prueba de ello es que la abogada de CCOO ante cada citación judicial ha hecho acto de presencia meramente testimonial en los juicios.

4. CCOO no ha vulnerado ni hurtado ningún derecho de representatividad de nadie, ni ninguna decisión de los trabajadores, ni de los afiliados a Stes, en todo caso, lo habrán vulnerado quienes fueron elegidos para representar a los trabajadores y en vez de estar donde debían, en virtud de no sabemos qué cábalas propagandísticas, lo único que realmente han hecho es el ridículo más espantoso ante los tribunales, y de ello, si son honestos no pueden ni deben culpar a nadie.

5. No dicen toda la verdad a los trabajadores cuando hablan de *...2 años después y tras un sinfín de avatares y dilaciones la Justicia nos restituye...* lo que deberían decir es que hace casi tres años que se volcó todo el aparataje sindical para hacer un juicio propagandístico contra CCOO y UGT, pero como los Stes es y sigue siendo un sindicato exclusivo de maestros, que se regulan por derecho administrativo como todo el mundo sabe, en derecho laboral al parecer están algo *flojitos*, tanto es así, que hasta tres veces, los tribunales les tiraron el pleito para atrás por defectos de procedimiento, y sólo después de tres intentos al cuarto acertaron. De ahí, que cuando un trabajador tenga un problema. y menos si es de resolución judicial, no parece muy recomendable que recurra a los Stes salvo que le guste que experimenten con él.

Cualquier organización con cierto sentido del pudor, ante tanta inutilidad, incompetencia y tamaño ridículo, obtenida la sentencia, se hubiera incorporado al Comité Intercentros y estarían calladitos para evitar que el personal se mofara. Ellos, en cambio, lejos de hacer autocrítica, se instalan en la más pura actitud de las sectas y haciéndose las víctimas de las organizaciones de clase, optan por culpabilizar al resto del mundo de sus propios desatinos estratégicos y torpezas, para todo ello, sin ningún reparo de honestidad, recurren a la mentira reiterada a la descalificación y al insulto. Desatinos que nada tienen que ver con los intereses de los trabajadores, sino con quienes están y conciben las organizaciones con sentido en sí mismas, y esta es la segunda característica que define a toda secta.

6. Resulta significativo, del dominio que tienen del mundo laboral, y como paradójica prueba de lo dicho en el párrafo anterior, que mientras nos tildan de organismo gestor, de complicidades con el MEC, entre otras muchas cosas, en sus propios recursos manifiestan haber solicitado en varias ocasiones al Ministerio que éste les permitiera entrar al Intercentros, cuando todo el mundo sabe que en un órgano de representación unitaria, la empresa no es ni arte ni parte.

Igualmente paradójico resulta que quienes nos acusan sin pruebas, o lo que es lo mismo, nos difaman de *pasteleos con el MEC* de *organismo gestor* de conservar no sabemos qué *privilegios*, sean precisamente responsables de Stes; no les vamos a recordar aquello de lo que piensa el ladrón ... porque es de conocimiento público y podemos repasar en cada provincia con nombres y apellidos, dónde estuvieron los personajes más representativos de los Stes durante más de una década de administración educativa socialista, si no fue copando cómodos cargos de *libre designación* -a veces disfrazados con concursos de méritos a los que solo faltaba el DNI del que tenía que aprobar-, en direcciones provinciales, centros de profesores, servicios centrales, etc., viviendo al abrigo del poder, beneficiándose del mismo, adquiriendo privilegios y consolidándolos, convirtiendo a su propia organización en no pocas ocasiones en una administración paralela en la sombra. Les invitamos a que en cada provincia hagan un censo de significados afiliados de Stes que hayan consolidado al abrigo de la administración socialista un nivel económico superior al que tendrían si hubieran estado en su centro docente, para que empiecen a ver la viga en su propio ojo antes de hacer acusaciones de ver pajas en los de los demás.

7. Es propio de demagogos y mentirosos argumentar que, mientras CCOO no entendía muy bien las razones del litigio por cuanto siempre pensó que les correspondía un miembro -lo hemos expuesto más arriba- por otra parte habíamos recurrido la sentencia de la Audiencia Nacional. Es de mentirosos y demagogos porque ni CCOO ha recurrido dicha sentencia ni la va a recurrir ni jamás hemos manifestado haberla recurrido. Es más, si los Stes fueran un poco más escrupulosos con la verdad, hubieran dicho que dicha sentencia solamente esta recurrida por el abogado del Estado, ellos, al igual que el resto de partes denunciadas saben que es así, y lo puede comprobar que es así cualquiera que se interese por ello en el Tribunal Supremo.

8. La acción sindical desarrollada por CCOO en el sector de Personal Laboral del MEC, como las escasas negociaciones con el Ministerio, son absolutamente transparentes, no tenemos ningún interés en ocultar, ni nada que ocultar ante nadie, ni siquiera ante los que, como los responsables de los Setes, nos miran y juzgan como inquisidores, sembrando la sospecha y la presunción de culpabilidad de antemano, y al folleto en cuestión nos remitimos.

Finalmente contado algo de lo que a ellos se les había *olvidado*, o no habían dicho toda la verdad o, simplemente, habían dicho lo contrario de lo que en realidad, decir sólo dos cosas: una invitación a dialogar más, por nuestra parte estamos abiertos a ello, cuando quieran y como quieran, a pesar de la aversión enfermiza que nos tienen y, una recomendación, que sean más rigurosos con la verdad; de lo contrario, a los dirigentes de Stes los niños les señalaran con el dedo por la calle por que les distinguirán del resto de los mortales por su larga nariz.

Violencia en Argelia

Unas 125.000, al menos, personas han sido asesinadas hasta la fecha, entre ellas, unos 60 docentes. Ejecuciones, emboscadas y matanzas se suceden en una atmósfera que el mismo presidente Zerual califica de barbarie terrorista.
El detenimiento, en 1992, del proceso electoral, que parecía conducir al Frente Islámico de Salvación (FIS) al poder, desencadenó una guerra civil sangrienta, que no ceja en hacer víctimas. Como la mayoría de los intelectuales, sindicalistas y docentes son el blanco de esta violencia atroz. Los asesinatos recientes de 11 maestras y 16 alumnos no hacen sino añadirse a la lista de las víctimas inocentes; las 11 maestras fueron degolladas a su salida de la escuela de Aïn Adden, cerca de Stisef, en el departamento de Sidi Bel Abbes; el día 5 de octubre (día mundial de los docentes) 16 alumnos y su chofer fueron asesinados durante una emboscada, tendida por un grupo armado cerca de Bouinan, al sur de Argel.
Khalida Messaoudi, ganadora del premio de los Derechos Humanos de la Internacional de la Educación (IE) en Harare, nos explicó que los Grupos Islámicos Armados (GIA) habían prohibido a todos los argelinos que fueran a la escuela desde agosto de 1994. De 1992 a julio de 1995, unos 850 establecimientos escolares y universitarios fueron incendiados por el FIS.

Los artículos sobre la discriminación de los kurdos que escribió Piré Salyar provocaron un gran impacto. En su cabeza, sus piernas y su espalda.

Por escribir unos artículos sobre la discriminación del pueblo kurdo fue interrogado y golpeado. Convencido de que su vida corría peligro huyó. Amnistía Internacional lucha por los derechos de los refugiados.

Para conseguirlo, necesitamos tu ayuda.

Amnistía Internacional

tel. (91) 531 25 09

SEGUNDO CONGRESO MUNDIAL DE LA IE

La educación, piedra angular para el siglo XXI

Este será, precisamente, el tema principal del Segundo Congreso Mundial de la Internacional de la Educación (IE) que tendrá lugar del 24 al 28 de julio de 1998 en Washinton DC. También se escogieron cuatro subtemas, a desarrollar en sendas mesas redondas, nueva fórmula ésta que permitirá un mayor aporte de los participantes del congreso, son los siguientes: la educación a lo largo de la vida; la educación y la economía; los educadores: sus derechos y responsabilidades; y la construcción de coaliciones para llevar a cabo las reformas.

Se invitará a oradores que se ocupará, en especial de estos temas ante el plenario.

Se enviarán a las organizaciones afiliadas (entre otras, la FE-CCOO) los documentos de discusión y las propuestas de resolución sobre estos temas. Se revisarán las recomendaciones enunciadas durante el Primer Congreso Mundial a la luz de los últimos acontecimientos.

La IE rendirá homenaje a Paulo Freire, educador brasileño de fama mundial y autor de cerca de veinte libros, incluyendo Pedagogía del oprimido, fallecido el pasado mes de mayo, a los 75 años.

SEGÚN UN ESTUDIO DE LA CIOLS

Este es el peor año de represión contra sindicalistas

Actualmente s viene reprimiendo sindicatos en más países que nunca en todo el planeta, según el Informe Anual de Violaciones de los Derechos Sindicales 1997 de la Conferencia Internacional de Organizaciones Sindicales Libres (CIOLS), lanzado durante la Conferencia Internacional del Trabajo de la OIT en junio pasado. El documento destaca incidentes de violaciones de derechos sindicales en 108 países, número numnca antes alcanzado. El informe señala que, por lo menos, 264 sindicalistas fueron asesinados en 1996, 1.761 fueron seriamente agredidos y 4.264 arrestados en el trascurso de sus actividades sindicales. América latina tiene el peor récord.

Conflicto y cambio en los centros escolares

Xesus R. Jares.
Universidad de A Coruña.

Como hemos manifestado en otros lugares (Jares, 1993, 1996), tanto en la sociedad en general como en la organización escolar en particular, predomina la concepción tradicional del conflicto derivada de la ideología tecnocrática-conservadora, que lo asocia como un hecho negativo, no deseable, sinónimo de violencia, disfunción o patología y, en consecuencia, como algo que es necesario corregir y, sobre todo, evitar. Esta visión negativa, así como la confusión entre el hecho conflictual en sí mismo, como proceso natural y consustancial a la vida, y la forma violenta de afrontarlo, han suscitado una actitud de rechazo, huida, etc., e incluso de temor ante la posibilidad de estar involucrado en situaciones conflictuales. Hasta el punto de que, en muchas ocasiones, las estrategias que desarrollan algunos profesores en los centros, individualmente o en grupo, es la de evitar encontrarse con el conflicto, optando por falsos consensos en lugar de necesarios conflictos.

En el caso de los cargos directivos, uno de los argumentos esgrimidos con más frecuencia para rechazarlos es, precisamente, la inevitabilidad de su aparición. Esta afirmación se ha contrastado en algunas investigaciones. Así, por ejemplo, en el apartado de *motivos aducidos por los directores y directoras para explicar la ausencia de candidatos a la dirección* de la investigación de **Gimeno, Beltrán, Salinas** y **San Martín** (1995) sobre la dirección de centros, la respuesta *produce muchos conflictos en varios frentes* alcanza el segundo lugar (20'3% de las respuestas) en el orden de motivos aducidos por los propios directores, a la que, en nuestra opinión, hay que añadir el 18'5% que responden *produce enfrentamientos con compañeros y un día volverás a ser uno de ellos* (18'5%). De esta forma, el hecho conflictual ocupa el primer lugar, a pesar de que los citados autores lo coloquen en segundo por detrás de *aumenta considerablemente el trabajo* (20'8% de las respuestas). Esta misma pregunta hecha al profesorado coloca a la respuesta *produce muchos conflictos en varios frentes* en el primer lugar (20% de las respuestas), a la que hay que sumarle, en nuestra opinión, la que aparece en segundo lugar *produce enfrentamientos con compañeros y un día volverás a ser uno de ellos* (18'4%). Como se ve en el colectivo docente, el temor a la conflictividad es ligeramente mayor que al de los propios directores en ejercicio. En los cursos de acreditación de directores que hemos impartido en los dos últimos años en las ciudades de A coruña, Ferrol y Santiago, hemos aplicado parcialmente el mismo cuestionario de la investigación anteriormente citada y se han obtenido resultados semejantes.

Por consiguiente, esa visión negativa y de temor hacia el conflicto sigue vigente, si bien en los últimos años el rechazo frontal a tenerlo en cuenta como proceso organizativo así como la propia concepción aconflictiva de la organización escolar comienzan a resquebrajarse. Tres hechos ilustran fundamentalmente este nuevo escenario. Uno es la aparición de una tibia bibliografía sobre el conflicto, con el caso particular de su inclusión en los recientes manuales de organización escolar de los que hasta esta década estaba mayoritariamente ausente; otro es su entrada en algunos foros de debate y, en tercer lugar, en su incorporación en los cursos de acreditación/formación de directores. En los tres casos se está haciendo de forma tímida y no generalizada, pero algo parece que cambia. Igualmente, en los últimos años se están multiplicando las demandas de los centros escolares para abordar esta problemática, fundamentalmente en forma de cursos para profesores o asesoramiento. No obstante también hay que decir que en muchos casos lo que se busca es una receta mágica para aplicarla cuando nos asalta el conflicto y/o evitar que se produzcan. En estas situaciones, la demanda se produce más por una visión negativa *–qué hacer para que no haya conflictos–* o por una desinformación del tipo *aprenda a resolver conflictos en diez días y para toda la vida*, alimentada en parte por cierta biblioagrafía anglosajona.

En cualquier caso, estos hechos, como decimos, implican un giro y prueban que paulatinamente tomamos consciencia de la inevitabilidad del conflicto, que no implica la inevitabilidad de la violencia o agresión, y que ante el mismo *tenemos que hacer al-*

go. Ahora bien, en esta necesaria e inevitable respuesta educativa que hemos de dar a las diferentes situaciones conflictuales que surgen en la vida cotidiana de los centros, debemos ser conscientes que, en tanto que proceso social, el conflicto es susceptible de ser analizado y conducido desde diferentes ópticas. De aquí que también sea preciso clarificar nuestra visión del conflicto, los elementos que lo componen, la estructura que lo identifica y

nuestro papel como educadores y educadoras ante el mismo, tanto en relación con nuestras compañeras y compañeros, alumnado, madres y padres, y la propia administración. Veamos, pues, algunas de estas cuestiones.

Precisiones conceptuales

Además de su visión negativa, otra característica que hemos detectado tanto en la formación inicial como con profesorado en ejercicio es la enorme confusión conceptual que rodea el hecho conflictual. Por ello, aunque sea de forma telegráfica, es conveniente precisar cuatro ideas básicas. En primer lugar, y en pocas palabras, entendemos por conflicto *un tipo de situación en la que las personas o grupos sociales buscan o perciben metas opuestas, afirman valores antagónicos o tienen intereses divergentes* (**Jares**, 1991: 108). Es decir, el conflicto es en esencia un *fenómeno de incompatibilidad* entre personas o grupos (**Curle**, 19978; **Deutsch**, 1973; **Lederach**, 1984; **Ross**, 1995).

En segundo lugar, es necesario y útil diferenciar entre *conflicto genuino*, real o simplemente conflicto de lo que denominamos *falso conflicto*. El primero tiene que ver con la definición expresada anteriormente; el segundo es un conflicto generado no por causas objetivas –intereses ideológicos, económicos, educativos, etc.–, sino por un problema de percepción o mala comunicación fundamentalmente (**Lederach**, 1985; **Moore**, 1994). Sin embargo, y en ocasiones no deja de ser trágico, de un falso conflicto se originan conflictos reales y a veces dolorosos tanto por su proceso como por sus consecuencias.

En tercer lugar no se puede entender en conflicto como un momento de estallido más o menos fuerte, o un punto estático en el que se produce un determinado desencuentro; por el contrario, el conflicto es un *proceso social* y como tal sigue un determinado itinerario con sus subidas y bajadas emocionales, sus momentos de inflexión, tensión, etc. Para decirlo gráficamente, el conflicto se parece más a un electro o cardiograma que a un punto o línea fija. Por ello, es desde esta perspectiva procesual como hay que estudiarlo.

En cuarto lugar, todo conflicto, además de los protagonista, las causas que lo desencadenan y el proceso que sigue, se produce y evoluciona en un contexto determinado. Habitualmente sólo se habla de los tres primeros pero el contexto es un elemento central tanto para entender la génesis, secuencia, intensidad e incluso posibilidades de resolución. Estos cuatro elementos están siempre presentes en todo conflicto y configuran lo que denominamos la *estructura del conflicto*. A ellos hay que sumarles las consecuencias o resultados que todo conflicto produce.

Finalmente, entre las causas debemos hacer especial mención del *poder* por su papel estelar en la mayor parte de los conflictos. El poder lo consideramos central al conflicto en particular y a la organización en general. Un ejemplo de lo que decimos lo puede constituir la propia postura de evitación del conflicto: para los que detentan el poder es una estrategia de control y mantenimiento del statu quo, para los que no lo detentan puede ser un acto de sometimiento o acomodación o bien una evitación estratégica hasta conseguir un reequilibrio del poder. Tal como señaló en 1938 **B. Russell** el poder se convertiría *en el concepto fundamental de las Ciencias Sociales... de la misma forma que la energía es el concepto fundamental de la Física* (Cit. por **M. Alcaide**, 1987:189).

Conflicto y cambio

Desde la perspectiva que propugnamos, el conflicto no sólo se ve como algo natural, inherente a todo tipo de organizaciones y a la vida misma, sino que además *se configura como un elemento necesario para el cambio organizativo y, en consecuencia, como un instrumento esencial para la transformación de las estructuras educativas.* Dicho proceso de transformación y cambio vendrá dado por la toma de conciencia colectiva de los miembros de la organización a través *de las contradicciones implícitas en la vida organizativa y a descubrir las formas de falsa conciencia que distorsionan el significado de las condiciones organizativas y sociales existentes* (**González**, 1989:123). Por ello, no sólo se admite sino que se favorece el afrontamiento positivo de determinados conflictos, es decir, abordados desde presupuestos democráticos y noviolentos.

Esta apertura hacia el conflicto por parte de todos los miembros de la comunidad educativa puede llevar consigo en un momento determinado el cuestionamiento del funcionamiento de la institución escolar y con ello de su propia estructura jerárquica. Por ello, una perspectiva celosa del poder, que busca el control y el dominio, no puede por menos que ocultar y silenciar los posibles conflictos como mecanismo, entre otros, de perpetuar el statu quo establecido. En este sentido *y frente a la perniciosa ola del pensamiento único y de satanización de la diferencia, atribuimos al afrontamiento positivo de los conflictos un carácter democratizador para la vida del centro en tanto que facilita la participación de todos los protagonistas del proceso educativo, permite la diversidad de enfoques y propuestas, e integra la disidencia como manifestación legítima del funcionamiento organizativo.*

Sabido es que todo cambio genera una cierta resistencia y con ello la posibilidad de un cierto tipo de conflicto, en tanto que se altera en mayor o menor medida el status en la organización. Y en sentido contrario, el cambio es una consecuencia inevitable o al menos inherente al conflicto (**Balbridge**, 1971. Cit. por **Ball**, 1989:45; **Burnley**, 1993). De las observaciones efectuadas por L. Stenhause en los centros educativos sobre la viabilidad de las innovaciones y el cambio, llega a la conclusión de que tanto aquellas como és-

te no vendrán necesariamente de situaciones consensuadas, sino más bien procedentes de conflictos.

En el cuestionario que aplicamos inicialmente al profesorado que asiste a los cursos de formación, la práctica totalidad de los mismos establece una relación positiva entre conflicto y cambio o mejora de la actividad educativa. De los argumentos que se expresan para avalar esta apuesta el de mayor frecuencia es que *sirve para buscar nuevas respuestas y cortar la rutina*, al que le sigue en igualdad de opciones *aprender a escucharse* y *enriquecimiento personal*. Sin embargo esta relación entre conflicto y cambio o mejora educativa contrasta no sólo con la visión negativa del conflicto sino también con los resultados del item sobre la existencia de espacios para que tanto el profesorado como el alumnado puedan participar en el análisis y resolución de los conflictos que se producen tanto a nivel de aula como de centro. En éste último, el 68% responde negativamente a nivel de centro, mientras que a nivel de aula este porcentaje baja al 50%. Resultados que prueban la afirmación de uno de ellos: *no hay tiempo, formación ni una estructura de canalización*.

Un ejemplo de cambio que habitualmente se produce en la vida organizativa del centro con el afrontamiento positivo de los conflictos es el acortar la distancia entre el currículum organizativo oculto y el explícito. Y ello tanto por su incidencia en la toma de conciencia del papel de cada uno de los miembros en la organización, como del papel de ésta en el conjunto de la sociedad. Desde esta perspectiva, el afrontamiento de los conflictos puede y debe conducirnos a interrogarnos acerca de cuestiones tales como:

- ¿En qué contexto se suscitan los conflictos?
- ¿Quiénes son los protagonistas?
- ¿Qué tipo de problemas los originan?
- ¿Qué canales de comunicación y participación se ponen en marcha cuando surge el conflicto?
- Existen estructuras o grupos dentro o fuera de la organización que estén en conflicto?
- ¿Qué tipo de poder se pone en juego en procesos como los que estamos considerando?
- ¿Cuál es el grado de responsabilidad y de oportunidad que tienen los alumnos y profesores para participar en la toma de decisiones?
- ¿Existen espacios y posibilidades para que tanto el profesorado como el alumnados puedan participar en el análisis y resolución de los conflictos que se producen tanto a nivel de aula como de centro?
- ¿Cómo se resuelven los conflictos?; ¿en qué se pone el énfasis?.
- ¿Se producen incoherencias en las prácticas y actitudes cuando aparece el conflicto?.
- ¿Cuál es el grado de discusión acerca de las dimensiones organizativas y su incidencia en la aparición, tratamiento y resolución de los conflictos?.

Ahora bien, no podemos soslayar, discrepando de muchas de las propuestas de resolución de conflictos, que éstas tendrán que ver más con la modificación de los factores de la realidad social y/u organizativa que con las visiones particulares de los individuos. Consecuentemente, las soluciones que se establezcan para su resolución no pueden incidir únicamente en favorecer procesos de comunicación entre los individuos, totalmente descontextualizadas tanto del contexto organizativo y social en el que vive el grupo como de la micropolítica interna del mismo. La comunicación, con ser absolutamente necesaria para resolver los conflictos, en muchas ocasiones ni lo explica ni lo resuelve por sí sola.

En definitiva, con el afrontamiento positivo y noviolento de los conflictos *pretendemos la plena democratización de las estructuras organizativas de los centros escolares y la emancipación de los que en ella actúan, en oposición tanto a los que se obstinan en negar los conflictos, a los que los utilizan con fines particulares y de dominio o a los que intervienen con un único afán de mejorar el funcionamiento del grupo y las subjetividades interpersonales.*

BIBLIOGRAFIA

Alcaide, M. (1987): *Conflicto y poder en las organizaciones.* Madrid, Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.

Balbridge, V.J. (1971): *Power and Conflit in the University.* Nueva York, John Wiley.

Ball, S. (1993): *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar.* Barcelona, Paidós-MEC.

Burnley, J. (1993): *Conflicto.* En **Hicks, D.** (Comp.): *Educación para la paz.* Madrid, Morata.

Curle, A. (1978): *Conflictividad y pacificación.* Barcelona, Herder.

Deutsch, M. (1973): *The Resolution of Conflict: Constructive and Destructive Processes.* New Haven, Lale University Press.

Gimeno, J., Beltran, F., Salinas, D. y **San Martín, A.** (1995): *La dirección de centros: análisis de tareas.* Madrid, CIDE-MEC.

González, Mª T. (1989): *La perspectiva interpretativa y la perspectiva crítica en la organización escolar.* En **Martín-Moreno, Q.** (Cod.): *Organizaciones educativas.* Madrid, UNED.

Jares, X.R. (1991): *Educación para la paz. Su teoría y su práctica.* Madrid, Popular.

Jares, X.R. (1993): *Los conflictos en la organización escolar.* Cuadernos de pedagogía, nº 218, octubre, pp.71-75.

Jares, X.R. (1995): *Contexto organizativo y resolución de conflictos en los centros educativos.* En AA.VV.: *Volver a pensar la educación.* (Vol.II). Madrid, Morata, pp.133-151.

Jares, X.R. (1996): *El conflicto. Naturaleza y función en el desarrollo organizativo de los centros escolares.* En AA.VV.: *Manual de organización de instituciones educativas.* Madrid, Escuela Española.

Lederach, J.P. (1984): *Educar para la paz.* Barcelona, Fontamara.

Lederach, J.P. (1985): *La regulación del conflicto social: un enfoque práctico.* México, Dossier policopiado.

Moore, C. (1994): *Negociación y mediación.* San Sebastián, Gernika Gogoratuz.

Ross, M.H. (1995): *La cultura del conflicto. Las diferencias interculturales en la práctica de la violencia.* Barcelona, Paidós.

GESTIÓN DEMOCRÁTICA DE LOS CENTROS PÚBLICOS

El papel d

Desiderio Fernández Manjón.
Director IES Ciudad Escolar-Madrid.

El entorno de las relaciones organizativas

Todos estos estudios deben encajarse en la novedosa disciplina académica de la Ciencia de la Administración que une aspectos de la Ciencia de las organizaciones humanas con otros de las Ciencias de la gestión de recursos, de la propia Ciencia Política y del Derecho Administrativo.

En relación a las *teorías de la organización* remito a la primera parte del Artículo de M.A.Santos Guerra en este mismo número. Definitivamente hay que señalar que el funcionamiento eficiente de los centros públicos no es sólo cuestión mecánica de l posesión de buenos medios técnicos y recursos humanos. Además, y sobre todo, es preciso encardinarlos, saber ilusionar –esto puede parecer cursi– y dinamizar a los segundos, creerse los planes que se ponen en marcha, etc.

Por supuesto, olvidémonos de tanta moda,como la de la *calidad total*, y centrémonos en obtener eficiencia (es decir, cumplir los objetivos en plazos adecuados en beneficio de los usuarios públicos). ¿A quién e pretende acomplejar con esas entelequias?. Abogo por realizar tareas posibles de acuerdo a los medios escasos y a los recursos humanos reales que hay en los centros (personas que se cansan, que, a veces, se desilusionan, etc.). La única calidad que podemos dar es la calidad que permiten los elementos y recursos reales. Que los teóricos no nos agobien con teorías abstrusas. Que nos dejen respirar; que nos permitan equivocarnos y rectificar, etc. Que desciendan a los centros reales y aprendan algo con la actitud modesta de admitir que hay mucha gente que piensa y hace cosas válidas desde las duras posiciones reales. Que en lugar de tantos discursos desconcertando a los profesores se mojen con los políticos, indicándoles que aporten medios mucho mejores a los centros escolares y a la formación de los profesores.

En relación con la gestión de centros conviene, además, tener en cuenta los denominados *estilos directivos*. Yo me atrevería a distinguir varios: el paternalista, el autoritario, el confusamente democrático y el netamente democrático.

¿Qué caracteriza a la gestión netamente democrática?

La gestión netamente democrática, modelo por el que me inclino, se caracteriza, entre otras, por las siguientes notas:

Transparencia en la gestión: no se oculta nada, salvo aspectos personales íntimos, y se evita la realización de movimientos oportunistas tanto de los directivos como de algunos dirigidos.

Tratamiento no discriminatorio: ni concesión de privilegios ni recortes de derechos para nadie.

No es excluyente: antes al contrario, teniendo en cuenta la pluralidad propia de los centros públicos, intenta reunir en los equipos, comenzando por el propio equipo directivo, a sensibilidades variadas siempre, claro está, que haya una buena base de empatía entre todos los integrantes.

Fomenta, con claridad y generalidad, la participación de todos los sectores de la comunidad educativa: participación no significa que a los distintos órganos unipersonales los participantes les deben resolver las cosas: éstas se discuten adecuadamente y en un tiempo prudencial; pero, luego, el responsable debe tomar la determinación oportuna.

Asunción de errores propios y disponibilidad para subsanar las consecuencias que de ellos pudieran haberse derivado: el empecinamiento en buscar siempre razones ajenas en los problemas es uno de los síntomas más claros del bajo sentido democrático de quien utiliza esta estratagema.

Precisión sobre la gestión de recursos humanos en centros públicos

Indudablemente, en los centros escolares públicos, parecería que tenemos todo resulto con nuestros ROC (Reglamentos Orgánicos de Centros) e Instrucciones correspondientes; pero esto es relativamente engañoso. De otro modo no se explicaría cómo Institutos regidos con las mismas normas oficiales se diferencian tanto en la ecología humana interna y, consiguientemente, en su funcionamiento y rendimiento. En el quehacer diario, desde los criterios y el modo de elección de los integrantes de la candidatura de Dirección hasta la posibilidad de designación de Jefes de Departamento y demás cargos, las cosas funcionan de otra manera.

La gestión de recursos humanos, primer axioma, es la tarea número uno, en complejidad y delicadeza, de todas las que pueden presentarse en la gestión de cualquier empresa -en sentido genérico- pública o privada; por lo tanto, este axioma vale, asimismo, para los centros de enseñanza.

Un segundo axioma es que no hay problema humano desdeñable; por lo que conviene afrontarlo con rapidez, trasparencia y solvencia. Las dos primeras condiciones puede desarrollarlas cualquier persona; pero tener solvencia, en tantos temas de una sociedad tan compleja, podemos ayudarnos de los gabinetes de asesoramiento correspondientes.

Como los problemas, con frecuencia, se derivan del encuentro de intereses contrapuestos y la solución beneficia a una de las partes en perjuicio de la otra, no hay un solo estilo directivo, ni un director que satisfaga plenamente a todos los gobernados; sería antinatural. Por ello, de lo que se trata, más bien, es de procurar que el estilo personal, además de diáfano, no sea inflexible, que la Dirección admita sugerencias provenientes

e la dirección

de los distintos puntos y sensibilidades, sin rechazar, a priori, ninguna de ellas.

Hay un cuarto aserto muy determinante: los recursos humanos únicamente se pueden gestionar con personas (gestores); las máquinas únicamente sirven de apoyo. Esta gestión implica solventar numerosas contradicciones entre los intereses en presencia, con frecuencia absolutamente legítimos, de las partes implicadas. Una postura relativamente acertada es fomentar un juego permanente -ciertamente, no fácil- entre razón y sentimientos, entre tolerancia y exigencia.

La gestión de los centros públicos se hace, en numerosas ocasiones, especialmente difícil porque las personas que integran sus plantillas no son elegidas por los directivos sino que les son dadas por los métodos legales de concurso de traslados; y, en ocasiones, por su situación de expectativa de destino ni siquiera sienten deseos de vincularse a fondo con el centro de paso. Precisamente, estos factores (heterogeneidad de partida e inestabilidad de algunos de sus integrantes) hacen más difícil y meritoria la buena gestión en los centros público. Y, quizás, el medio más eficaz de afrontar este reto, sea entendiendo que la dirección de un centro público no es una tarea unipersonal ni de tres o cuatro personas de un equipo; tiene muchos componentes que van desde los niveles de tutoría y los equipos docentes de nivel al Consejo Escolar. Todo ello, eso sí, debe ser organizado casi milimétricamente y dinamizado por el equipo directivo propiamente dicho; el equipo directivo se colapsará si no logra ilusionar a estos equipos intermedios.

Por último, las personas de la dirección deben creerse lo que llevan entre manos y consecuentemente poner los medios adecuados. El principio de ejemplaridad en la Dirección arrastra a los demás. Con frecuencia, el desconcierto, la falta de claridad de propuestas y de ilusión en la dirección se reviste de indolencia en muchos de los gobernados; pero, en el fondo, a casi todo el mundo le gusta hacer bien su trabajo.

Experiencia personal

Sobre estas líneas he construido mi praxis en los diversos periodos en que he tenido cargos directivos y he intentado -y pienso que he contribuido parcialmente a ello- que otros equipos directivos del centro de trabajo las hayan tenido en cuenta. Nadie, al menos abiertamente, me ha discriminado por mi ideología y militancia, a pesar de ser, durante mucho tiempo, el único defensor de ella; si bien, entiendo que me ha dificultado el acceso, al menos en algunas ocasiones, a ciertos puestos de responsabilidad.

Nadie se ha subido a torres de marfil inaccesibles para permanecer impoluto; nos hemos mojado, hemos luchado y hasta, en ocasiones, hemos logrado resultados envidiables porque, por ejemplo, en nuestro centro se han ensayado, por razones especiales, varias de las posteriores reformas que han permitido desarrollar el acertado artículo 27 de la Constitución.

Con nuestra praxis hemos contribuido, de manera muy modesta, pero eficiente, en una parcelita insignificante de la realidad, ha impulsar la sociedad civil. Hemos hecho oídos sordos a ese inoperante y destructor laissez faire, laissez passer que parece pretender que permanezcamos expectantes esperando que algún demiurgo nos arregle la realidad. Nos acogimos muy pronto a la participación activa y responsable -y da gusto cómo respondieron- de los alumnos en todos los ámbitos de actuación: sesiones de evaluación, junta de delegados de clase, tareas activas de los delegados, participación activa en las tutorías con discusión de temas de interés para ellos, organización de fiestas del centro, organización de viajes culturales, promoción de actividades culturales y deportivas en el propio centro escolar, etc. También los padres contribuyeron a impulsar, con su apoyo, las nuevas ideas y propuestas.

En ocasiones, para llevar a cabo algunas de estas ideas, propuestas y actividades hemos tenido que buscar apoyos particulares en algunos miembros de la dirección y otras en parte del claustro: se ha negociado, se han creado ciertos frentes de acción. Muchos proyectos no los hemos sabido presentar, otros han sucumbido o han sido abortados; pero, a base de insistir, se han logrado cosas importantes porque se han creado unas condiciones, aceptablemente buenas, de trabajo. Un resultado aceptable de gestión democrática, crítica, pero constructiva, se ha ido logrando a partir de unas condiciones muy heterogéneas: muy distintas ideologías y sentimientos en distintos miembros del profesorado; muy diversas relaciones de servicio con la Administración (funcionales, laborales, interinos, eventuales, expertos, etc.). Se ha discutido mucho; los claustros, en ocasiones, han sido tensos y, también, las relaciones personales. Pero, muchas veces, cuando se han presentado ideas bien planteadas, capaces de ilusionar, despegadas del protagonismo individualista, se han ido asumiendo paulatinamente.

Los relevos de los equipos directivos han sido, generalmente, sin traumas; y los antiguos directivos hemos pasado a la base del claustro sin otro particular y hemos contribuido a la marcha del centro y al trabajo de la dirección nueva con nuestras aportaciones. Por tanto, este miedo a incorporarse a puestos de responsabilidad, basado en que cuando se dejan los cargos pueden traer graves complicaciones, carece de fundamento si las actuaciones han sido democráticas, sinceras, claras, responsables y honestas. Estos hechos ponen muy claramente de manifiesto que, si se dan las condiciones adecuadas, el modelo español de gestión de centros públicos con elección directa de los cargos directivos de entre las propias plantillas es, con todos los riesgos posibles, quizás el más avanzado y conveniente para nuestro pueblo.

Andalucía y mec: puestos a comparar

Isidoro García.
Granada.

Cuando a comienzos del presente año se nos llamaba a negociaciones sobre los Reglamentos Orgánicos de Centro (ROC), a nuestra Federación de Andalucía se le planteó una seria disyuntiva: manifestar nuestro rechazo como principio dado lo que sabíamos -los ROCs no podían sino surgir y derivar de la LOPEG, a la que nos habíamos opuesto con rotundidad (no sólo CCOO, sino la gran mayoría del profesorado consultado) por lo que implica de limitaciones a la participación, la vida democrática de los centros, etc- o bien *entrar* en dichas negociaciones e intentar en su transcurso limitar en lo posible las *perversiones* de la llamada Ley Pertierra. Al final, nos decidimos por esta última opción.

En nuestros tiras y aflojas hubo de todo, desde posiciones estrictas por parte de la Administración Educativa en algunos temas, hasta una mayor flexibilidad en otras. De todo ello surgieron unos ROCs para los Colegios de Infantil y Primaria y para los Institutos de Secundaria que, sin responder en absoluto a nuestro modelo, se diferencian en determinados aspectos importantes de la norma supletoria que hasta ahora nos regía: los ROCs del territorio MEC. Y todo ello sin que llegásemos a avalarlos cuando llegó el momento de manifestar nuestra posición en la votación del Consejo Escolar de Andalucía, lo cual es una muestra un tanto paradógica de un proceso de negociaciones en las que la *otra parte* recoge un buen número de nuestras reivindicaciones sin obtener a cambio nuestro apoyo.

El ámbito de aplicación

Desde el primer momento manifestó la Consejería de Educación una postura inflexible al respecto: los Reglamentos serían de aplicación exclusiva a los centros de titularidad pública. Los centros concertados se regirían por normativa posterior, que ha sido luego recogida en una Orden específica, mientras que aquellos lo han sido mediante Decreto. Fue esta una de las razones de nuestro voto negativo. Entendemos que todo centro sostenido con fondos públicos se ha de regir por los mismos criterios, sea su titularidad pública o privada, sin que el hecho de ser concertados se traduzca en trabas y cortapisas a la participación, la gestión democrática, la ausencia de determinados órganos, etc. Aunque bien es verdad que la normativa del MEC también se mueve por las mismas líneas, especificándose solamente que los centros concertados quedarán *afectados* sólo por el Título que se refiere a la evaluación, debiendo saberse que es el menos concreto y que avanza en contenido poco más allá de la propia LOPEG.

En lo que se refiere a los tipos de centros, la Consejería manifestó en su momento que elaborará normativa específica diferenciada, tanto para los de Enseñanzas de Régimen Especial (algo parecido a como procede el Ministerio) así como para las Residencias Escolares (aspecto este que la Administración Central regula dentro del ROC de Secundaria).

Los órganos de dirección

Poco se podían diferenciar los Reglamentos de Andalucía con cualesquiera otros, dado que es este un aspecto en el que la LOPEG desciende y

detalla al máximo posible de una Ley Orgánica. Los procedimientos de elección, de nombramiento, de designación, de cese, etc., establecidos en dicha norma permiten muy pocas posibilidades. No obstante, sí se registra una clara diferencia (en lo que se refiere al ROC de Secundaria): se introduce la figura de la Vicedirección, concebida como el órgano de dirección sobre el que recaen especialmente las relaciones *externas* del Instituto, encomendándosele allí donde exista, además de la co-

ordinación de las actividades extraescolares, las relativas a las relaciones con las empresas (en el caso de la formación profesional). Valoramos en su momento como positiva la inclusión de la vicedirección, aunque insistimos en que s existencia no eliminara la de la Jefatura de Departamento de Actividades Extraescolares en casos de centros con un determinado número de líneas y/o unidades.

La jefatura del personal docente

En los ROCs de Andalucía es la Jefatura de Estudios la que continúa teniendo entre sus funciones la de la jefatura del personal docente, no asignándosele a la figura del Administrador. Ha sido esta una posición permanente de CCOO que, a diferencia de los del MEC, ha quedado recogida en nuestros Reglamentos.

Los consejos escolares

Los ROCs andaluces no incluyen referencias a la composición y procedimientos de elección de los Consejos Escolares de los Centros. Y no es que no corresponda en ellos (como sí se recoge en los del MEC; otra cuestión es estar de acuerdo o no con su composición o funciones), sino que cuestiones de fechas y premuras de tiempo (correspondía en el primer trimestre del curso 96-97 renovarlos) hicieron concretar una normativa específica para estos aspectos en Decreto *aparte*. Muy bien se podía haber utilizado entonces la norma supletoria del Ministerio (como se siguió haciendo para el resto de procedimientos) y haberse referido por extenso a los Consejos Escolares en nuestro Reglamentos. Como es lógico, sólo se incluye una referencia a ese otro Decreto que los regula.

No obstante, intentamos (aunque infructuosamente) aprovechar la ocasión para introducir al menos una modificación en la composición de los Consejos Escolares. Se trata de aquellos, sobre todo los de los centros de educación especial, en que el personal laboral es numeroso. La LOPEG, en su artículo 10 les asigna un miembro del Consejo como representación, aunque permite a las Administraciones educativas poder modificar este criterio. Y en ese sentido insistimos en las negociaciones. Pero nos encontramos ante un verdadero muro, aireándonos informes jurídicos que aseguraban que asignar tan escueta representación era legal; aunque para este viaje (esta conclusión) no hacían falta las alforjas de un estudio jurídico porque salta a la vista dicha legalidad. Lo que reclamábamos era un informe que demostrase la ilegalidad de asignar más representación, algo que no pudo justificarse. Recientemente, incluso el Defensor del Pueblo Andaluz, ante reclamación interpuesta, ha venido a darnos la razón y a darle un enésimo tirón de orejas democrático a la Consejería de Educación sugiriéndole ahora que proceda según insistía CCOO en su momento y según seguimos insistiendo.

Los departamentos

La constitución de los Departamentos, su estructura, adscripción, nombramiento de la Jefatura, etc., es un aspecto vital de la organización de los centros de enseñanza. Vaya eso por delante. Y vaya después que es esta una de las cuestiones en que la LOPEG deja algo más de margen, no sabemos si porque el legislador tuvo un despiste en su ánimo de acotarlo todo en di-

cha Ley Orgánica, o porque lo tenía acotado de otra manera. De hecho, antes de que fuese aprobada la Ley, circulaban ya los borradores de los Decretos en que se establecían los Reglamentos y eran textos cortados con la misma tijera restrictiva y jerárquica que diseñó aquella. Pero la mencionada *vaguedad* ha venido bien a Andalucía, pues hemos insistido y conseguido variar las primeras previsiones de la Consejería de Educación, que había procedido en este aspecto en sus Reglamentos a copiar los del MEC.

Los tipos de departamento

Las previsiones iniciales eran las de unificar antiguos seminarios que siempre habían estado diferenciados en *macrodepartamentos*, si no en número de profesorado en todas las ocasiones, sí por el tipo de asignaturas que se agrupaban. Así, hubiesen existido los de *artes plásticas* (Música y Dibujo), o los de Idiomas. No obstante, la Consejería fue sensata y acabó dejando sentada una situación semejante a la anterior, si bien es verdad que para los Institutos que impartan sólo la Educación Secundaria Obligatoria, se mantienen algunas de esas agrupaciones.

El departamento de orientación

El borrador de la Consejería pretendía ser incluso más restrictivo que los Reglamentos del MEC, prooniendo que perteneciese sólo *un orientador* (en los segundos se incluye la expresión *al menos*, lo cual es importante) y los maestros o maestras especialistas en educación especial o encargados del área básica de los programas de

Andalucía y mec:

garantía social, *pudiendo* incorporarse el profesorado tutor o encargado de formación y orientación laboral.

Tras nuestra insistencia, se incluyó la posibilidad de más de un profesor o profesora con la especialidad de psicología o pedagogía, así como que quede adscrito a estos departamentos el profesorado técnico de Formación Profesional que tenga asignada la impartición de las áreas de iniciación profesional específica y de formación y orientación laboral en los Programas de Garantía Social, así como el profesorado que tenga asignada la impartición de los ámbitos sociolingüístico y científico-tecnológico de los programas de diversificación curricular.

La jefatura de departamento

Se trata de otra cuestión caballo de batalla en las negociaciones. La primera previsión de la Consejería era repetir el esquema del Ministerio: el de la estructura jerárquica que parte de la dirección y desciende hasta los Departamentos configurando sus Jefaturas (en nombramientos, ceses, duración) como apéndices de aquella y concretando un equipo compacto y permanente de personas durante un período de tiempo considerable, sin que el resto del profesorado tenga prácticamente posibilidad alguna de intervenir).

Nuestras exigencias eran claras:

- Duración menor de la Jefatura de Departamento: ha quedado concretada en dos años (y no cuatro como la de la Dirección).
- Desvinculación de su cese con el del Director o Directora. Ha quedado así recogida, de modo que en cualquier centro, si cesa o dimite el Director o la Directora cada jefe de departamento sigue siéndolo hasta el término del período de su nombramiento (a no ser que tengan efecto otros motivos para su cese).
- Elección democrática por parte del profesorado del Departamento: pretendíamos desde un principio que, en primer lugar, no quedase (como en los Reglamentos del MEC) a la pura discreción de la Dirección (o a lo más, del equipo directivo, porque se habla de la propuesta de la Jefatura de Estudios), y en segundo lugar, que pudiese elegirse de entre *todo* el profesorado. El objetivo se consiguió a medias: la Consejería manifestó su apuesta decidida e inamovible por el profesorado con condición de catedrático en primera instancia. De modo que, tal como queda recogido en el actual reglamento, la elección procederá en caso de haber varios profesores o profesoras con dicha condición o en caso de no haberlos, debiendo la Dirección del centro proceder a la comunicación automática del resultado para el nombramiento.

Coordinación de ciclo

Al igual que ocurrió con las Jefaturas de Departamento, planteamos procedimientos semejantes para su elección en los Colegios de Primaria, con el objetivo de que no quedase configurado un equipo de coordinadores y coordinadoras de ciclo nombrado directamente por la Dirección del centro y pudiendo no contar con el profesorado. El mecanismo fijado consiste en la elección de la persona concreta por parte el profesorado del ciclo.

Las reducciones horarias

Aunque el tema no que da recogido en la normativa que comentamos, si lo está estrechamente vinculada con ella. En el presente curso, la Consejería de Educación ha impuesto el que las Jefaturas de Departamento unipersonales no cuenten con reducción horaria. Recientemente, tras las oportunas negociaciones, hemos conseguido que se flexibilice tal normativa en el sentido de no considerar unipersonal un departamento parte de cuyas horas lectivas sean asignadas parcialmente a un profesor o profesora de otro departamento, asignándosele, por tanto reducción horaria.

No obstante lo anterior, seguiremos insistiendo en la reducción horaria a todas la Jefaturas de Departamento. Y ello por razones obvias, precisamente por las que traemos a colación este tema aquí: por las propias competencias que el ROC le asigna. La Consejería argumenta que, en caso de estar constituido por ua sola persona, no existe posibilidad de *coordinar* a nadie y no es necesaria la reducción. El argumento no deja de ser o torpe u olvidadizo, ya que la totalidad de las tareas que el ROC asigna a dicha jefatura (entre ellas la pertenencia a la comisión de coordinación pedagógica, al departamento de actividades extraescolares, por poner dos ejemplos significativos) deben llevarse a efecto en su totalidad se trate o no de departamentos unipersonales.

La formación y los planes del centro

Un último comentario para acabar esta reseña. Era nuestro interés y nuestra insistencia que quedaran bien explícitos en los diversos planes que han de elaborarse en un centro (diseños curriculares, plan general, etc.) los aspectos relativos a la formación, como elementos esenciales para asegurar la calidad de la oferta educativa del centro. Así ha quedado recogido, incluyendo otra de nuestras reivindicaciones: que dicha formación no se limite al profesorado, sino al conjunto de trabajadores y trabajadoras.

puestos a comparar

EL DEBATE SOBRE LAS HUMANIDADES

De la Sacralización de la Historia a la Historia Sagrada

Desde la toma de posesión del nuevo gobierno, esta ministra de educación, y también de cultura, no nos ha dado tiempo para recuperar el aliento, para sobreponernos a sus declaraciones estentóreas, para superar el sonrojo de sus cretineces. En clave de premura temporal entendimos esa apelación inusual a los estudios secundarios que en más de una ocasión se le escapó a la ministra en los foros públicos: la enseñanza superior obligatoria. No podía ser más que una equivocación. Nos extrañaba que el Partido Popular propugnase la obligatoriedad de los estudios universitarios en estos tiempos de escasez presupuestaria cuando tantas dificultades padecemos para que la obligatoriedad llegue a la secundaria.

Xosé G. Barral Sánchez.

El capítulo de desatinos engordó con el discurso colonialista en México sobre las culturas precolombinas, aderezado con afirmaciones ciertamente singulares en asuntos de la cultura, negociado adscrito al nuevo ministerio.

Confiábamos en que el paso del tiempo corregiría estos gazapillos veniales y que el equipo de gestión del ministerio ajustaría sus proclamas al terreno específico de la educación y del momento concreto de desarrollo de la reforma educativa, con soluciones propias a los nuevos problemas que se palpan en los centros educativos.

Tras el descanso estival del año 96, la ministra perdió el recato y resucitó su osadía, centrando sus discursos en un tema de trascendental preocupación para el mundo educativo y para la sociedad en general: el calamitoso estado de la enseñanza de la historia en los colegios españoles. La financiación del sistema educativo, la construcción de nuevos centros, el conflicto de las escuelas rurales, la recolocación del profesorado, las transferencias educativas, la gestión de las escuelas e institutos, la nueva formación profesional, la homologación de titulaciones en Europa, todo ello son nimiedades si los comparamos con *el pavoroso emprobecimiento del mensaje que se transmite al alumno en esta materia lectiva* (sic). En el discurso de apertura del curso de las Reales Academias en el año 96 perseveraba en la injusticia sobre la historia: *Un alumno puede concluir sus diez años de escolarización sin escuchar ni una sola vez una lección sobre Julio César o sobre Felipe II.* En el mismo acto realizaba un avezado análisis de la ignominia curricular a la que se sometía tal materia, amalgamada en la Primaria en el área de Conocimiento del medio y bajo el epígrafe *Ciencias Sociales* en Secundaria incluyendo geografía, economía o ecología.

Sinsentidos anacrónicos

Estas bravuconadas nos causaron cierta sorpresa por la extemporaneidad de las mismas: el período de elecciones ya pasó y estos pequeños guiños para encandilar al profesorado están fuera de tiempo y lugar. Pasadas las elecciones y aplacadas las ínfulas iniciáticas, cayeron en la cuenta de que modificar la LOGSE y las etapas educativas no era factible por la aritmética parlamentaria y, de forma vacua, intentan resucitarnos la antinomia, irresoluble en el debate educativo sin damnificados en algún bando, entre las ciencias y las letras. Esta discusión suele resultar bastante estéril, sobre todo cuando no se ha podido contrastar aún la bondad de las nuevas áreas. Por citar un ejemplo, el área de tecnología no se garantiza por el momento en la Secundaria en todos los centros públicos. Si hubiera alguna materia que se supusiese sobrada en su tratamiento habría que manifestarlo y proponer una reducción, ya que no es probable que el Ministerio de Educación opte por incrementar el saturado horario del alumnado y, consiguientemente, aumentar las plantillas de profesorado.

Repasando con detenimiento las intervenciones de la ministra, en otra comparecencia celebrada en León, cuando inauguraba oficialmente el curso escolar 96-97, manifestó este malestar y avanzaba sus desavenencias de fondo: la incorporación de conceptos y términos pedagógicos de la reforma han supuesto un peligroso alejamiento de la realidad y de la sociedad; tras los tecnicismos inanes se ocultan los auténticos fenómenos que preocupan a la sociedad española y la historia se ha visto arrinconada en los planes de estudio con unos planteamientos y orientaciones profundamente insatisfactorios. La transcripción previa se ajusta a la literalidad de la intervención y nos aclara e ilumina de forma fehaciente el tono fulero de las nuevas ministeriales.

La historia educativa reciente

Comenzando por las venialidades y ascendiendo progresivamente en el repertorio de desatinos, habría que afirmar que el encuadre disciplinar de la Historia dentro de un Área de conocimiento más amplia surgió con la Ley General de Educación de 1970, que

formulaba en sus programas renovados el Área de Experiencias para el Ciclo Inicial y el Área de Sociales y Educación Cívica para los Ciclos Medio y Superior de la EGB. Aquí se fraguó, supuestamente, el primer ataque a la enseñanza de la historia como tal, antes de que llegasen los socialistas, y no con la LOGSE. Esta última ley lo único que aporta en el empeño aniquilador de la disciplina es extender esta concepción interdisciplinar a la enseñanza secundaria obligatoria, trasladándola desde el Ciclo Superior de la EGB.

En cuanto a la hipótesis de que pudiera haber alumnos que no escuchasen ni una sola vez la lección sobre Julio César o sobre Felipe II, cabría considerar que a los objetivos de conocimiento o cognoscitivos no sólo se accede a través de las lecciones magistrales. También cabría interpretar que la capacitación del profesorado de historia -con el que supuestamente se quiere congraciar el Ministerio- no es la adecuada para enseñar su materia.

Sobre la incorporación de disciplinas como la economía, la geografía o la ecología, parece que huelga un mínimo esfuerzo para explicar su importancia dentro de lo que es una concepción moderna de las ciencias sociales. La propia historia se enriquece de las aportaciones de las otras ciencias concomitantes y a su vez se erige como referencia inevitable para los otros saberes de esa área común, tanto en la enseñanza primaria, como en la secundaria, como en la superior de verdad.

Sombras sobre la LOGSE

El siguiente aspecto de preocupación creciente es la radical desconfianza latente en el Ministerio hacia la fundamentación curricular de la LOGSE o, en palabras de la ministra, hacia los nuevos programas escolares. A nadie se le puede ocultar que el propio avance de las ciencias, en este caso las ciencias de la educación, comporta la creación de un lenguaje propio que pudiera ser de difícil comprensión para no iniciados y ajenos al mundo educativo. El vocabulario médico siempre nos ha parecido inescrutable en primera instancia a muchos, pero la propia universalización del servicio sanitario y, sobre todo, un mínimo interés del paciente por conocer qué mal le aqueja nos hace perderle el miedo a todo cuanta denominación técnica haya sobre las afecciones de la salud. Algo similar podríamos mantener para el nuevo vocabulario introducido por la LOGSE, amén de que formular que esta nueva terminología comporta un alejamiento de la realidad supone implícitamente una falta de reconocimiento científico a la pedagogía. En este sentido la formulación ministerial iría en detrimento de la ciencia que primordialmente ha de auxiliar el quehacer de los responsable políticos del ministerio en cuestión, extremo éste al que no creo que se atreva a llegar la máxima responsable gubernamental en materia educativa.

El parto anunciado

En este curso escolar hemos acudido al alumbramiento definitivo, con la presentación del proyecto de real decreto con nuevos y pormenorizados contenidos mínimos en las materias de historia y geografía. Encargada su confección a un grupo de profesores universitarios -que no parecen conocer en exceso la enseñanza en las etapas anteriores a la universidad, en declaraciones de uno de sus integrantes-, pre-

senta a la opinión pública las conclusiones de este grupo de trabajo, con las propuestas concretas de lo que han de constituir la *historia común de España* a enseñar en todos los centros educativos del Estado. La polvareda que se ha levantado es de las que hacen temblar a cualquier mandatario público, pero parece que en la adversidad nuestra ministra saca fuerzas de flaqueza y persevera en su proyecto, pese a las iras de los grupos nacionalistas que piden una retirada inmediata levantando la voz cuan si de una afrenta presupuestaria se tratara.

La propuesta de mejora de la historia no tiene encaje en los términos en que se ha formulado. En primer lugar, porque no se aumenta el horario y porque no se modifican los libros de texto. El incremento considerable de *lecciones* –en terminología ministerial– mínimas de historia no se sabe muy bien en qué cuenta se han de cargar, si en las de matemáticas, si en las de tecnología, si en las de educación física o tal vez en la educación musical. En segundo lugar, no tiene demasiado sentido tanta concreción, aunque se trate de un asunto de alto valor patriótico, en una propuesta curricular abierta como la que sustenta la LOGSE, si bien comprendemos que este argumento cae fuera del espacio de visión de quien se mueve con las orejeras pedagógicas de este ministerio.

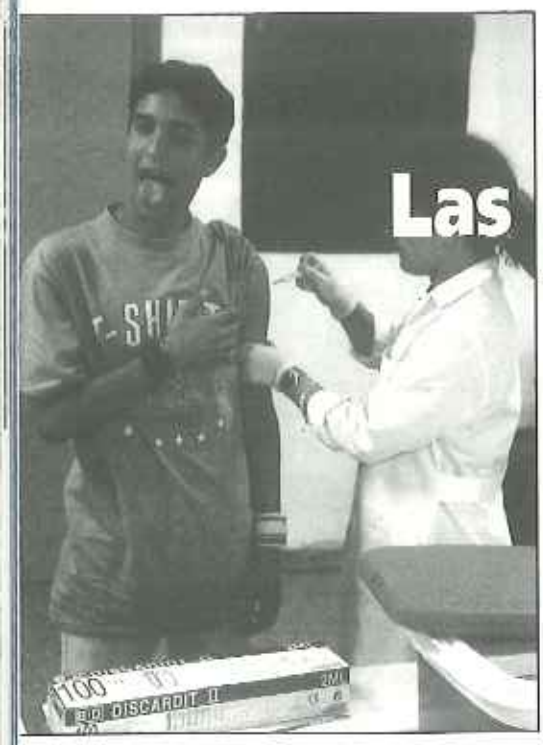
En tercer lugar, no parece un momento adecuado el actual para modificar aspectos de la ley de reforma, sobre todo cuando no ha transcurrido tiempo suficiente para evaluar los efectos de la nueva ley de ordenación educativa. La secundaria obligatoria todavía se encuentra en el segundo de sus cuatro cursos en el calendario de implantación. Bien pudiéramos concluir que el ministerio regatea con la máxima tacañería todas las ayudas que se le han de proporcionar a escuelas e institutos para llegar a la conclusión de que esto no funciona, de que los niños aprenden poco.

En cuarto lugar, la consulta y el consenso con las consejerías de educación no ha existido, o por lo menos no en la medida en que lo reclaman los responsables educativos de Cataluña, Euskadi, Andalucía o Canarias. El desarrollo autonómico del Estado también tiene sus servidumbres, como es la de comunicar, colaborar y consensuar con las comunidades autónomas, por muchas prisas que existan. Sobre todo, cuando el valor normativo de las enseñanzas mínimas incide en primera instancia en los diseños curriculares de las consejerías de educación, que habrán de modificarlos a la luz de la recuperación de nuestro pasado común. Mal que le pese a este ministerio, el profesor de historia no reconducirá sus enseñanzas hasta que su departamento autonómico de educación así se lo indique, con lo que nos podemos encontrar con actitudes de desacato e incumplimiento en algún responsable político. Esta circunstancia tampoco sería novedosa, ya que en este tortuoso camino de la articulación del estado autonómico algunas consejerías gobernadas por el PP se han jactado en más de una ocasión de las directrices orgánicas ministeriales, engordando el oscuro capítulo de las deslealtades constitucionales que ahora blanden contra sus detractores.

En este complejo debate sobre la construcción del Estado no deja de ser sorprendente y paradójica la naturalidad con la que se cede la gestión del 30% del IRPF a algunas comunidades. La celeridad con la que ha accedido el gobierno central a esta petición no casa bien con la preocupación del sentido histórico común. Nuestros gobernantes bien saben que esta ampliación de competencias en materia de impuestos conlleva una carga política con serias repercusiones en la configuración del Estado, minimizando hasta el ridículo la controversia curricular. Una última razón ya denunciada por este sindicato, es la concepción caduca que revela el estudio cronológico de los hechos históricos, opción ésta descartada en el ámbito de los estudiosos de las ciencias sociales. No cabe insistir mucho más sobre el particular.

Las fuentes psicológicas de la propuesta

Para finalizar, podríamos sugerir algo acerca del trasfondo semiconsciente que todo enseñante lleva consigo. Las Ciencias de la Educación sostienen que todo profesor reproduce en numerosas ocasiones los esquemas que vivió en su época como alumno, sobre todo si no realiza un esfuerzo individual y colectivo de actualización de saberes y técnicas de transmisión de conocimientos. No puede haber otra razón. El 13 de febrero de 1996 la ministra enriquecía la *doctrina Aguirre* sancionando en el Senado que para ella *la cronología no deja de ser el esqueleto de la historia*, en contestación a una pregunta de un senador de CiU, y en la que implícitamente conminaba al Consejo de Europa en su recomendación acerca de la cronología en la enseñanza de la historia en Europa. Posiblemente aquí radique buena parte de las preocupaciones de la ministra, en la evocación de aquellas escuelas de niños y niñas por separado, de uniformes y faldas plisadas con diadema a juego para sostener el flequillo, de enciclopedias Álvarez que nos adentraban en el descubrimiento del mundo a través de la historia sagrada.



UN CLARO INDICADOR DE LOS DEFICITS DE LA ESCUELA PUBLICA

Las bibliotecas

F. Alonso, G. Castán, L.M. Cencerrado y R. López.
Grupo de trabajo de bibliotecas escolares. Salamanca.

Planteamientos generales

Si por biblioteca escolar se entiende algo más que una dependencia con libros más o menos organizados, y simplemente aceptamos que debe cumplir una serie de funciones educativas y contar para su desarrollo con medios adecuados, con personal formado y con suficiente dedicación horaria, forzoso será concluir que la gran mayoría de nuestros centros carecen de biblioteca. Y, lo que resulta más grave, ni la administración ni un amplio porcentaje de los docentes posee siquiera un concepto moderno y pertinente de biblioteca escolar. Debemos añadir que, por lo demás, el concepto de biblioteca que más o menos implícitamente barajan los individuos y colectivos no es ni puede ser independiente de la idea que tienen sobre la escuela, la educación y su papel social y el papel que deben jugar la cultura y el conocimiento en las sociedades democráticas.

Las anteriores reformas educativas que consagraron currículos cerrados y verticales basados en los conocimientos transmitidos casi únicamente por el profesor y el libro de texto, no han ayudado a potenciar la biblioteca escolar como recurso didáctico y de aprendizaje. En cambio han formado en algunos casos una mentalidad en el profesorado que entiende la biblioteca como un mero depósito de libros de escaso valor como recurso educativo y en la que resulta difícil encontrar alguna otra utilidad que la que tienen las comunes librerías de sus propias casas o de las de sus alumnos.

Es así como los discursos pedagógicos dominantes, a menudo más implícitos que racionalizados, y las más extendidas prácticas docentes refuerzan los planteamientos tecnocráticos de la educación y avalan la distinción entre «*cultura*» e «*instrucción*». En particular, se constata una visión acrítica de los contenidos escolares al presentarlos como saberes ya definitivamente adquiridos y que, por tanto, han de ser recordados más que reconstruidos o examinados. Frente a ello, constatamos la ausencia de una política de formación inicial y permanente del profesorado que fomente el debate de fondo sobre la naturaleza, funciones y potencialidades de la escuela en una sociedad democrática; y es justamente en este debate donde se debe incluir la reflexión sobre la necesidad de las bibliotecas escolares.

La actual reforma educativa, basada en un currículo relativamente abierto y flexible, convierte de un modo implícito a la biblioteca escolar en una herramienta imprescindible para la construcción de aprendizajes significativos, para el logro de algunos objetivos educativos fundamentales y para el adiestramiento en técnicas documentales de búsqueda y manejo de la información. Sin embargo, de un modo explícito, la actual reforma -y las normas que la desarrollan y concretan- ignora la existencia de la biblioteca escolar y su valor como puerta abierta a la cambiante sociedad de la información.

Todo ello dibuja una realidad muy compleja que se refleja de manera diversa en los universos mentales de los colectivos sociales y profesionales concernidos por el tema de la biblioteca escolar y que, por ello mismo, se resiste a un análisis simplificador y a facilitar la extracción de conclusiones precipitadas e inmediatamente asumibles por todos.

Qué se entiende hoy por biblioteca/centro de recursos

Así pues, cuando aquí se habla de un concepto pertinente de biblioteca escolar nos referimos a un concepto coherente con nuestras ideas de la sociedad, de la cultura y de la educación escolar, es decir, de un concepto coherente con la idea de sociedad futura que defende-

escolares

mos y que ha de ser consensuado para ser compartido por la gran mayoría de los colectivos profesionales concernidos. Como es obvio, un tal consenso debe partir de los valores sociales ampliamente aceptados que se reflejan tanto en la Constitución como en las principales normas que regulan el sistema educativo en nuestro país. Por ello, estamos convencidos de que la construcción de bibliotecas escolares sólo puede hacerse efectiva partiendo de un debate y de una reflexión conjunta sobre las fuentes explícitas e implícitas que todo proyecto educativo privilegia a la hora de tomar sus decisiones más importantes.

Por lo tanto, definir y contextualizar el servicio bibliotecario requiere tomar en consideración las conclusiones a que lleguemos en relación a:

1. Los elementos relacionados con las exigencias de una sociedad moderna, tecnológicamente avanzada, plural, diversa y plenamente democrática en la que la cultura y la información juegan un papel esencial en la integración social de los individuos y en su capacidad de ser agentes activos en la toma de decisiones comunes.
2. Los elementos predominantes en el perfil sociocultural del alumnado, analizando, entre otros factores, la existencia o inexistencia de equipamientos culturales en su medio social y en su medio familiar (libros de consulta, habitación de estudio, ayuda en las tareas escolares...), factores que provocan una gran desigualdad de oportunidades en el alumnado.
3. Los elementos básicos de la reforma educativa en vigor, especialmente: la concepción de un alumno que se quiere cada vez más protagonista de sus procesos de aprendizaje; el nuevo perfil del profesor, que se dibuja como un profesional capacitado para tomar decisiones relevantes y no como un mero técnico que ejecuta decisiones tomadas en otros contextos; y la nueva concepción de los objetivos y contenidos de la enseñanza.

A partir de todo ello, se puede afirmar que la tradicional *concepción* de la biblioteca escolar como una dependencia en la que se organizan y ponen a disposición de los alumnos y profesores una colección más o menos amplia de libros, y cuya función casi única es el fomento de la lectura recreativa, ha sido ampliamente superada en nuestras modernas sociedades de la información. La sustancial evolución experimentada, al menos desde la Segunda Postguerra, en los ámbitos cultural, educativo, social y tecnológico han tenido una decisiva incidencia en la moderna concepción de las bibliotecas escolares como centros de recursos, de documentación y de información multimedia capaces de sustentar el desarrollo curricular y, simultáneamente, como centros de extensión cultural *cuyos objetivos esenciales se dirigen a posibilitar a todos los miembros de la comunidad escolar, en igualdad de condiciones, el acceso a los instrumentos necesarios para el desenvolvimiento de las tareas educativas -enseñar y aprender- y el acceso a la cultura.*

Por lo tanto, la biblioteca escolar no puede concebirse sólo como un equipamiento más de los centros escolares, al servicio de la promoción de la lectura y subordinada a necesidades exclusivamente académicas, sino también *como un núcleo activo en el Proyecto Educativo y en el Proyecto Curricular* de los centros, como un núcleo que presta múltiples servicios necesarios y que a la vez es capaz de generar ideas y acciones de cambio en la escuela.

Concebimos, pues, la biblioteca escolar como un *centro de recursos materiales e intelectuales* capaz de contribuir a dar respuesta en la teoria y en la práctica a las preguntas clave que todo currículo se plantea (para qué, qué y cómo enseñar y aprender).

Por otro lado, considerando la naturaleza e importancia decisiva que los flujos informativos han adquirido en nuestra sociedad, la biblioteca escolar *debe articularse en el conjunto de servicios bibliotecarios* e integrarse como un eslabón más de la cadena de servicios de información teniendo en cuenta sus peculiaridades y, especialmente, el usuario-tipo al que debe atender. Ello implica necesariamente conectarse y establecer vínculos de cooperación entre las bibliotecas escolares y los servicios públicos de bibliotecas y de información.

Desde esta perspectiva, la biblioteca escolar-centro de recursos se perfila como un *protagonista básico en los procesos de desarrollo del currículo*, en el impulso a la calidad de los servicios docentes/educativos que se prestan a los jóvenes y en la *corrección de las desigualdades de origen* que presenta el alumnado.

Esto significa que la biblioteca-centro de recursos deberá ser capaz de prestar apoyos sustanciales a los alumnos, Departamentos y profesores, que ha de considerar en sus ofertas de apoyos y programaciones la diversidad de estilos, maneras y ritmos de aprender que presentan los alumnos, y que deberá articular medios, servicios y programas para *atender especialmente al segmento del alumnado que tiene más*

dificultades para adquirir o desarrollar las capacidades y competencias escolares básicas. La atención a estas necesidades ha de garantizarse tanto dentro como fuera del horario lectivo de los alumnos.

Una biblioteca escolar así concebida no puede generalizarse en nuestros centros docentes de manera inmediata. Más bien la generalización de este modelo será resultado de un *dilatado proceso* de experimentación-evaluación-difusión que debe contemplar acciones claras en el corto, medio y largo plazo.

A corto plazo el objetivo no puede ser otro que facilitar e impulsar el surgimiento de bibliotecas escolares en aquellos centros donde se reúnen los requisitos mínimos exigibles (está por hacer el censo de centros docentes públicos donde se están llevando a cabo experiencias innovadoras en este campo). Ello implica *compromisos estables de la administracion educativa* (tanto en el terreno de la formación y de las inversiones precisas en espacios y medios como en el de la normativa que permita la dedicación horaria suficiente del responsable y del equipo de trabajo), *de los centros docentes* (elaboración y aprobación de un proyecto de trabajo, dotación presupuestaria...) y *de los responsables y equipos de profesores* (compromiso de elaborar y desarrollar el proyecto durante el tiempo mínimo que se establezca, disponibilidad para trabajar en horario no lectivo de los alumnos, compromiso de formación...).

A largo plazo -en un horizonte de unos diez años máximo- deberia contemplarse la generalización de las bibliotecas en todos los centros docentes; para entonces la Administración Educativa debería tener resuelta la manera de hacerlo en aquellos centros que en ese plazo no se hayan sumado al proyecto, de modo que se garantice en todos ellos un mínimo servicio exigible que no discrimine a los alumnos -por ejemplo, por la via de la creación de plazas de profesores bibliotecarios u otras similares-.

El modelo aquí dibujado debe poderse plasmar, en la práctica, en múltiples bibliotecas que reflejen la plural y diversa realidad existente, con programaciones, prioridades, actitudes y servicios variados, adaptados a su medio, a las necesidades de alumnos y profesores y a la visión y decisiones de sus profesionales, pero en todas ellas debe oirse una misma música de fondo porque responden a un mismo modelo general y tratan de

atender a las mismas grandes finalidades sociales, culturales y educativas.

La situacion actual: del debate conceptual a la reivindicación

Muchas reflexiones de parecido orden así como las experiencias y decisiones tomadas al respecto en los países de nuestro entorno cultural, han alimentado en los últimos años un fuerte movimiento en favor de las bibliotecas escolares en nuestro país, movimiento que, hasta la fecha, no ha obtenido respuesta positiva alguna en la administración educativa. Por el contrario, en 1994 el MEC publicó una orden (BOE del 5 de julio) que impide en la práctica la organización de un servicio de biblioteca y que trasluce un concepto absolutamente raquítico de la misma.

Sin embargo, en marzo de 1997, el Ministerio, con el apoyo de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez y de un nutrido grupo de profesionales y de especialistas, ha organizado el Primer Encuentro Nacional de Bibliotecas Escolares entre cuyas conclusiones fundamentales destacan las relacionadas con el concepto de biblioteca (centro de recursos multimedia integrado en el proyecto educativo del centro y contemplado en su organigrama, con presupuesto propio y con una programación adecuada a sus funciones), con las funciones que debe desarrollar (educativas, curriculares o no, ayudando al cumplimiento de objetivos básicos de las distintas etapas; culturales, fomentando el consumo cultural de calidad frente al ocio alienante; y sociales, especialmente en la corrección de las desigualdades de origen y adquiridas que presenta el alumnado, ofreciendo en igualdad de condiciones servicios y apoyos que hoy se adquieren en el mercado) y con el personal y los tiempos (docente-bibliotecario a tiempo total, equipo multidisciplinar con el 50% de su horario lectivo y complementario, apertura de la biblioteca fuera del horario lectivo del alumnado, servicio de apoyo al estudio y tareas escolares...).

Estas conclusiones dibujan en su conjunto un concepto y un modelo pertinente de biblioteca escolar, adecuado a nuestras necesidades educativas, culturales y sociales; por ello, se pide al Ministerio que diseñe un Plan de Implantación para hacerlas realidad en todos nuestros centros docentes en el plazo de diez años y, con urgencia, que modifique y remueva los obstáculos que existen para la consolidación de las experiencias que se vienen desarrollando, contra viento y marea, por todos los rincones del país.

Sin embargo el Ministerio, pese a ser el organizador del Encuentro Nacional, no ha asumido las conclusiones del mismo, limitándose a afirmar que las tendrá en cuenta a la hora de elaborar un plan. Mucho nos tememos que las mismas dificultades -de personal, financieras, ideológicas, conceptuales, etc.- que tuvieron las anteriores administraciones impida a ésta hacer nada interesante al respecto. Por ello parece necesario afirmar que, pasada la hora del debate teórico, ha llegado la de la reivindicación. Sindicatos, asociaciones de padres y madres, consejos escolares... deben incorporar con urgencia en sus programas, y con el énfasis necesario, la exigencia de la biblioteca escolar por cuanto que hoy día, y desde hace ya mucho tiempo, obvio es decirlo, constituye un elemento decisivo en la calidad de la enseñanza.

Grado Personal

¿Una maestra puede consolidar el grado personal del nivel 28, cuando se han desempeñado puestos de libre designación?

B.O.A. (Cáceres)

El Tribunal Superior de Justicia de Madrid, en sentencia de 19-3-97, entiende que la dicción literal del párrafo primero del apartado 1 de la disposición adicional decimoquinta de la ley 30/1984 podría llevar a la conclusión de que los funcionarios docentes no pueden consolidar un determinado grado personal en ningún caso. Esta interpretación no dejaría de tener cierta lógica, pues la desventaja que los supondría al no poder consolidar un grado personal cuando prestan servicios en el ámbito de la Administración *general* (a los efectos retributivos y como mérito a ponderar en los concursos), se vería compensada con la posibilidad que tienen siempre abierta a diferencia del resto de funcionarios, de optar por desempeñar funciones docentes, cuyo ejercicio les está reservado en exclusiva (según la disposición adicional novena, 4 de la ley orgánica 1/1993, de 3 de octubre, de ordenación general del sitema educativo).

Por lo tanto, salvo disposición expresa en contrario, los puestos de trabajo que no se encuentren adscritos a un determinado Cuerpo o Escala pueden ser ocupados por funcionarios docentes y la consolidación del grado personal correspondiente.

Evaluación

Soy PDI de la Universidad de Salamanca, he solicitado la evaluación del sexto quinquenio y la Universidad me lo ha denegado, resolviendo que únicamente pueden percibirse cinco tramos de investigación. ¿Puedo recurrirlo?

M.M.C. (Salamanca)

El Real Decreto de Retribuciones del Profesorado Universitario 1086/89 establece en su artículo 5.9 que *en ningún caso la cuantía anual del componente del complemento específico por méritos docentes (...) podrá exceder del resultado de superar favorablemente cinco evaluaciones.*

Parece claro, por consiguiente, que pueden percibirse más de cinco *tramos* si alguna evaluación incluye más de un quinquenio. Por ejemplo, así ocurre frecuentemente con la primera evaluación (los 2 años de acceso a una plaza de cuerpo docente) que abarca todo el período de docencia hasta ese momento.

Entiendo que debe recurrirse, el recurso procedente es el contencioso administrativo ante el Tribunal Superior de Justicia de Castilla -León con sede en Valladolid, el plazo es de dos meses desde que ha recibido la notificación, siempre y cuando haya firmado el recibí, de no haber firmado la notificación el plazo lo estipula el interesado.

Sexenios

¿Se puede reconocer a efectos de sexenios el tiempo trabajado en el Ministerio de Agricultura?

E.S.T. (Madrid)

El Tribunal Superior de Justicia de Madrid en sentencia de 23-9-97 estima la pretensión de considerar el tiempo trabajado como docente en el Ministerio de Agricultura a efectos de sexenios, y todo ello en base a determinar si el tiempo de los servicios docentes prestados para un organismo dependiente del Ministerio de Agricultura es o no computable para determinar el componente de formación permanente del complemento específico en el ámbito de la docencia no universitaria del Ministerio de Educación y Ciencia.

Entiende la Sala que la función pública docente a la que alude el Acuerdo de Consejo de Ministros de fecha 11 de octubre de 1991, debe interpretarse en un sentido amplio y es evidente que se puede ejercer no sólo en los centros de enseñanza del Minsiterio de Educación y Ciencia y de las CC.AA. sino también en otros centros públicos en los que se ejerza la docencia, como pueden ser los centros oficiales de capacitación agraria, pues como dice la doctrina del Tribunal Supremo a propósito de la interpretación de las normas jurídicas, *donde la Ley no distingue, tampoco nosotros debemos distinguir.*

Tertulia y currículum

La radio ofrece datos, cuenta noticias, provoca debates y, en los últimos años, se corona con las tertulias. Particularmente he de manifestar mi querencia radiofónica y, en contra de un cualificado sector de biempensantes, afirmo que también disfruto con las tertulias. Ya sé que algunas emisoras abusan en exceso, que hay tertulianos deslenguados, que hay moderadores que excitan a sus contertulios, pero confieso sin ningún tipo de pudor que una tertulia radiofónica nocturna reconforta más que los programas-desgracia de la tele. La radio ni molesta ni impide darle la vuelta a los calamares en la sartén ni regañarlo al niño por haber derramado la leche encima del tarro de margarina. La radio siempre está ahí, siempre hablando, siempre acompañando.

Con estos pronunciamientos pudiera parecer que mi intención es darle a la tertulia objeto de consideración de estudio en el currículum escolar o tal vez una traslación de sus características en cuanto a contraste de ideas, opiniones, pareceres, como una forma más de acceso a los contenidos de la enseñanza. No va por ahí la cosa, sino por enlazar la sensibilidad y el buen gusto manifestado en varias tertulias que tuve la ocasión de escuchar al comienzo del presente curso.

En una emisora el locutor instaba a los contertulios a rememorar su primer día de escuela, a refrescar esas impresiones que guardamos en nuestras cabezas y corazoncitos de nuestro contacto inicial con el colegio. Daba gusto escuchar lo mucho que han cambiado los tiempos, cuando mentaban el deplorable estado de las escuelas rurales, la mistura de edades que acogían las aulas o la rigidez de las costumbres que les inculcaban en su infancia. La tertulia en otra emisora discurría por cauces menos originales, acerca de la elaboración de un documento que iría avalado por un montón de organizaciones educativas protestando por la poca atención que se le presta desde el Ministerio a la educación. Críticas lógicas, materia prima habitual de los forjadores de opinión.

No sé lo que pudo ocurrir en un lapso de cinco minutos, cuando me detuve a tomar un café. De pronto, el curso de la tertulia se encrespaba, subía de tono de forma notable y el blanco de las críticas era el mismo en ambas emisoras: los niños, hoy en día, no aprenden nada, o casi nada. Los chicos promocionan de un curso a otro sin tener en cuenta los resultados de los exámenes, aprueben o suspendan. Hay que ver los exámenes de hoy día, ¡los de antes sí que eran exámenes, y no como ahora que hasta los profesores dejan los libros para copiar!. En ambas emisoras bufaban por lo mismo, si bien en una ponían en solfa la desvirtuación de la historia en los programas escolares debido a la introducción de las historias locales por la presión del nacionalismo. ¡A ver hasta qué curso no se estudia la Restauración!. ¡Algunos estudiantes de bachillerato en la vida lo estudiarán! ¡Si pasan cuatro cursos estudiando el pleistoceno y luego pasan ya a su Estatuto de Autonomía!. Lo de la Historia tiene narices, ¡vaya trato se le da en las escuelas!. La indignación tomaba cuerpo de forma más definida en la otra emisora hacia el alumnado relajado e indisciplinado. ¡Estamos formando generaciones de lerdos, de zotes, de ignorantes! ¡Hay que ver lo poco que se esfuerzan estos chicos de hoy día! ¡Así no se va a ningún lado! Algo habrá que hacer, ¿no?. La culpa es de la leyes que padecemos hoy.

Mucha miga tenía el comentario de una tertuliana en clara progresión ascendente, que trasladaba las quejas de sus hijos porque cada año exigían menos y todo les era más fácil, no como los hijos de uno, que siempre bufan por las tareas escolares que han de hacer en casa y encima dejan estampadas sus libretas con las huellas dactilares impregnadas en tinta de chorizo. Su instinto materno alcanzaba a dar este matiz, lejos del discurso ajeno a la realidad de sus otros indignados compañeros de radio, aparte de dejar sentado que la cualificación de sus argumentos adquiría una entidad inusitada con los resultados de unos hijos bandera como los suyos.

En el acaloramiento de la refriega se llegó, como no podía ser de otra manera, a la madre de todas las desgracias de la educación: los programas educativos son una bazofia. El tertuliano más puesto en estos asuntos llegó a postular, sin ningún tipo de pudor, que todo era debido a los psicólogos, a la psicología evolutiva y, por proximidad, se deslizó por el fácil y populista prejuicio de los psicoanalistas y de la vacua verborrea que supuestamente los caracteriza. Y, ¿qué es eso de las ciencias sociales? ¡Vaya invento de los universitarios!.

Una vez desatada la ira contra los nuevos programas, el retorno ya no era posible. No se habló de financiación, ni de transferencias educativas, ni de las protestas en la enseñanza pública, ni de las peticiones de las APAs rurales. La tertulia tenía vida propia con el encarnizamiento curricular.

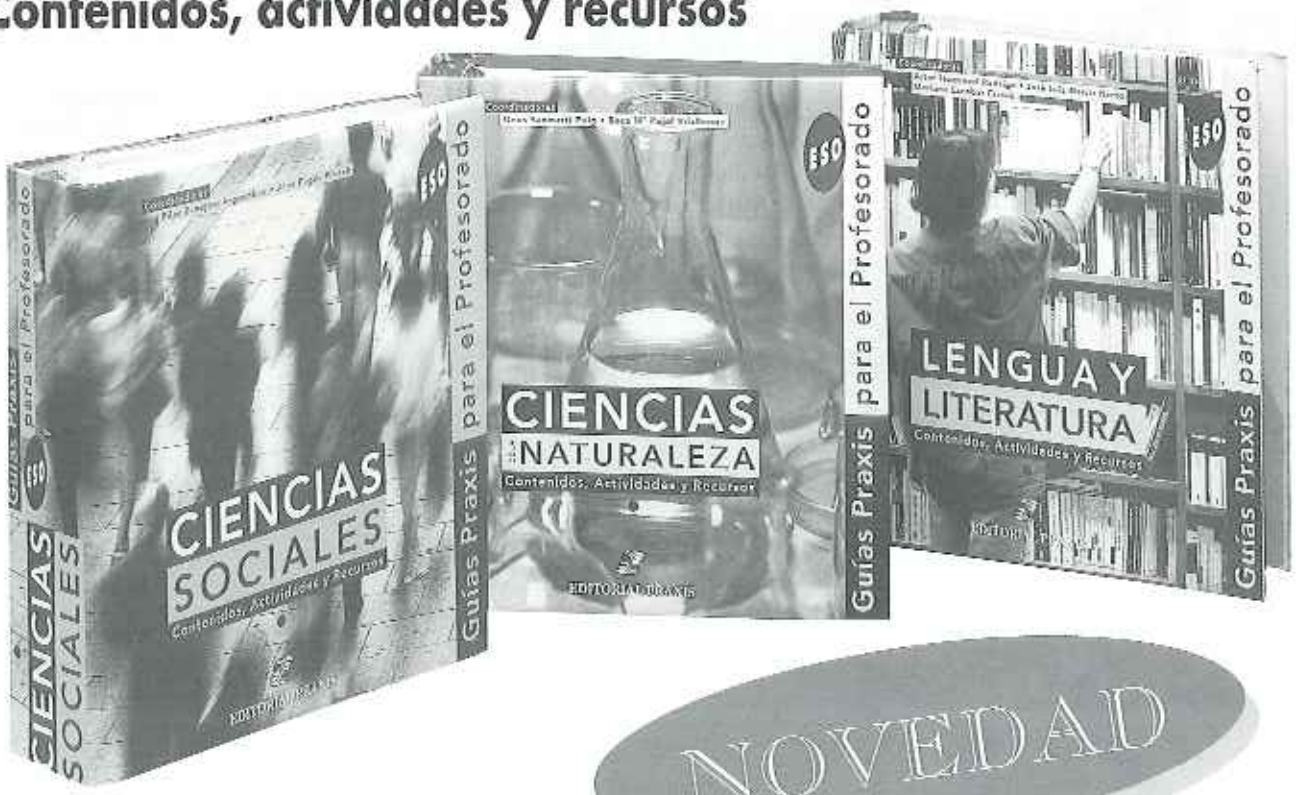
Aunque el tono era ciertamente hiriente, sin embargo me reconfortaba con el consuelo de que pocos maestros estarían oyendo tales sandeces radiofónicas. Ninguna ley educativa puede triunfar en una sociedad con tan altas dosis de ignorancia y de atrevimiento. Nuestros cualificados periodistas no se han enterado de que en España, desde los últimos años del franquismo hasta la actualidad, tras sucesivas reformas en la enseñanza, se ha producido una auténtica ruptura democrática en materia educativa.

Un curso acelerado, pues, para nuestros colaboradores radiofónicos. Si estos salieron adelante de sus estudios en tiempos tan duros, seguramente en un par de tardes algo habrán aprendido. A no ser que se hayan contagiado del ambiente general de los zotes, vagos y lerdos que va a dirigir nuestra sociedad en breve.

Esta noche, cuando me he puesto a escribir el artículo, no he podido evitar encender la radio y sintonizar una tertulia. Y es que dan para mucho.

GUÍAS PRAXIS PARA EL PROFESORADO DE E.S.O.

Contenidos, actividades y recursos



NOVEDAD

Este proyecto, único en el mercado, que cubrirá **TODAS LAS ÁREAS DEL CURRÍCULUM DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA**, aporta los instrumentos y materiales necesarios para que el profesorado, de acuerdo con sus propias decisiones curriculares, disponga de cuanto precise para trabajar adecuadamente en el aula y pueda dedicar toda su atención a educar a todos y cada uno de sus alumnos a través del conocimiento del área curricular correspondiente.

Por primera vez, se ofrecen materiales de trabajo pensados **EXCLUSIVAMENTE PARA EL PROFESORADO DE E.S.O.**, presentados en un novedoso formato de **HOJAS CAMBIABLES, QUE SE ACTUALIZAN TRES VECES AL AÑO**, ya sea ampliando los temas, ya sea revisando y mejorando las propuestas iniciales. Esta variedad de materiales ha de facilitar, sin duda, la función docente y posibilitar una enseñanza más eficaz.

Asesores Pedagógicos de la Colección: **PERE DARDER VIDAL** Y **JOAQUÍN GAIRÍN SALLÁN.**
Ciencias de la Naturaleza. Coordinadoras: **NEUS SANMARTÍ PUIG** Y **ROSA Mª PUJOL VILALLONGA.**
Ciencias Sociales. Coordinadores: **PILAR BENEJAM ARGUIMBAU** Y **JOAN PAGÉS BLANCH.**
Lengua y Literatura. Coordinadores: **ARTUR NOGUEROL RODRIGO, LUÍS GONZÁLEZ NIETO** Y **MARIONA ESCOBAR FREIXÁ.**
Con la colaboración de un equipo de profesores especialistas en cada una de las áreas.

GUÍAS PRAXIS PARA EL PROFESORADO DE E.S.O.

Selecciona, organiza y secuencia contenidos, actividades y pruebas de evaluación para una mejor planificación del trabajo en el aula.

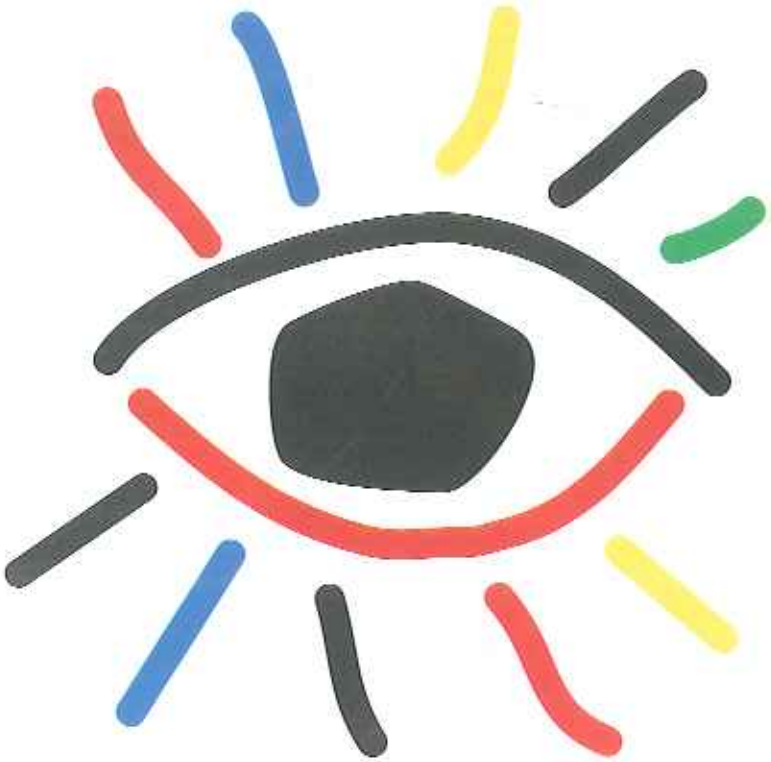
Solicite información sin compromiso:

EDITORIAL PRAXIS, S.A.
Vía Laietana 30 08003 BARCELONA Tel. (93) 295 57 00 - Fax (93) 295 57 01
http://www.praxis.es

- **DELEGACIÓN CATALUÑA-BALEARES**
  Vía Laietana 30, 2º 11 08003 Barcelona - Tel. (93) 295 45 70 - Fax (93) 295 45 71
- **DELEGACIÓN CENTRO**
  Génova 17, 2º 28004 Madrid Tel. (91) 310 40 11 - Fax (91) 319 64 62
- **DELEGACIÓN LEVANTE**
  Pza. Mariano Benlliure 2, 2º 4ª - 46002 Valencia Tel. (96) 352 42 88 Fax (96) 351 81 89
- **DELEGACIÓN NORTE**
  Orzán 200, 2º - 15003 La Coruña - Tel. (981) 20 06 66 Fax (981) 22 27 36
- **DELEGACIÓN NORTE/ARAGÓN**
  Avda. Lehendakari Aguirre 11, 5º 8D - 48014 Bilbao Tel. (94) 476 44 39 - Fax (94) 476 40 89
- **DELEGACIÓN SUR**
  Avda. Constitución 50, blq. B, 1º A - 18012 Granada Tel. (958) 28 58 46 Fax (958) 28 53 62

Wolters Kluwer

¿Seguro que tienes un buen Seguro?



CC.OO. y ATLANTIS Seguros, filial -entre otros grupos de la Economía Social- de MAIF, la Mutua de Seguros de los maestros y profesores franceses, nos aliamos en el campo asegurador para desarrollar nuestras apuestas comunes: el progreso social, la transparencia, y por encima de todo, la **solidaridad.**

COMO AFILIADO/A, BENEFÍCIATE DE UN DESCUENTO EXCEPCIONAL DE 5000 A 10.000 PESETAS, al contactar una primera póliza de automóvil con nosotros. COMO DOCENTE, BENEFICÍATE ADEMAS DE UNA REDUCCIÓN DEL 25% sobre las garantías de Responsabilidad Civil y Daños al vehículo

No te lo diremos todo aquí... Para tu coche, tu hogar, tu caravana,

¡Dirígete a tu delegación ATLANTIS - CC.OO.!

ATLANTIS
AGENCIA CC.OO.

Para un Futuro Solidario

Infórmate en

A Coruña
Teléfono: 981 / 26 04 08
Fax: 981 / 25 44 75

Alcalá de Henares
Teléfono: 91 / 883 33 78
Fax: 91 / 883 33 76

Alicante
Teléfono: 96 / 512 57 12
Fax: 96 / 512 57 12

Algeciras
Teléfono: 956 / 65 03 12
Fax: 956 / 65 56 14

Almería
Teléfono: 950/ 26 51 87
Fax: 950 / 26 32 32

Alzira
Teléfono: 96 / 241 77 95
Fax: 96 / 240 26 58

Badajoz
Teléfono: 924 / 22 38 61
Fax: 924 / 22 48 66

Barcelona
Teléfono: 93 / 481 27 03
Fax: 93 / 310 54 72

Bilbao
Teléfono: 94 / 424 23 02
Fax: 94 / 424 59 55

Burgos
Teléfono: 947 / 20 96 91
Fax: 947 / 26 97 99

Cádiz
Teléfono: 956 / 25 75 30
Fax: 956 / 25 75 30

Cartagena
Teléfono: 968 / 52 99 61
Fax: 968 / 52 68 95

Castellón de la Plana
Teléfono: 964 / 22 60 16
Fax: 964 / 23 11 07

Córdoba
Teléfono: 957 / 48 63 12
Fax: 957 / 48 63 12

Cornellà
Teléfono: 93 / 474 00 05
Fax: 93 / 474 00 05

Elche
Teléfono: 96 / 667 00 37
Fax: 96 / 546 11 10

Ferrol
Teléfono: 981 / 35 09 74
Fax: 981 / 35 30 45

Girona
Teléfono: 972 / 20 92 16
Fax: 972 / 22 30 91

Granada
Teléfono: 958 / 29 33 33
Fax: 958 / 29 33 33

Granollers
Teléfono: 93 / 840 25 55
Fax: 93 / 849 28 30

Huelva
Teléfono: 959 / 28 16 45
Fax: 959 / 26 08 19

Jerez
Teléfono: 956 / 33 71 08
Fax: 956 / 33 71 08

Logroño
Teléfono: 941 / 24 57 54
Fax: 941 / 25 71 71

Lleida
Teléfono: 973 / 24 24 66
Fax: 973 / 24 38 00

Madrid
Teléfono: 91 / 536 53 28
Fax: 91 / 536 53 30

Málaga
Teléfono: 95 / 222 38 40
Fax: 95 / 222 38 78

Manresa
Teléfono: 93 / 873 00 00
Fax: 93 / 874 13 03

Mataró
Teléfono: 93 / 790 43 34
Fax: 93 / 790 50 80

Oviedo
Teléfono: 98 / 525 57 03
Fax: 98 / 525 57 03

Pamplona
Teléfono: 948 / 15 08 48
Fax: 948 / 24 43 11

Puerto de Sagunto
Teléfono: 96 / 268 07 86
Fax: 96 / 268 04 01

Sabadell
Teléfono: 93 / 727 84 71
Fax: 93 / 725 06 55

San Sebastián
Teléfono: 943 / 47 30 12
Fax: 943 / 47 30 12

Santander
Teléfono: 942 / 36 73 35
Fax: 942 / 22 59 21

Sevilla
Teléfono: 95 / 422 30 31
Fax: 95 / 456 13 17

Tarragona
Teléfono: 977 / 23 56 10
Fax: 977 / 23 18 09

Terrassa
Teléfono: 93 / 780 71 66
Fax: 93 / 780 71 66

Valencia
Teléfono: 96 / 391 06 27
Fax: 96 / 391 06 84

Valladolid
Teléfono: 983 / 39 23 11
Fax: 983 / 21 05 05

Vigo
Teléfono: 986 / 22 11 87
Fax: 986 / 22 16 80

Zaragoza
Teléfono: 976 / 21 70 88
Fax: 976 / 21 16 64