

CC.OO.

N.º 194
JUNIO 1998

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



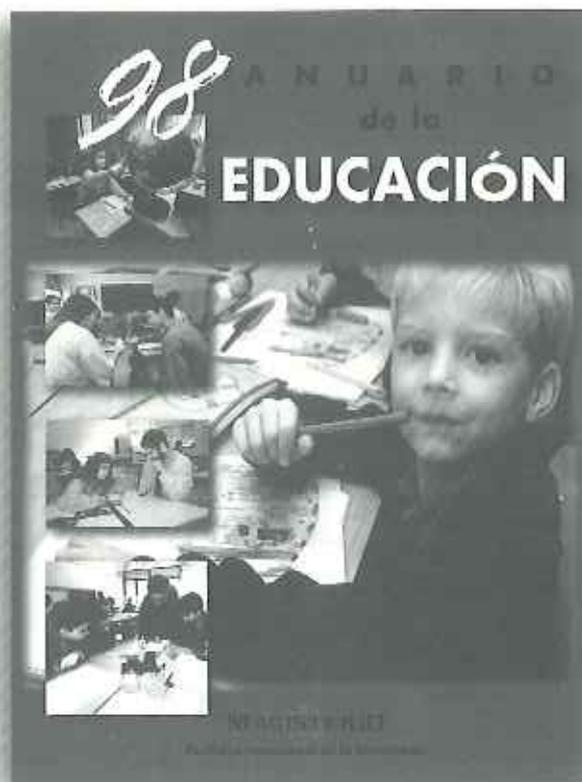
La

convivencia

se

aprende

Escuelas Graduadas de Cartagena ♦ No al Plan de Empleo del Gobierno ♦ Imposible negociar con el MEC



El libro de consulta imprescindible para el profesor

- ✓ Un repaso en síntesis de todo lo ocurrido en educación durante el curso 1996/97 en todo el mundo. Organización de Centros, Formación del Profesorado, FSO, estadísticas, informes por comunidades, ...etc.
- ✓ Guía de direcciones útiles para el profesorado, con más de 7000 registros.
- ✓ El programa de legislación educativa necesario para el profesor incluida toda la normativa hasta Diciembre del 97 en dos disquetes.



Precio:

Además incluye:

- ✓ Un Programa de Gestión de Bibliotecas **PROBIB** (Versión Educación Windows)

Si deseo recibir un ejemplar del **ANUARIO DE LA EDUCACIÓN '98** al precio de 2.750 ptas. + 200 ptas de gastos de envío.

Remita este cupón a SIENA S.A. o pídalo por teléfono o fax.

 (91) 519 59 42 - 519 96 40

 (91) 415 11 24

Forma de pago: Giro Postal Cheque nominativo C.I.F.: _____

Nombre y Apellidos: _____

Nombre del centro: _____

Tipo de Centro:

Público Concertado Privado

Calle: _____

Localidad: _____ Código Postal: _____

Provincia: _____ Teléfono: _____

SIENA S.A. C/ Pantoja 14. 28002 Madrid
Teléfono: (91) 519 59 42 - 519 96 40 Fax: 415 11 24

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

M^a Jesús Pérez

País Vasco

Ricardo Arana

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 C.C.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 reproducidos, total o parcialmente, citando la fuente.

BREVES 4

CONVIVENCIA

EDITORIAL

Aprender a convivir 6

El reto de enseñar a convivir 7

Rafael Villanueva Velasco

Conducta agresiva y procesos cognitivos 10

Fabiola Muñoz Vivas

La convivencia y el conflicto en los centros escolares 13

Amparo Tomé

La LOGSE y la convivencia en los centros 16

Jesús Ortega Murcia

Respeto a la diversidad cultural 35

Rafael Feito Alonso

No basta amar 37

M^a Eugenia Sánchez Guerrero

Enseñar a pensar, convivir y ser persona 39

T. Ballesteros y P. Pérez

Caminando hacia la convivencia 41

Vicenç Ferrer

EL TEMA DEL MES HA SIDO COORDINADO POR:

Rafael Villanueva Velasco, de la Secretaría de Acción Sindical de la FECCOO

Las escuelas graduadas de Cartagena 43

Benito García Soto

Aldea digital 45

Miguel Morte Royo

Libros 47

Jurídica 49

Carmen Perona

Sonríete: Almunia toma Viagra 50

Paco Ariza

NOTICIAS SINDICALES

Confederación

Plan de empleo 19

Universidad

Movilizaciones del PDI 21

Privada

Convenios 21

Pública MEC

Negociaciones MEC, ¿punto final? .. 22

Laborales MEC

La larga marcha del VI Convenio 24

Mujer

El NOW-Luna en la Universidad 25

de Sevilla

Internacional

El conflicto educativo en Argentina .. 26

Política Educativa

Transporte de menores 28

Euskadi

Autonomía de Centros 29

Canarias

Nos deben el 1% del presupuesto ... 30

Catalunya

..... 31

Galicia

..... 32

País Valencià

..... 33

Andalucía

Elección en los CEPs 34



Violencia infantil en USA

Aunque parezca inverosímil, en los cuatro últimos meses los escolares de Estados Unidos han protagonizado, al menos, tres hechos violentos de la máxima preocupación; en un caso han sido dos niños de 7 y 11 años que, jugando con un arma de la abuela de la familia, el más pequeño terminó con la vida del mayor; en otro, un adolescente de 14 años acabó con la vida de uno de sus profesores en una fiesta, declaró previamente que su propósito consistía en hacer que esta fiesta fuera algo memorable; y el último caso, felizmente abortado, la protagonizaba una criatura de 4 años que metió en su mochila una pistola del calibre 36 para *ajustar las cuentas* a su maestra porque le había castigado por portarse mal.

El hecho de que la violencia se extienda

por toda la sociedad americana, al margen de que lleve la preocupación al profesorado o al colectivo de padres y madres más sensibilizados, debería replantear algunos de los parámetros sobre los que existen dudas razonables. Ejemplo de ello puede ser la legalidad del acceso a las armas por parte de cualquier persona que viva en USA o el cuestionamiento de la licitud o no de que una cadena de TV interrumpa sus emisiones de programación infantil para retransmitir en directo una persecución de unos atracadores de bancos que acabó, como acaban las películas más violentas, con un reguero de sangre.

Indudablemente, muchas veces la educación de una comunidad es una tarea que va mucho más allá que lo que pueden hacer los centros educativos.



ATENTADO A LA SOCIEDAD

Reforma del Impuesto de la Renta (IRPF)

Hace relativamente poco tiempo que todas las personas que tenemos pasaporte español hemos tenido que rellenar los famosos impresos de la declaración de la renta. Quien más quien menos, se ha quedado con cierta sensación de asombro, *si no de mosqueo. Con todo este dinero que yo pago a Hacienda, es posible que no se note apenas en nada -puede que haya pensado- Y que existan grandes fortunas que escaqueen toda su pasta, -seguro que concluye.*

Pues para asombro del contribuyente de a pie, el Gobierno del Sr. Aznar ha previsto hacer una reforma del sistema que, además de injusta, favorece a las rentas altas y cuestiona el futuro de las políticas de solidaridad. El Estado recaudará por esta vía cerca de 500.000 millones menos (hará menos cosas, congelará más sueldos de las personas que cobran de los presupuestos del Estado); 250.000 dejarán de pagarlos el 1% de la ciudadanía, la más rica, claro (en concreto, 126 mil personas con sus nombres y apellidos), la otra mitad se ahorrará de lo que dejen de apor-

tar los 22,5 millones de ciudadanos y ciudadanas de este país.

Teminar diciendo que, como las cifras que se manejan son tan abultadas, lo que Aznar pretende regalar a los más ricos es ni más ni menos que la mitad del presupuesto anual de Educación en el conjunto del Estado.



El modelo de sociedad del Partido Popular cada vez se aleja más de lo que puede ser una sociedad justa, libre y equilibrada. O somos capaces de hacer cambiar el rumbo o el camino emprendido nos traerá nefastas consecuencias.

El Ministerio de Fomento estudia medidas para reducir la seguridad en el Transporte Escolar

El Ministerio de Fomento ha elaborado un borrador de Real Decreto que ha producido el rechazo de Comisiones Obreras y otras organizaciones sociales y sindicales. La razón es clara; introduce desregulaciones que a las mismas asociaciones de empresarios del sector preocupan. No hablan para nada de la obligatoriedad de introducir en los vehículos de transporte escolar las mejoras técnicas que se

han producido en estos últimos años, se dejará circular estos autobuses hasta 16 años, cuando para otros casos al llegar a los 10 años se les exige unos controles y medidas complementarias, y para colmo de males: elimina la figura del acompañante cuando el alumnado es mayor de 7 años y reduce la gratuidad de este servicio tan sólo a criaturas de menos de 12 años.

A partir de la publicación de este R.D., que no afecta exclusivamente al transporte escolar público, sino también al

privado, concertado o no, y a las excursiones, más de 2,5 millones de niñas y niños de nuestro país estarán más inseguros cuando se suban a un autobús en uno de los 190 días habituales que cada año hacen. Y mientras tanto, Esperanza Aguirre como una muda.

20 AÑOS DE SINDICALISMO DE CLASE, TRABAJANDO CONTIGO

El viaje de la exposición

Con la inauguración en Madrid el pasado día 4 de mayo se ha iniciado el viaje de la exposición *20 años de sindicalismo de clase, trabajando contigo* que recorrerá todo el territorio estatal conmemorando el veinte aniversario de la constitución de la Federación de Enseñanza de CCOO. Cuando salgan a la luz estas páginas habrá recorrido ya cinco Comunidades Autónomas: Madrid, Aragón, País Valencià, Murcia y Castilla La Mancha. A primeros de julio visitará Cantabria; con motivo de nuestra Escuela

de Verano; reiniciándose el itinerario a la vuelta de vacaciones en Euskadi, para finalizarlo en Andalucía, ya entrado noviembre.

La exposición desgrana en 10 secciones temáticas lo más significativo de lo acontecido en estos veinte años, con referencias tanto a los elementos que han sustentado nuestra acción sindical, como a factores políticos e históricos que han condicionado el mundo de la enseñanza. En unos tiempos de cambio, de crecimiento de la democracia y con ella del desarrollo de la Educación en nuestro país, CCOO ha jugado un papel vital,



convirtiéndose en un sindicato apoyado por la mayoría de los trabajadores de la enseñanza; y habiendo cultivado, además, con suma atención, su compromiso sociopolítico con toda la sociedad desde su perspectiva de sindicato de clase. Creemos, con toda modestia, que esta exposición tiene no sólo un interés para el interno de nuestra federación o para los trabajadores de nuestro sector, sino también para aquellos ciudadanos y ciudadanas que se acerquen a verla, y en particular, para el alumnado, que puede encontrar en ella información útil para comprender lo que han supuesto estos últimos veinte años en la evolución y transformación de la educación en nuestro país.





Aprender a convivir



fuerte, se hace sordo a los derechos más fundamentales de los seres humanos en los países que él mismo empobrece, considera el poder del dinero como la máxima aspiración y *fabrica la exclusión social* dentro y fuera de sus fronteras.

Múltiples preguntas confirman esta contradicción cuando la escuela asume el reto de proporcionar a los más pequeños unos conocimientos, procedimientos y actitudes para poder entenderse a sí mismos y a los demás desde una convivencia donde la persona sea lo más importante:

- ¿Cómo educar en la convivencia teniendo en cuenta los valores que se cotizan en la sociedad?
- ¿Cómo potenciar la resolución de conflictos de manera no violenta si en muchas ocasiones la propia sociedad los resuelve violentamente?
- ¿Es posible que la escuela pueda fundamentar el ponerse en el lugar del otro, cuando la insensibilidad, la insolidaridad y la apatía impregnan la vida diaria?
- ¿Es posible que la escuela pueda educar en la convivencia cuando se difuminan cada vez más en las relaciones humanas los límites entre los derechos y los deberes?
- ¿Es posible entender para los niños/as y jóvenes, en la convivencia diaria, que los/as maestros/as quieren lo mejor para ellos/as cuando se deteriora tácita o negativamente su imagen?

Las soluciones a estas preguntas sólo son posibles si la sociedad, la

administración educativa, la familia, los medios de comunicación responden junto con la escuela al reto que supone hoy educar a convivir.

La escuela tiene un potencial de intenciones, a través de los cuales puede generar una visión de la vida en los más pequeños/as que les permita interpretarse a sí mismos y a los demás con las garantías suficientes para poder vivir reconociendo en los otros los mismos derechos, las mismas necesidades y los mismos sentimientos a la hora de resolver los conflictos, que necesariamente se dan con ellos. Pero este potencial no podrá convertirse en realidad si no se le reconoce el valor que tiene, si no se potencian los canales efectivos de participación que en ella existen, si la misma escuela se ve abandonada desde todos los ámbitos en su práctica diaria.

Crear en los maestros/as, confiar en ellos/as, reconocer el trabajo que realizan en búsqueda de una sociedad distinta de una manera efectiva y no con grandes retóricas, darles los recursos y la formación necesaria para abordar los nuevos retos, son ejes indispensables para impulsar una nueva imagen de sí mismos/as, una autoestima mayor y la ilusión en un proyecto compartido con toda la sociedad, en el cual tienen su parte de responsabilidad.

Y esto, no sólo para preservar el tejido social de inseguridades futuras, sino sobre todo porque los grandes perdedores, si no se aprende a convivir, serán los niños/as y los/as jóvenes que aprenderán a resolver sus conflictos de manera violenta. Los grandes perdedores en este reto son los propios sujetos que actúan de tal modo, que ni se entienden a sí mismos, ni descubren a los demás con la singularidad y riqueza que cualquier ser humano tiene, pero al mismo tiempo también pierde toda la sociedad, que se ve abocada a una convivencia imposible.

Frente a los numerosos desafíos del porvenir, la educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia la paz, la libertad y la justicia social.

Aprender a ser, aprender a hacer, aprender a pensar y aprender a convivir se configuran como los grandes retos de la educación del siglo XXI.

El peligro de que crezca la exclusión social en la sociedad hace más necesario que nunca que la escuela sea reconocida, valorada y apoyada por todas las instituciones.

Sin embargo esta tarea no es nada fácil en la actualidad porque, mientras la escuela tiene que educar en unos valores, derechos y habilidades determinados, nacidos del paradigma humanista, la dinámica de las sociedades capitalistas impone unas pautas y unos valores de convivencia que contradicen lo que la escuela debe realizar en su historia diaria.

Mientras que la escuela tiene que educar para valorar la justicia, la igualdad, la convivencia, el *nuevo orden internacional* sigue imponiendo desde el pragmatismo más absoluto la ley del más

El reto

La evolución de los seres humanos ha puesto de manifiesto las posibilidades de adaptación que tenemos ante las dificultades que la misma vida tiene.

El proceso alcanzado hasta ahora evidencia que hay realidades ante las que nuestra adaptación ha sido grande, pero que hay otras donde se perciben grandes déficits en su consecución.

de enseñar a convivir



Rafael Villanueva Velasco.
Acción Sindical FECCOO.

Los aspectos relacionados con el modo de comunicarnos, las percepciones de nosotros mismos y la convivencia con los demás siguen siendo realidades aún no logradas plenamente.

La historia es testigo fiel de las dificultades que la especie humana ha tenido siempre para asentar la convivencia y la fragilidad de la misma cuando ésta se ha logrado.

El presente no hace nada más que avalar que esas dificultades siguen existiendo y que sólo los aprendizajes desde los primeros años de la vida, la utilización de la razón, la aceptación de los mismos derechos y deberes para todas las, la justicia y la eliminación de las diferencias a todos los niveles, pueden llegar a establecer la clave definitiva para convencernos de que la persona es lo más importante que existe y la convivencia con los demás la gran realidad que nos hace ser y sentir la vida.

El modo de entenderse uno mismo desde pequeño, el modo de ser entendido por los demás, el modo de entender los derechos y deberes frente a los otros es todavía una realidad pendiente, uno de los grandes retos que los seres humanos tenemos para poder establecer relaciones de convivencia tanto a nivel de microestructuras sociales como la familia o la escuela, como a nivel de las grandes macroestructuras sociales.

La convivencia es, por tanto, una realidad que se puede aprender, que poco a



poco se construye y que necesita unos marcos políticos, económicos, culturales, familiares, educativos y sociales que la hagan posible.

La atmósfera social que rodea el aprendizaje de la convivencia

Desde hace un tiempo, la manifestación de que se está produciendo un deterioro acelerado en la convivencia de los centros escolares es aireada por los medios de comunicación, que mezclan lo que pasa aquí con lo que está pasando en otros países, cuyas situaciones también se airean amplificándolas, dando la sensación de que en la

escuela se está librando una batalla casi campal entre los componentes de la comunidad educativa.

Es verdad que hay lugares concretos en otros países de nuestro entorno cultural, donde se dan alteraciones de la convivencia en algunos centros educativos llegando a situaciones de violencia.

Es verdad, del mismo modo, que en nuestro país se producen situaciones en contextos concretos donde la convivencia se hace más difícil, donde el malestar está presente y donde se producen situaciones conflictivas para los profesores y profesoras a la hora de poder abordar su tarea docente, pero de ninguna manera se puede

decir que la situación es generalizada, como si la mayoría de los niños/as y adolescentes hubiesen llegado al límite con conductas anómicas permanentes y como si los docentes hubieran perdido su capacidad para educar y enseñar o de reconducir de una manera racional y educativa las conductas que impiden las condiciones más básicas para convivir y aprender en los centros educativos o como si todas las familias hubieran perdido la capacidad de ejercer su función normativa y socializadora.

Las dificultades que comienzan a aparecer, y ante las que no se pueden hacer oídos sordos, no son ni más ni menos que los síntomas de lo que está pasando en la sociedad. Una sociedad en la que el tener, el poder, la competitividad, la laxitud ante el esfuerzo se airean como metas para poder ser persona, no puede posibilitar de una manera fácil el percibir a los demás como potenciales amigos.

Esta atmósfera social está remodelando al mismo tiempo los marcos más importantes donde los aprendizajes en torno a la convivencia se dinamizan desde las primeras edades.

Los marcos donde se aprende la convivencia

El marco familiar

La forma de entenderse la familia así misma y en el tejido social, se está modificando en su modo de ser y en sus posibilidades reales para hacer frente a su función socializadora.

Los cambios que se están produciendo en la sociedad hacen que muchas familias encuentren menos tiempo y menos posibilidades reales de actuar en la educación de sus hijos/as desde el punto de vista de la socialización.

Diversas actitudes se manifiestan como tendencias a la hora de incidir en los aprendizajes de convivencia de los propios hijos/as.

Dependiendo de si se potencian más las actitudes comprensivas y permisivas, las actitudes hostiles y autoritarias o las actitudes de autoridad y comprensivas, los niños y las niñas percibirán de un modo u otro las formas de relacionarse con los demás con las posibilidades y límites que tienen las relaciones humanas.

Desde las actitudes permisivas y comprensivas, como eje de la convivencia, los

más pequeños desconocen los límites de la misma. La manifestación constante del querer llevar razón, el imponerse y el sobrevalorarse ante los demás les conducen a frecuentes conductas anómicas, disruptivas y agresivas de un modo gratuito.

Desde las actitudes hostiles y autoritarias, como eje de la convivencia, la vida y las relaciones con los demás van a generar constantes conflictos de adaptación, desilusión e interés, pérdida de autoestima y de imagen positiva, ansiedad o tiranía. Estas percepciones pueden considerarse a los demás como un peligro constante o alguien de quien se puede uno vengar por las malas vivencias que le llegan de los mayores.

No es despreciable el recordar que según datos de la Comisión Nacional Española del Niño, se calcula que en todo el Estado existen aproximadamente 1.640.344 menores cuyos padres tienen tendencia a la violencia.

Desde las actitudes de autoridad y al mismo tiempo de comprensión los niños/as aprenden a descubrir los límites y las relaciones con los demás desde el respeto, la igualdad, el ponerse en el lugar del otro, a tener en cuenta los sentimientos propios y los de los demás.

Algunos hechos más constatan esa forma distinta de ser la familia y que influyen en la socialización: el paso de la familia amplia a la familia nuclear; las condiciones laborales a las que se ven abocadas las familias cada día hace que se produzca un maternaje cada día más frecuente y constante; los valores familiares en torno al consumo; los estereotipos fijos en torno a lo que debe ser la escuela; la misma estructura de las viviendas; las cada vez más frecuentes rupturas matrimoniales y sus consecuencias en las percepciones de los niños y las niñas junto con todo el ensamblaje de razones que se generan en torno a esa experiencia; el desempleo de larga duración con la carga emocional que esa vivencia genera en torno a la vida y a la misma sociedad, junto con el peligro de situaciones más o menos solapadas de exclusión social.

El marco de las relaciones con los iguales

La relación entre los niños/as y los/as adolescentes siempre ha estado cargada por la inestabilidad emocional propia del desarrollo de la personalidad.

De modo que en todas las épocas, también la de hoy, se dan situaciones de conflicto que no pasan de ser las situaciones propias del querer crecer y hacerse sentir,



no sólo ante el grupo de iguales sino también ante los adultos significativos.

Esas características son necesarias para poder entenderse, valorarse y solucionar poco a poco los múltiples conflictos y vivencias internas que conlleva el crecimiento personal.

Esas son las señas de identidad de los que crecen y que siempre se han reconocido en las sociedades. Ahora esas señas de identidad se notan más por el tiempo amplio de su reconocimiento social y por la cantidad de medios que están a su alcance para poder vivirla y disfrutarla.

Sin embargo otras conductas sí tienen que ver con las percepciones que se han hecho presentes a través de sus vivencias en la sociedad y que ponen en peligro la convivencia.

Situaciones donde la reivindicación del valor de ser o sentirse con los otros se pone en el consumo o la marca determinada, la discriminación en función de diferentes clichés, la desmotivación ante el saber o el aprender ante una sociedad en la que ven muy oscuro su futuro laboral, las intimidaciones y agresiones intencionadas y continuadas a algún compañero/a convirtiéndolo/a en auténtica víctima, la reivindicación constante de los derechos en múltiples ocasiones y en llegar hasta el límite de actuaciones provocadoras y disruptivas, generan un

tipo de situaciones donde les resulta difícil resolver los conflictos de manera no violenta.

El marco de los medios de comunicación

Que los medios de comunicación en general ejercen hoy un papel importante en la vida de la sociedad, todos/as lo reconocemos y lo experimentamos. Que suponen un elemento que dinamiza y enriquece el mundo en el que vivimos, nadie lo cuestiona.

Pero nadie cuestiona tampoco que su poder es cada vez más creciente y que con mayor o menor profundidad, según de qué estudios hablemos, se configuran como *invasores silenciosos en la construcción del modo de entenderse a sí mismo, a los demás y a los mismos medios de comunicación.*

Que su *invasión* no es definitiva, pero sí muy importante da fe cualquier persona: desde los más pequeños/as a los más mayores.

La calle y los medios de comunicación se configuran para muchos niños/as y jóvenes como dos grandes educadores del modo de convivir y solucionar los conflictos.

Decir que influyen más o menos en las formas de resolver los conflictos, dependerá de los estudios y las investigaciones que manejemos, pero más allá de esa realidad, en la que de forma más o menos profunda incide, se puede decir que sí establecen pautas, normas, valores a la hora de valorarse a sí mismo y de valorar a los demás.

Si los niños/as y jóvenes pasan varias horas al día delante del televisor, si presencian al año un número determinado de acciones donde a los otros se les elimina, indiscutiblemente tiene que incidir en el modo de interpretar las relaciones con los demás, y no siempre para evitar esas conductas precisamente.

Pero no sólo los medios de comunicación pueden estar incidiendo en esas vivencias en torno a la convivencia, sino que muchos de sus mensajes participan en la generación de una especie de cultura de la *idiotización ilustrada*, potenciando una serie de modelos donde las relaciones superficiales e interesadas son el elemento clave de la convivencia.

Pautas, valores y modelos que en muchas ocasiones priorizan la ley del más fuerte, la ley del tener para ser, la *ley de la apariencia y del consumo.*

El fomentar claves de percepción que pueden conducir a la insensibilidad ante el dolor ajeno y a cosificar a los demás, no son pautas precisamente que ayudan a entender y a valorar a los demás.

El marco de la escuela

Que la escuela debe ser un espacio educativo, un lugar *privilegiado* de aprendizajes de todo tipo, de crecimiento, de interrelaciones con los demás nadie lo pone en duda.

Pero del mismo modo en un lugar donde los pequeños/as y jóvenes pasan muchas horas del día y donde se dan múltiples situaciones de relaciones diversas tienen que aparecer las vivencias que se perciben desde la atmósfera social.

Es allí donde se hacen más evidentes que otros lugares, si cabe, las habilidades, aprendizajes y vivencias que los niños/as y jóvenes tienen a la hora de entender las relaciones con los demás, la forma de entender al adulto, la forma de resolver sus conflictos, sus motivaciones y sus intereses.

Y es entonces cuando la escuela se pregunta si puede soportar por mucho tiempo las contradicciones existentes entre las intenciones y aprendizajes que tiene que generar y lo que se aprende y se enseña fuera de ella teniendo en cuenta el reconocimiento y el apoyo real que recibe para cumplir con su función.

Las intenciones educativas, que la escuela debe tener, están muy claras desde los grandes objetivos de las etapas educativas basados en el paradigma humanista, desde las intenciones de los temas transversales, la atención a la diversidad, etc.

La escuela tiene claro que debe enseñar en la convivencia desde unos ejes prioritarios: la consideración de la persona como lo más importante de la vida; el fomento de actitudes que eliminen el dominio de unos frente a otros por diferentes razones; y la enseñanza para resolver los diferentes conflictos de una manera no violenta.

Las intenciones educativas que tienen que presidir la historia escolar de cada día están claras, pero se necesita que a la escuela se le reconozca el valor y la importancia que tiene.



Quizás hoy, como nunca, la escuela ha tenido el encargo de la sociedad de educar y de enseñar tan definido y tan claro a las puertas del siglo XXI, pero también como nunca se tiene claro que debe ser apoyada con la participación de toda la comunidad escolar para poder llevar adelante su tarea de educar en la convivencia.

Es absurdo plantear que todo depende de ella, pero si es necesario tener claro que la escuela debe atender a los retos de educar a los pequeños para hacer una sociedad distinta, una sociedad cada día mejor.

Por ello es necesario que se reconozca el valor del trabajo que diariamente realizan los docentes y no docentes en los centros escolares que, con todos los errores de la realidad humana, de un modo callado proyectan, reflexionan, trabajan para que la convivencia sea comprendida y valorada por los más pequeños/as y jóvenes.

La escuela necesita que se crea en ella, que las familias confíen y crean en los maestros/as de sus hijos/as, que se valore su trabajo, que se eliminen los estereotipos peyorativos que se le aplican, que se respete su autoridad, que participen de una manera activa.

La escuela necesita que la administración la oiga para proporcionar los medios y los recursos que reivindica para cumplir con la tarea educativa que la sociedad le ha encomendado.

De otra manera resultará más difícil para los docentes que la escuela, potencie su propia ilusión y autoestima en el proyecto de acompañar a los más pequeños/as y jóvenes en el descubrimiento de la vida, en el desarrollo de su personalidad, en enseñarles a pensar, a convivir y a ser personas.



Conducta agresiva y...



Fabiola Muñoz Vivas.
Psicóloga.

Históricamente el término *agresividad* ha sido utilizado para designar la tendencia o disposición inicial que da lugar a la posterior agresión y el término *agresión* sería el acto en sí, la conducta palpable y efectiva.

Por regla general, el objetivo de la agresión es dominar y vencer. Para ello se utilizan métodos como la humillación, la degradación o la minimización de la otra persona hasta lograr que ésta se sienta débil e incapaz de expresar y defender sus derechos y necesidades.

Pero, la *agresión humana* difiere en aspectos fundamentales de la agresión en otras especies.

Así, diferentes formas de agresión humana tales como el abuso infantil, los malos tratos, la violación, los insultos, la agresión política, la discriminación, la xenofobia, etc., no se pueden reducir a un conjunto de rasgos comunes y con un mismo origen.

Al respecto, ya en los primeros años varios autores han informado de las limitaciones de considerar la agresión a nivel genérico; es decir, sólo en términos de acciones con el fin de dañar o herir a otra persona, sin tener en cuenta las variadas facetas, los determinantes distintivos y los mecanismos reguladores. Por ejemplo, Feshbach (1964), entre otros, ha llamado la atención acerca de los aspectos intencionales y no intencionales de la agresión. De igual forma, hace una distinción entre agresión hostil e instrumental. Berkowitz (1974) introduce la noción de agresión reactiva versus impulsiva. Por su parte, Dodge y Coie (1987) diferencian entre agresión reactiva y agresión proactiva y Geen



(1990) entre formas de agresión afectiva e instrumental.

En consecuencia, dos direcciones importantes de investigación se han desarrollado con los años: los teóricos psicodinámicos y neo-asociacionistas, que se han centrado principalmente sobre la agresión impulsiva, dando especial atención a los procesos excitatorios e involuntarios los cuales instigan la conducta; y los teóricos del aprendizaje social y cognitivo sociales que se han centrado fundamentalmente sobre la agresión instrumental e investigan los diferentes mecanismos por los cuales se realiza la adquisición y regulación de dicha conducta.

Si bien es cierto que hay diferencias en cuanto al abordaje teórico de las manifestaciones agresivas, en lo que sí hay acuerdos es en que la conducta agresiva humana no puede ser explicada por factores o procesos psicológicos únicos y que lo más probable es que se produzca cuando haya convergencia de numerosos elementos predisponentes y

desencadenantes junto a condiciones medioambientales.

Se afirma que hay elementos neurológicos, fisiológicos y hormonales derivados de causas genéticas, perinatales, traumáticas, etc. que indudablemente juegan un importante papel en muchos casos de conductas agresivas. Sin embargo, la presencia de características medioambientales, familiares y cognitivas que facilitan el aprendizaje y la emisión de conductas agresivas, posible-

mente expliquen la mayor parte de la variación de la agresión en los individuos y en las situaciones (Huesmann, 1984).

Se ha encontrado que hay una serie de situaciones que conducen con mayor probabilidad al aprendizaje de la agresión: situaciones en las cuales el niño y la niña tienen muchas oportunidades de observar agresión; situaciones en las que es reforzado por su propio comportamiento agresivo; y aquellas en las cuales es objeto de agresión. Sin embargo, no todas las niñas y niños bajo estas condiciones llegan a desarrollar conductas agresivas, teniendo en cuenta que la agresividad es un fenómeno multiterminado y por lo tanto, es necesario que haya convergencia de un número de estos factores durante el desarrollo de los pequeños para que la conducta agresiva aparezca y llegue a ser prioritaria en el repertorio individual de posibles respuestas (Eron, 1982).

Cada vez hay más evidencias que demuestran que la agresión es una conducta relati-

vamente estable entre los niños y los jóvenes (Huesmann y otros, 1984; Olweus, 1984) y teniendo en cuenta que dicha estabilidad es debida a experiencias de aprendizaje temprano, se afirma que con el desarrollo, los patrones de agresión están altamente gobernados por procesos cognitivos específicos (Eron, 1987; Guerra y Slaby, 1990; Huesmann, 1988). Es decir, que los niños y niñas aprenden una forma característica de pensamiento que controla la conducta social y que es muy resistente al cambio.

En este sentido, hay muchos estudios que han explorado la relación entre cognición y agresión y han demostrado una relación entre conducta agresiva y déficits en habilidades de solución de problemas sociales en niños, por ejemplo, en generar habilidades alternativas (Richard y Dodge, 1982; Slaby & Guerra, 1988); o entre conducta agresiva y cogniciones tales como la creencia en un mundo violento (Huesmann y otros, 1984 a y 1984 b). También, se ha reconocido que la habilidad de un niño o niña para generar y llevar a cabo respuestas socialmente competentes depende de un conjunto de factores cognitivos que afectan la forma como el menor entiende e interpreta los eventos sociales. Así, Dodge y sus colaboradores han identificado una tendencia atribucional hostil que caracteriza la forma en que el niño o niña agresivos interpretan las señales ambiguas (Dodge, 1980; 1986).

Si retomamos la estabilidad de la conducta agresiva, su marcada resistencia al cambio y la gran influencia de los factores cognitivos y socioculturales en su aprendizaje y mantenimiento, no es de extrañarnos que en las actuales condiciones sociales, políticas, económicas y culturales los medios de comunicación nos invadan con temas relacionados con la discriminación, la violencia, la insolidaridad, la intolerancia, etc.

Y es que efectivamente estos comportamientos están muy relacionados con nuestras pautas de socialización y con los valores imperantes en nuestra sociedad, los cuales son reflejo de la aguda crisis sociomoral que estamos viviendo y de la que sólo podremos salir en la medida que aumemos esfuerzos todos los sectores educativos de la sociedad.

Enfoque Cognitivo de la Agresividad

La *Psicología Cognitiva*, con sus aportaciones al estudio de la personalidad y sus mecanismos íntimos, nos ofrece una nueva visión del sujeto agresivo, siendo muy importantes al respecto los estudios de Dodge (1980; 1982; 1986); Huesmann (1982, 1986); Dodge & Feldman, (1990); Dodge & Crick (1990); Crick (1992), entre otros.

Desde la óptica cognitiva se postula que los procesos de aprendizaje que ocurre tanto como resultado de la propia conducta (aprendizaje representativo), y como efecto de ver a otros comportarse y los procesos de generación de respuesta desarrollados por los niños y niñas, están influenciados por sus capacidades cognitivas y por los procedimientos de procesamiento de la información.

Una de las aproximaciones teóricas más interesantes y de más actualidad en este sentido, es la desarrollada por Kenneth Dodge. Él, en 1986 propuso un modelo que describe una secuencia de cinco pasos cognitivos que cree son necesarios para que un niño/a reaccione de forma apropiada y eficazmente en situaciones o estímulos sociales. Cada paso es una parte necesaria pero insuficiente para responder adecuadamente.

El primer paso es la *codificación* de las señales o claves sociales, esto incluye búsqueda y focalización de la atención sobre la información social relevante (ejemplo, atender al rostro de los jugadores para tener más información acerca de las intenciones de sus compañeros); el segundo paso es la *interpretación* que incluye darle significado a las señales atendidas (ejemplo, interpretar correctamente una acción provocada como accidental, hostil o bien intencionada); el tercer paso es la *búsqueda de respuesta* o generación de varias respuestas conductuales posibles ante la situación (ejemplo, pensar que una solución prosocial o asertiva es tan positiva como una solución agresiva ante el problema); el cuarto paso es la *toma de decisión de respuesta* que incluye elegir una respuesta después de evaluar las consecuencias potenciales de cada una de ellas (ejemplo, seleccionar una respuesta que ofrezca resultados positivos tanto para uno como para el

otro). El paso final es la *actuación* que implica llevar a cabo la respuesta conductual que se ha seleccionado.

Dodge encontró que las chicas y chicos agresivos poseen una o más deficiencias en los pasos anteriores.

Déficits de Codificación

Lo primero es destacar que la conducta social está controlada en gran parte por programas conductuales que han sido aprendidos durante los primeros años de desarrollo. Dichos programas pueden ser definidos como *guiones cognitivos* que están almacenados en la memoria y que son utilizados como guías para la conducta y la solución de problemas. Un guión es el que indica qué eventos sucederán en el medio ambiente, cómo comportarse en respuesta a dichos eventos y qué resultados probablemente obtendrá.

La hipótesis es que estos guiones están almacenados en la memoria de la misma forma que las estrategias y programas para la conducta intelectual, es decir, mediante dos procesos: una codificación inicial de la conducta observada, y ensayos repetidos. Para codificar unas conductas observadas como un guión, un niño/a primero deberá atender a la secuencia. La escena agresiva más sobresaliente es inicialmente observada por el menor y si éste posteriormente piensa en ella, fantasea acerca de ella y recupera la escena observada, entonces lo más probable es que un guión agresivo basado en tal escena sea recuperado y utilizado en la solución de un problema social.

Para que este guión influya en la conducta futura, no sólo deberá ser codificado y memorizado sino que deberá ser recuperado y utilizado cuando el niño/a se enfrente con un problema social. De tal forma que un guión podría ser más fácilmente empleado si las mismas señales específicas presentes en el medio ambiente en el momento de la recuperación fueran las mis-



...procesos cognitivos

mas que estuvieron presentes en el momento de la codificación.

Al respecto, las investigaciones afirman que los niños agresivos buscan menos señales que los no agresivos antes de tomar una decisión acerca de las intenciones de otro niño (Dodge y Newman, 1981). Slaby & Guerra (1988) también encontraron que los adolescentes agresivos solicitaron menos información que los compañeros no agresivos antes de decidir acerca de las intenciones del otro.

Déficits de Interpretación

La agresión es más frecuente como respuesta a la frustración y a otros estímulos aversivos si la persona afectada atribuye su problema a conductas provocadas intencionalmente por parte de alguien más.

Dodge (1980); Dodge & Frame (1982) han encontrado que los niños agresivos poseen una tendencia a percibir intenciones hostiles en los otros, lo que les lleva a comportarse de forma agresiva en situaciones en las cuales los estímulos tienen una motivación ambigua.

Slaby & Guerra (1988) confirmaron la existencia de tales prejuicios en adolescentes agresivos. Dodge (1986) sugiere como posible explicación a este fenómeno el hecho de que muchos chicos y chicas agresivos tienen historias de verdadero tratamiento aversivo y de victimización en manos de sus padres y compañeros. De ahí que cuando se enfrentan con un nuevo estímulo aversivo que no es muy claro en sus

intenciones, éstos simplemente le otorgan un significado que esté en consonancia con su expectativa de hostilidad previa.

Esto les lleva a implicarse en más agresión injustificada, causando en sus compañeros aún más rechazo y hostilidad. Este rechazo del grupo de pares podría reforzar la suposición que tienen estos chicos agresivos de que las otras personas les tratan con intenciones hostiles. Así las bases para el círculo vicioso de tendencias atribucionales hostiles: *agresión-rechazo de los otros-agresión....* quedan establecidas.

Déficits en la Búsqueda de Respuesta

Los niños pueden diferir en sus capacidades para pensar acerca del futuro y en lo relacionado con él. A los que están centrados en las consecuencias inmediatas y menos en el futuro, una solución agresiva ante un problema social le puede parecer más agradable. De ahí que cuando a los niños se les pide generar tantas soluciones como ellos puedan ante una historia conflictiva hipotética, los agresivos generan menos soluciones que los no agresivos. Además, los agresivos producen más soluciones agresivas que prosociales o cooperativas que los no agresivos (Deluty, 1981; Dodge, 1986; Slaby & Guerra, 1988).

Déficits en la Toma de Decisión de Respuesta

Los pequeños pueden percibir mal las posibles consecuencias de un acto agresivo

debido a una historia basada en reforzamientos por dicha conducta o en la exposición a escenas donde otros se comportan de forma agresiva y obtienen a cambio resultados positivos. Por consiguiente, los agresivos no solamente generan más soluciones agresivas ante los conflictos sino que también evalúan las reacciones agresivas más favorablemente que sus compañeros no agresivos, debido en parte a que ellos esperan más recompensas por comportarse agresivamente.

Déficits de Actuación

Un niño o niña con una baja autopercepción de autoeficacia para las conductas prosociales, puede llegar a desarrollar guiones agresivos por déficit. Aunque genere una solución prosocial ante un conflicto, el pequeño no podrá llevar a cabo dicha conducta si carece de las habilidades requeridas. Efectivamente, se ha encontrado que los sujetos agresivos carecen de muchas de las habilidades tanto académicas como sociales necesarias para conseguir lo que quieren por medios completamente pacíficos o cooperativos. La mayoría de ellos tienen pobres hábitos de estudio, dificultades para hacer amigos y para interactuar con sus compañeros en situaciones rutinarias (ejemplo: en conversaciones, sugerir actividades de juego o divertidas, unirse a un grupo, etc.) (Asher, Renshaw y Geraci, 1980; Dishion, Loeber, Sthouthamer, Loeber y Patterson, 1984).

BIBLIOGRAFIA

ASHER, S.R.; RENSHAW, P.D. y GERACY, R.L. (1980). *Children's friendship and Social competence*. *Internacional Journal of Psycholinguistics*, 7:27-39.

CRICK, N.R. (1992). *Children's social decision making*. *Unpublished doctoral dissertation*. Vanderbilt University, Nashville, T.N.

CRICK, N.R. & LADD, G.W. (1990). *Children's perceptions of the outcomes of aggressive strategies: Do the enourds justify being mean?* *Developmental Psychology*, 26:612-620.

DELUTY, R.H. (1981). *Alternative-thinking ability of aggressive, assertive, and submissive Children*. *Cognitive Therapy and Research*, 5:309-312

DISHION, T.J.; LOEBER, R.; STOUTHAMER-LOEBER, M. & PATTERSON, G.R. (1984) *Skill deficits*

and male adolescent delinquency. *Journal of Abnormal child Psychology*, 12:37-54.

DODGE, K.A. (1980). *Social cognition and children's aggressive behavior*. *Child Development*, 53:620-635.

DODGE, K.A. (1986). *A social information processing model of social competence in Children*. In M. Perlmutter (Ed). *Minnesota Symposium on Child Psychology*. Vol. 18:77-125.

DODGE, K.A. & COIE, J.D. (1987). *Social information-processing factors in reactive and Proactive aggression in children's playgroups*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53: 1146-1158.

DODGE, K.A. & CRICK, N.R. (1990). *Social information proces-*

sing bases of aggressive in Children. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 16:8-22.

DODGE, K.A. & FELDMAN, E. (1990). *Issues in social cognition and sociometric status*. In S.R. ASHER & J.D. COIE (Eds). *Peer Rejection in Childhood* (pp.119-155). Cambridge, England: Cambridge University Press.

DODGE, K.A. & FRAME, C.L. (1982). *Social cognitive biases and deficits in aggressive Boys*. *Child Development*, 53:620-635.

ERON, L.D. (1982). *Parent-child interaction, television violence, and aggression of Children*. *American Psychologist*, 37:197-211.

GUERRA, N.G. & SLABY, R.G. (1990). *Cognitive mediators of aggression in adolescent Offenders: 2.*

Intervention. *Developmental Psychology*, 26: 269-277.

HUESMANN, L.R. (1988). *An information processing model for the development of Aggression*. *Aggressive Behavior*, 14: 13-24.

HUESMANN, L.R. & ERON, L.D. (1984). *Cognitive processes and the persistence of Aggressive behavior*. *Aggressive Behavior*, 10:243-251.

OLWEUS, D. (1984). *Development of stable aggressive reaction patterns in males*. In R. BLANCHARD y C. BLANCHARD (Eds): *Advances in the study of aggression*. Vol 1 pp.103-137. New York Academic Press.

SLABY, R.G. & GUERRA, N.G. (1988). *Cognitive mediators of aggression in adolescent Offenders: Assessment*. *Developmental Psychology*, 24:580-588.



La convivencia y el conflicto en los centros escolares



Amparo Tomé.
Institut de Ciències de l'Educació.
UAB (Barcelona).

Posiblemente los centros escolares sean las únicas instituciones civiles en las que diariamente y a lo largo de un número de años conviven grupos sociales de diferentes edades, sexos, clases sociales, culturas y etnias con capacidades, habilidades, intereses y expectativas diversas. Las relaciones entre las niñas y niños, las y los jóvenes y los hombres y las mujeres que conviven en los centros escolares crean unas condiciones especiales que definen formas diversas de educar. Por lo tanto, lograr unos niveles de convivencia y relaciones adecuadas es una tarea primordial, aunque compleja, que lleva implícita la resolución de los conflictos interpersonales que surgen entre los miembros de la comunidad escolar y ante los que el sistema educativo no parece tener siempre las respuestas más adecuadas.



A lo largo de la última década nos hemos encontrado con el boom del fenómeno denominado *la violencia escolar*. Este fenómeno no es una novedad en los centros educativos, lo que sí nos llama la atención es la facilidad con la que parece extenderse dicho fenómeno y la cobertura informativa que de él hacen los medios de comunicación de forma más o menos sensacionalista.

¿Qué sabemos sobre la violencia en los centros?

La mayoría de los casos de violencia escolar ocurren en los centros de secundaria, es decir, los centros que educan alumnas y alumnos de entre 11 y 18 años, sin olvidar que también existen manifestaciones agresivas en la escuela primaria.

El perfil de los sujetos agresores suele ser el de varones con bajos rendimientos escolares. El objeto de sus agresiones varía dependiendo de la clase social, cultura, sexo y edad. En algunos casos es agredido el profesorado del centro, o sus compañeras

y compañeros, o el centro y el material escolar. La violencia escolar masculina es más visible ya que suele ser física a personas o cosas, mientras que la violencia femenina es más invisible de detectar, las niñas mayoritariamente utilizan la violencia verbal y las exclusiones entre las iguales. Los lugares en los que ocurren las agresiones suelen ser los patios de recreo, los lavabos, los pasillos, las entradas y salidas del centro, las aulas y aquellas zonas escolares en las que el profesorado no está presente (Tomé, 1997).

El abordar, por tanto, la violencia desde la escuela de forma general es una tarea ardua, ya que las causas que la producen, los efectos que tienen sobre los agresores y agresoras, las víctimas, y la propia cultura escolar es muy diversa.

¿Qué medidas preventivas-educativas debería crear la escuela para conseguir una convivencia pacífica?

Entendemos convivencia pacífica no como beatífica o ausente de conflictos, sino una convivencia en la que en la resolución



de los problemas no medien ninguna forma de agresividad ni de violencia. La preocupación social ante los hechos de violencia escolar se refleja tanto en los ámbitos escolares como en otros foros sociales: las Asociaciones de Madres y Padres, los Institutos de la Mujer, los Sindicatos, programas televisivos de debate, la prensa, charlas y seminarios educativos, cursos de formación permanente del profesorado, etc. ¿Qué está pasando?, ¿por qué?, ¿qué hacer?

El profesorado en general carece de herramientas de observación y análisis que le permitan descubrir las manifestaciones de violencia en los centros escolares, tampoco existen espacios específicos para reflexionar sobre las relaciones en la escuela, y las medidas a su alcance suelen ser las disciplinarias tanto para solventar una problemática de exclusión, como el trato a los graffitis que aluden a determinadas partes del cuerpo de las mujeres y de los hombres o las amenazas físicas, verbales o sexuales entre el alumnado... todas ellas, manifestaciones agresivas comunes en los centros escolares.

Las causas

La búsqueda de las causas que provocan serios desequilibrios en la vida y convivencia diaria en los centros hace que ante la carencia de otras medidas que no sean las tipificadas en el Reglamento Interno de los centros, se busquen las causas fuera del entorno escolar.

Es por ello que se tiende a culpabilizar la influencia que tiene la televisión sobre los modelos y comportamientos juveniles, y a la importancia que está teniendo la ruptura del modelo de la familia tradicional en la construcción de las identidades femeninas y masculinas.

La importancia del entorno donde desarrollan la vida extraescolar los chicos y las chicas, sin duda, es también un factor importante en el aprendizaje de los hábitos de convivencia. Si habitan en un entorno donde las relaciones entre la gente es de colaboración o, por el contrario, si el entorno es agresivo con altos índices de delincuencia podría afectar la visión que los niños y las niñas tienen de las relaciones en la comunidad.

Podríamos además preguntarnos qué otras fuerzas actúan en este proceso. La obligatoriedad en la escolarización hasta los dieciséis años, las presiones desde el mundo laboral en la exigencia de más títulos a los y las jóvenes. Las dificultades que ellas y ellos tienen en encontrar un trabajo remunerado. La erosión de los roles tradicionales de la familia, la iglesia y la escuela -instituciones que originariamente se aso-



ciaban a la socialización de los y las jóvenes dan como resultado una fragmentación en el periodo de transición de las y los adolescentes al mundo adulto. Esta confusión que se da en la comunidad y la falta de arraigo de la juventud podrían ser también causas de los posibles conflictos de la crisis de identidad adolescente tan frecuentemente citada en los medios de comunicación.

El papel de la escuela

Nos centraremos en el papel de la escuela con el fin de reflexionar hasta qué punto es corresponsable en la producción y reproducción de la violencia escolar.

¿Podríamos asegurar que la organización escolar ayuda a todo el alumnado a conseguir los éxitos escolares que se propone como objetivo prioritario o, por el contrario, las prácticas diarias escolares aumentan las diferencias entre los y las más capaces con buenos comportamientos y los y las menos capaces?

¿Alienta la escuela a respetar formas diversas de ver y vivir la realidad y la diversidad de valores?

El profesorado de los centros de secundaria parecen encontrarse cada día con más dificultades en atender las necesidades del alumnado más desfavorecido académica y personal-

mente y, por consiguiente, la de resolver los conflictos que se derivan de esta situación. Es decir, los problemas educativos del alumnado considerado *fracasos escolares* con baja autoestima que en estos momentos en la Unión Europea son mayoritariamente varones jóvenes.

Si partimos del hecho de que todas las personas, hombres y mujeres, desean sentirse bien consigo mismas, tener una actitud positiva y alcanzar de alguna forma el éxito, si estos requisitos no se cumplen o se cumplen parcialmente, las personas comienzan a sentirse poco valoradas o fracasadas de acuerdo a las demandas de la sociedad. Y si el fracaso se convierte en norma, entonces no nos debemos sorprender que los y las adolescentes se sientan descontentas, desorientados, inquietas y que reten el poder y la autoridad ya sea la de la familia, la comunidad, la escuela o la sociedad en general. En el caso del alumnado, este descontento, desilusión y fracaso, tiene el potencial de convertirse en un círculo vicioso. Si los y las adolescentes carecen de confianza y autoestima, estímulos y medios económicos están en camino correcto del fracaso. Si su nivel de logro académico es bajo o relativamente bajo, las expectativas respecto a su comportamiento escolar es bajo también.

Ser alguien con poder

Normalmente quien hace uso de la violencia es alguien frustrado, alguien que no sabe cómo salir de ese círculo vicioso y que carece de alternativas. La única alternativa a su alcance es el uso de la violencia como única manera de *ser alguien con poder*.

¿Se quedarán sin resolver muchos conflictos por exceso de normas ajenas a la realidad en la que se producen los conflictos?

El abanico de factores que influyen en el comportamiento de los y las adolescentes





como decíamos anteriormente incluyen la casa y la familia, el régimen escolar, las presiones del grupo de iguales, la comunidad, la cultura de clase y de género, las diferencias sexuales y otros parámetros sociales, en particular, las niveles de desempleo.

Retomando los factores escolares, y teniendo en cuenta que no tenemos a nuestro alcance estudios en España que midan la violencia escolar, hemos recogido a modo de ilustración la expulsión definitiva de alumnos y alumnas del estudio NERS (National Exclusion Reporting System) 1990/91 para ilustrar la situación de los casos de expulsión permanente en Inglaterra y Gales: se expulsan al año 3.000 alumnos/as de los centros escolares; sólo el 13% de dicho alumnado es de educación primaria; se expulsa a 4 chicos por cada chica; la edad media de los expulsados es de 15 años; las principales causas de las expulsiones son un rechazo constante de las normas escolares, insultos o actitudes insolentes; y los incidentes de agresiones físicas que terminan en expulsión son el 27% (agresiones al profesorado: 7%, a otros miembros del centro: 1% y al alumnado: 19%).

Los autores del estudio reconocen la importancia de la escuela en los comportamientos del alumnado, sobre todo mencionan las líneas ideológicas de la dirección del centro en cuanto a crear un ambiente de orden, trabajo y disciplina. Por su parte, el alumnado considera a sus padres como una parte importante en la creación de sus modelos de comportamiento y disciplina. Y el profesorado también opina que las familias juegan un papel importante en la disciplina y buen comportamiento de los hijos e hijas así como en los grados de autoestima y auto percepción de chicas y chicos.

Parece que queda claro que se han de

revisar, incrementar y mejorar las relaciones entre los centros y las familias, teniendo en cuenta qué tipos de relaciones se dan entre los componentes masculinos y femeninos de ambas instituciones.

Algunas estrategias de intervención

El profesorado. En primer lugar, todo el personal de la escuela debe de preocuparse de atender y escuchar al alumnado siempre, y especialmente tratar cualquier incidente de comportamientos abusivos adecuadamente. Todos aquellos comportamientos que humillen, intimiden al alumnado deben de ser evitados utilizando estrategias de resolución de problemas que enseñan a su vez al alumnado a incorporar un rol activo en encontrar soluciones a los conflictos.

El profesorado no debe etiquetar al alumnado a partir sólo de su competencia intelectual.

En las aulas, se ha de enfatizar a través del curriculum cómo se participa en aquella pequeña comunidad en la que están conviviendo, cómo se debe de incrementar el cuidado y responsabilidad de las personas del grupo. El alumnado aprende a trabajar de forma cooperativa, a fiarse, a ayudar y a compartir. Se les enseña a observar con cuidado, a comunicar sus necesidades y a escuchar con sensibilidad. El alumnado aprende a expresar sus sentimientos de forma no agresiva y a respetar las diferencias y las similitudes y a comprender cómo funcionan los estereotipos y los prejuicios.

El profesorado ha de vigilar las actitudes del alumnado que simplemente quiere llamar la atención.

Se ha de cuidar el lenguaje y evitar las jerarquías culturales masculinas sobre las femeninas.

Alumnado. El alumnado ha de conseguir la confianza suficiente para decirle al profesorado que han sido molestados o si saben de alguien que está en esa situación. La cultura del grupo de iguales valorará la cooperación y la tolerancia ya que el alumnado agresivo perderá el estatus debido a que los comportamientos y personas agresivas serán siempre escuchadas pero los valores que llevan implícitos los componentes agresivos serán rechazados.

El alumnado no debe etiquetar al profesorado por sus competencias profesionales exclusivamente, los que son más o menos colegas, los que aprueban más, los que explican mejor o peor, etc.

Los chicos y las chicas han de tener el mismo grado de responsabilidad en las tareas que se les encomienda.

Las familias. Las familias han de estar informadas de las políticas de convivencia en los centros y alentar los comportamientos cooperativos en la casa. Deben de estar siempre dispuestas a desalentar comportamientos agresivos en la resolución de dificultades o conflictos. Deben informar al centro con prontitud si sospechan que sus hijas o hijos muestran cualquier síntoma de ansiedad o cambio en el comportamiento que resulte inexplicable. Han de aprender a escuchar con atención lo que dice cada persona. No se pueden resolver los conflictos castigando o silenciándolos. Considerar y valorar las tareas que hacen las mujeres, sus intereses, lo que dicen, etc.

Los modelos familiares son aprendidos fácilmente por niñas y niños y en ocasiones los niños se hacen valer desde la violencia simbólica o real y las niñas se ocultan desde una posición de inferioridad vivida en la casa.

Conclusiones

Aunque de una forma breve, hemos visto que la consecución de una convivencia pacífica en los centros educativos es una tarea compleja. Que las dinámicas en las relaciones interpersonales crean y recrean relaciones sociales de poder y dependencia. Y que una de las premisas para conseguir una buena educación consiste en incorporar hábitos de conducta que favorezcan las relaciones de igualdad y respeto entre chicas y chicos, niños y niñas, hombres y mujeres. De los niveles de igualdad que se persigan, de la importancia que se le dé al respeto a todas las diferencias y de las estrategias en la resolución de conflictos que se diseñen, se enseñen y practiquen dependerá en buenas parte la convivencia pacífica en los centros escolares.

La LOGSE y la convivencia en los centros



Consideraciones previas

La Constitución Española (1978), en su Artículo 27, modifica sustancialmente el sistema educativo vigente hasta esos momentos (La Ley General de Educación, de 1970). En los apartados 2 y 7 del mencionado artículo, define con claridad cuál es el objeto de la educación (*el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales*) y los sujetos o agentes de la actividad educativa (*los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos*).

La LOE (Ley orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación) establece el concepto de comunidad educativa o escolar y el principio de participación de todos sus miembros en la actividad educativa, en la organización y en



Jesús Ortega Murcia.
Albacete.

el funcionamiento de los centros públicos (LOE, Artículo 19). Con posterioridad, la LOGSE (Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo) y los Reales Decretos que la acompañan, establecen los aspectos estructurales, pedagógicos y curriculares que desarrollan el nuevo sistema y modelo educativo.

El contenido de este nuevo marco legislativo define a la Escuela Pública como escuela abierta y espacio de convivencia y aprendizaje, que ofrece un servicio público que garantiza el derecho a la educación de todos los ciudadanos/as, y cuyos protagonistas, se constituyen en comunidad educativa con un proyecto en común, y demanda la participación responsable de todos sus miembros. La institución escolar se convierte así en un lugar privilegiado de formación para la convivencia por ser un escenario ideal para que alumnos/as y adultos/as concreten y se ejerciten en los principios y valores democráticos.

La sociedad es cada vez más consciente de que su porvenir se encuentra en el desarrollo de la educación. Las prácticas educativas, además de transmitir cultura, se considera que pueden ser un instrumento de transformación social y pueden colaborar en la mejora de la calidad de vida de sus ciudadanos/as, del bienestar individual

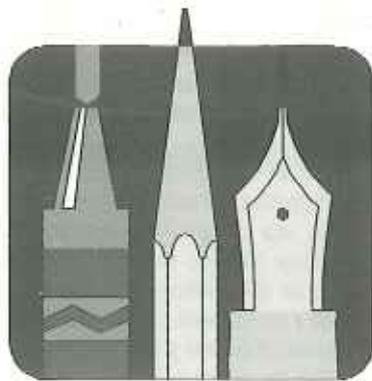
y colectivo, y de la convivencia. Una sociedad democrática debe establecer sus raíces más profundas en la escuela, al ser la institución donde los hombres y mujeres aprenden aquellos valores y actitudes que aseguran una convivencia libre, pacífica, tolerante, no discriminatoria...

La escuela, comunidad educativa.

A educar –o a deseñucar– contribuimos todos/as. La familia, la escuela, los medios de comunicación, las entidades culturales o de ocio y tiempo libre, los grupos espontáneos (*la pandilla*, etc.), son agentes de socialización, con mayor o menor incidencia en la educación de la población más joven.

La familia y la escuela son las dos instituciones que establecen una socialización más intencional, voluntaria y metódica, cuya actuación se centra en la etapa de mayor disponibilidad para el desarrollo del individuo. La familia tiene, naturalmente, todas las ventajas para una sociali-





zación eficaz por ser la institución más afectiva y personalizada. La Reforma Educativa pretende que la escuela, aunque está más alejada de los condicionantes de la familia por tener una estructura más formal y menos afectiva, establezca un marco educativo y un contexto de grupo primario en el que prevalezca el concepto de comunidad democrática de convivencia y aprendizaje.

La escuela, al definirse como comunidad educativa o escolar, quiere poner de manifiesto los aspectos básicos o fundamentales del concepto de comunidad, cuyos rasgos más característicos son los siguientes: *personalización de las relaciones*, lo que conlleva el conocimiento mutuo de los miembros que la integran; un *espacio de encuentro* que facilita la comunicación interpersonal; *la socialización de valores*, que se concreta en un proyecto educativo consensuado por todos los miembros que la componen; y *el sentido de pertenencia a un grupo humano*, en el que se establece una conciencia de vinculación y una dinámica activa de enseñanza y aprendizaje.

La LOGSE, una apuesta por la convivencia democrática

Nuestro sistema educativo, y la LOGSE como instrumento esencial, pretende responder a las necesidades individuales y colectivas de nuestra sociedad y su proyecto de futuro. Además, confía en sus posibilidades de transformación de la realidad y, para ello, establece como objetivo el desarrollo de la dimensión individual y comunitaria de la persona.

La LOGSE sobrepasa el concepto de instrucción y revitaliza e impulsa el concepto y el papel de la educación. Sus propuestas están dirigidas al desarrollo del ser, del saber (que ya comparte con otras instancias sociales), del aprender a pensar, del saber hacer y del aprender a convivir. Opta, en sus fines y principios, por un modelo de perso-

na y de sociedad que se fundamentan en un conjunto de valores (justicia, tolerancia, libertad, paz, cooperación, solidaridad, no discriminación...) y en los principios democráticos de convivencia (pluralismo, participación, respeto...).

En la LOGSE, en los Reales Decretos del Currículo que la desarrollan y en las diferentes publicaciones de las Administraciones Educativas, que se han sucedido posteriormente, existe una apuesta decidida por la Educación para la Convivencia en cada una de las etapas educativas.

La *Educación Infantil* contribuirá al desarrollo de la capacidad de *relacionarse con los demás* a través de la adquisición de *pautas elementales de la convivencia y relación social* (en el primer ciclo, 0 - 3 años) y de los *hábitos básicos de comportamiento* (en el segundo ciclo, 3 - 6 años).

En *Educación Primaria*, el niño/a desarrollará la capacidad de *apreciar los valores básicos que rigen la vida y la convivencia humana* y *obrar de acuerdo con ellos*.

La *Etapa de Educación Secundaria* contribuirá a desarrollar en los alumnos/as la capacidad de *comportarse con espíritu de cooperación, responsabilidad moral, solidaridad y tolerancia, respetando el principio de la no discriminación entre personas*.

Esta serie de capacidades básicas se desarrollan, posteriormente, a través de los diferentes componentes del currículo y de los diversos *Temas o Contenidos Transversales* que lo vertebran (*la educación debe permitir ejercitar los valores*

que hacen posible la vida en sociedad, singularmente el respeto a todos los derechos y libertades fundamentales y la adquisición de hábitos de convivencia democrática y respeto mutuo, MEC).

Los *Temas Transversales* son uno de los elementos más innovadores de la Reforma al considerar la acción educativa como una acción profundamente humanizada. La transversalidad es una apuesta por la dimensión moral y cívica que debe recorrer e impregnar todo el currículo. Constituyen un conjunto de contenidos educativos (actitudinales, procedimentales y conceptuales), presentes en todas las áreas de conocimiento (desde Educación Infantil hasta el Bachillerato) y que responden al proyecto de persona y sociedad que deseamos.

De todos los *Temas Transversales*, los que más pueden aportar y están más vinculados con la educación para la convi-

Tema transversal

EDUCACIÓN

para la

Paz y la

Solidaridad

«ESCLAVOS DEL S. XXI»

CURSILLO dirigido a:

- ✦ Maestros/aa de Primaria
- ✦ Profesores/as de Secundaria

OBJETIVO:

- ▲ *Promover una Educación en Valores sobre la Paz y la Solidaridad*

CONTENIDO:

- ✦ *Formación teórica: común para Primaria y Secundaria. (10 horas)*
- ✦ *Formación práctica, talleres de 20 horas, diferenciados para Primaria y Secundaria.*

LUGAR: *Comité Ejecutivo de Manos Unidas*

FECHAS: *Del 1 al 7 de julio de 1998 ambos inclusive*

PLAZO DE MATRÍCULA:
18 mayo - 19 junio de 1998

INSCRIPCIÓN E INFORMACIÓN:
*Manos Unidas
Barquillo, 38 - 3º,
28004 Madrid.
Telf.: 91 308 20 20.*

NOTA:
Según acuerdo con el Mº DE EDUCACIÓN Y CIENCIA se concederán tres créditos de formación.



Ministerio de Educación y Ciencia



Manos Unidas



vencia son: la educación moral y cívica, la educación para la paz y la educación para la igualdad de oportunidades entre ambos sexos.

La educación para la convivencia responde a una demanda de la Comunidad Educativa y de la propia sociedad. Está orientada a fomentar valores, actitudes, normas y comportamientos positivos y democráticos, que tienden a la adquisición y desarrollo de un *estilo de vida* cívico y ético. Además, implica y proyecta una educación para la participación, para la acción y el compromiso en los diferentes niveles de convivencia en los que participa el alumno/a.

Ámbitos, implicaciones y orientación

La educación para la convivencia está integrada por una serie de ámbitos que se concretan en un conjunto de propuestas de intervención educativa orientadas al desarrollo del conocimiento de la identidad personal, de la relación y convivencia con los demás (capacidad social), del respeto a la diversidad y de la regulación de los posibles conflictos. Trabajar la autoestima, el autocontrol, las conductas asertivas, la empatía, las habilidades sociales, la responsabilidad, el respeto y la tolerancia, la comunicación y el diálogo, la resolución de problemas, la toma de decisiones, la negociación, la cooperación, el reconocimiento de la diversidad, la actitud crítica... son elementos a integrar en el proceso educativo. Para ello, es fundamental, tener muy

en cuenta las actitudes y el papel mediador del/la docente (sus expectativas personales y con respecto al grupo, motivaciones, papel comprensivo y organizador...); la creación de un clima escolar positivo (acogedor, seguro, dialogante, respetuoso, motivador...); la organización del aula y la estructura participativa del centro (establecer momentos de encuentro, agrupamientos flexibles, ejercicio de la responsabilidad, el aprendizaje cooperativo, la valoración de lo público...); la integración (sistemática) de la educación para la convivencia en la programación curricular y la elaboración de planes de actuación como prevención y respuesta al diagnóstico de la realidad; la comunicación permanente con la familia (el intercambio, la participación y la colaboración en el proceso educativo) y con el entorno sociocultural.

Conclusiones

a) *La Escuela es un lugar para el desarrollo de la educación para la convivencia (enseñar y aprender a convivir) y un lugar donde se convive y se ejercita la convivencia. El aprendizaje no se produce tanto a través de la instrucción explícita cuanto a través del modo en que se convive (clima psicosocial): comunicarse, cooperar, ser solidarios, respetar y practicar las reglas de convivencia, es algo que además de ser objeto de enseñanza, ha de constituir el entramado de la vida escolar* (página 73, Tutoría, MEC). Enseñar y aprender la convivencia es vivir la convivencia. La partici-

ción de los alumnos/as, en concreto, no supone un proceso paralelo al del aprendizaje sino que está inserto en él (Vega Paramio y otros, 1993).

La Escuela ha de potenciar una estructura participativa que posibilite la consolidación de una comunidad democrática de aprendizaje (Gimeno Sacristán, 1992), un espacio de conocimiento compartido (Vigotsky) y un contexto de comunicación y convivencia (Edwards y Mercer, 1988).

La Escuela, según Bernstein (1987), *debe convertirse en una comunidad de vida, y la educación, debe concebirse como una continua reconstrucción de la experiencia. Comunidad de vida democrática y reconstrucción de la experiencia basadas en el diálogo, el contraste y el respeto real a las diferentes individualidades, sobre cuya aceptación puede asentarse un entendimiento mutuo, el acuerdo y los proyectos solidarios. Para Gimeno Sacristán, (1992), sólo viviendo de forma democrática en la escuela se puede aprender a vivir y sentir democráticamente en la sociedad, a construir y respetar el delicado equilibrio entre la esfera de los intereses y necesidades individuales y las exigencias de la colectividad.*

BIBLIOGRAFÍA

- Constitución Española (1978).
- L.O.D.E. (1985): *Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación.*
- L.O.G.S.E. (1990): *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.*
- *Proyecto para la reforma de la enseñanza. Propuesta para debate.* (1987). Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A.I. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza.* Morata. Madrid.
- *Orientación y Tutoría* (Cajas rojas, Primaria). (1992). Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid.
- *Temas Transversales* (Cajas rojas, Educación Infantil y Primaria). (1992). Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid.
- Vega Paramio, Mª y otros (1993). *La participación en la renovación de la escuela.* Programa de participación del servicio de renovación pedagógica. Dirección General de Educación. Comunidad de Madrid.

CCOO APUESTA POR LA REDUCCIÓN
DE JORNADA PARA GENERAR EMPLEO

El Plan de Empleo del Gobierno ni crea empleo ni protege a los desempleados



El Plan de Empleo aprobado por el Gobierno no potencia la creación de empleo, ni mejora la calidad del empleo existente, ni protege a los desempleados. Tampoco son suficientes los esfuerzos presupuestarios para este año ni hay previsiones futuras, limitándose a proponer medidas paliativas o propagandísticas para seguir conviviendo con la alta tasa de desempleo de casi tres millones de parados.

El Gobierno ha despreciado la ocasión de dar un empuje a las políticas de empleo, perdiendo una magnífica oportunidad de actuación frente al desempleo y por el empleo. El Plan de Empleo se ha elaborado sin negociarlo con CCOO y UGT, desde la

arrogancia de quien cree que basta con que los datos macroeconómicos sean satisfactorios.

Para CCOO la *reducción del tiempo de trabajo* tiene que ser considerada como una política de generación de empleo, tanto por el Gobierno como por las patronales. La reducción del tiempo de trabajo es posible y además absolutamente necesaria cuando nos encontramos a la cabeza de la Unión Europea en los indicadores de marginalidad social que suponen el desempleo y la temporalidad del empleo.

Por ello, es necesario abrir paso hacia la *jornada semanal de 35 horas* en todos los sectores y empresas, transformando la reducción de jornada en el máximo empleo posible, para lo que es imprescindible

el acuerdo entre sindicatos y empresarios, y la actitud decidida del Gobierno mediante medidas normativas y presupuestarias.

CCOO considera también necesario regular el *trabajo a tiempo parcial* para garantizar su voluntariedad, el acceso a las prestaciones sociales en igualdad de condiciones que el trabajo a jornada completa, y el cumplimiento de la distribución pactada de la jornada, eliminando la actual disponibilidad a la que se ven sometidos los trabajadores a tiempo parcial. En este sentido, CCOO ha denunciado que la reducción del 55% de la cuota empresarial para los contratos parciales reducidos indefinidos que contempla el Plan de Empleo aprobado, potencia los contratos más precarios del mercado laboral.

En cuanto a las *horas extras*, CCOO considera necesario corregir su actual regulación, de forma que no se realicen más que en situación de fuerza mayor y se controlen de forma adecuada, introduciendo toques diarios o semanales, la compensación por descanso y la mejora de la capacidad de control.

CCOO consciente de que *la mitad de las personas desempleadas no reciben ninguna prestación económica*, reclama la ampliación de la cobertura al mayor número de desempleados y considera que no es posible que nadie pueda enorgullecerse, de que gran parte de la reducción del déficit (el INEM no ha gastado 30.000 millones de su presupuesto del 97) se deba a la disminución de las aportaciones del Estado a la financiación de las prestaciones económicas por desempleo.

EL SINDICATO CONSIDERA QUE LA REFORMA PRIVARÁ AL ESTADO DE INGRESOS IMPRESCINDIBLES PARA CREAR EMPLEO Y CONSOLIDAR LA PROTECCIÓN SOCIAL

CCOO rechaza la reforma fiscal del Gobierno por considerarla socialmente injusta

Desde CCOO, en una primera valoración de la reforma fiscal presentada por Rodrigo Rato, manifestamos que la reforma es rechazable por que privará al Estado de ingresos imprescindibles para promover el empleo y mantener y mejorar la protección social. Se puede afirmar, además, que la reforma fiscal propuesta por el Gobierno hace más injusto socialmente el pago de los impuestos.

Este sindicato considera poco presentable que, mientras se han regateado unos miles de millones para financiar el Plan de Empleo a través de nuevos recursos en 1998, la reforma fiscal prevista suponga la disminución de los ingresos del Estado en cientos de miles de millones de pesetas, teniendo en cuenta, además, que la presión fiscal en España es inferior a la media europea.

En opinión de CCOO, la reforma es negativa, socialmente hablando, porque a los que más ganan se les disminuye el tipo 8 puntos, las rentas de capital reciben un tratamiento muy favorable con el 20% de tipo único, y el Sistema de Mínimo Vital, presentado como la gran clave de una presunta reforma estructural del impuesto, es simplemente una deducción en base que tiene carácter regresivo.

Finalmente, CCOO, ha denunciado la resignación a la que se entrega el Gobierno al renunciar a combatir de forma decidida el fraude fiscal, lo que incidirá en una sustancial pérdida de recaudación, con repercusiones muy graves, especialmente cuando el ciclo económico sea menos favorable. Asimismo, anuncia que CCOO analizará detenidamente el contenido íntegro de la reforma y ofrecerá una evaluación global de la misma.



ÁREA PÚBLICA

Catálogo de materiales para la formación continua

Al iniciar, por cuarto año consecutivo, la planificación de la formación continua de los empleados públicos en el marco del AFCAP (Acuerdo de Formación Continua para las Administraciones Públicas), el Área Pública de Formación de CCOO, como promotora de Planes de Formación, desea una vez más ofrecer una experiencia en este campo, presentando este catálogo de materiales para desarrollar acciones formativas.

Como dato informativo que avala nuestra experiencia en el campo de la formación podemos decir que, desde la puesta en marcha de los AFCAP, han asistido a nuestros cursos aproximadamente 100.000 alumnos y alumnas, sin contar con los que han asistido a los cursos que, aún siendo promovidos por las Administraciones, han sido gestionados por este Sindicato.

El equipo que forma el Área Pública de Formación de CCOO, en el que se integran las Federaciones de Administración Pública, de Enseñanza, de Trabajadores de la Salud y el Sindicato de Correos, elabora planes formativos siguiendo los siguientes criterios: responder a las necesidades de las diferentes organizaciones de las Administraciones Públicas; garantizar la calidad de la formación impartida; y asegurar la rentabilización de los recursos disponibles.

En el presente catálogo se recogen los materiales para desarrollar acciones formativas, de las cuales hay disponible diseño, materiales, profesorado, aulas y monitores.

Además de las propuestas para actividades en modalidad presencial, organizamos acciones formativas en la modalidad de educación a distancia.

Incluye una breve descripción de cada una de las acciones formativas propuestas. Cualquier información adicional puedes conseguirla llamando al 91 540 92 03 o escribiendo a FECCOO (Formación) Pz/Cristino Martos, 4, 4ª 28015-Madrid.

Propuesta de Creación del Instituto Nacional de las Cualificaciones

Sin duda alguna la estrella del 2º Programa Nacional de Formación Profesional de cara a conseguir su principal objetivo (la integración de los tres subsistemas) es el Instituto Nacional de las Cualificaciones.

Desde CCOO, concebimos el Instituto como un organismo técnico, dependiente orgánicamente del Consejo General de Formación Profesional, creado por Ley que garantice su independencia técnica y fije claramente sus cometidos y su estructura.

Serán funciones del Instituto Nacional de las Cualificaciones; proponer el establecimiento y la gestión del Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales; establecer criterios para definir los requisitos y características que deben reunir las cualificaciones profesionales para ser incorporadas al Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales; establecer una metodología de base para identificar las competencias profesionales y definir el modelo que debe adoptar una cualificación profesional para ser incorporada al Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales; proponer un sistema de acreditación y reconocimiento profesional; establecer el procedimiento que permita corresponsabilizar a las Agencias o Institutos de Cualificaciones que puedan tener las Comunidades Autónomas, a los agentes sociales, tanto en la definición del Catálogo de Cualificaciones Profesionales, como en la actualización de las demandas sectoriales; establecer criterios pa-

ra regular los métodos básicos que deben observarse en la evaluación de la competencia y en el procedimiento para la concesión de acreditaciones por las Autoridades competentes; proponer los procedimientos para establecer modalidades de acreditación de competencias profesionales del Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales, así como para su actualización; como instrumento básico al servicio del Consejo General de Formación Profesional desarrollar actividades esencialmente técnicas de la formación profesional referidas tanto al ámbito nacional como al comunitario, tales como estudios, informes análisis comparativos, recopilación de documentación, dotación bibliográfica y seminarios científicos; facilitar las interrelaciones funcionales entre las actividades formativas de los diferentes subsistemas de formación profesional, y de las titulaciones y certificados que generen con los Sistemas de Clasificación Profesional surgidos de la negociación colectiva; y realizar las tareas necesarias para el establecimiento de un marco de referencia de la programación general de todos los subsistemas y apoyar la tarea normativa y de reglamentación de la formación profesional.

Para CCOO, de ninguna manera resultaría aceptable que el Instituto se configure como una unidad ministerial (ni del Ministerio de Trabajo ni del Ministerio de Educación) o interministerial, reproduciendo con ello estructuras ya fracasadas con el 1º Programa Nacional.



Movilizaciones del PDI universitario



José Ferrer

Otra vez a punto de vencer los plazos. Desde 1992 el PNN (Profesorado No Numerario) universitario viene subsistiendo a base de prórrogas anuales por una única

vez de sus contratos de Asociado, en una situación no sólo precaria, sino también alega (o quizá ilegal). Y no olvidemos que son más de veinte mil, casi la mitad del profesorado universitario. La última prórroga fue bianual (96-97-98), y ése era el margen de que disponía el nuevo gobierno del PP para dar una solución al tema mediante la oportuna modificación de la LRU (Ley de Reforma Universitaria).

Durante el curso 96-97, con el equipo Tejerina, hubo buenas expectativas, frustradas al final por el propio PP al destituir a dicho equipo el verano pasado. Y el nuevo equipo ha confirmado todos los malos presagios sobre su falta de capacidad política. Ni siquiera ha sabido aprovechar el pacto MEC-Rectores de Nov'98, con el que la ministra neutralizó hábilmente la ofensiva de los Rectores del inicio de curso.

Y no sólo es eso. También la promoción del Profesorado Numerario, la regularización de los Maestros de Taller, y muchos otros temas están pendientes de la modificación de la LRU. Desaprovechados los dos primeros cursos, tal modificación va a ser ya muy difícil en lo que queda de legislatura, con lo cual nos vamos ya al 2001... por lo menos.

Más aún. Sigue paralizada y sin expectativas la aplicación de los acuerdos firmados en la Mesa Sectorial en Enero'96. Ni siquiera tiene el placet final el protocolo sobre articulación de la negociación consensuado desde hace meses.

Ante esta parálisis total del MEC, ya en Nov'97, CCOO lanzó en solitario una primera campaña de movilizaciones (asambleas, paros parciales intermitentes...), con una incidencia en muchos casos superior a la esperada, que consiguió desencallar momentáneamente las negociaciones y sobre todo preparó el terreno para más adelante.

Tras varios meses de reuniones infructuosas, y agotándose ya los plazos como antes decíamos, CCOO llamó a una nueva movilización de mayor alcance. Como primera acción, convocamos, junto con las Coordinadoras de PNN (y en algunas Universidades, UGT e incluso CSIF y otros sindicatos), asambleas y encierros para los días 28 y 29 de abril, en que participaron más de 500 PDI de Zaragoza, Barcelona, Valencia, Alicante, Murcia, Almería, Granada, Málaga...

Finalmente, el 5 de mayo, se firmó un manifiesto unitario por parte de CCOO, UGT, Coordinadoras de PNN y otras asociaciones sectoriales (AGP Titulares Universidad, Profesorado proveniente de EEMM...), centrado en tres reivindicaciones: estabilización del PNN mediante su reconversión a una nueva figura de profesorado contratado laboral, promoción del PN por méritos, y aplicación de los acuerdos pendientes.

Se aprobó igualmente un plan conjunto de movilizaciones para el mes de mayo, que incluía la entrega colectiva del manifiesto a la SEUI, Consejo de Universidades, grupos parlamentarios, etc., y que culminará en la ocupación física y telemática de la SEUI el 20 de mayo, coincidiendo con la Mesa Redonda con partidos políticos y Rectores organizada por CCOO.

Destaquemos que los firmantes instan, como vía más inmediata de modificación de la LRU, a la aceptación a trámite parlamentario de las propuestas de ley presentadas por IU y por NIHC a instancias de CCOO.

En el momento de redactar esta nota no ha concluido aún esta fase de movilizaciones, y por tanto es imposible cualquier balance final. Pero ya es mucho lo avanzado hasta el momento.

Convenio de enseñanzas no regladas

El día 23 de abril se celebró la reunión de la mesa de negociación del Convenio de Enseñanza no Reglada. En la reunión anterior los sindicatos habíamos entregado a las patronales la plataforma sindical unitaria, en la reunión del día 23 la patronal nos ha manifestado su rechazo a la casi totalidad de nuestra plataforma y se han comprometido a entregarnos el día 19 su propuesta. La situación, como veis, es lamentable, como ejemplo os diré que piensan que todos los problemas a sus chiringuitos los pueden solucionar no subiendo a los trabajadores 2000 pts. Los sindicatos vamos a reunirnos próximamente para revisar al alza la plataforma que entregamos en su día.

Convenio ACADE (enseñanza reglada no concertada)

A estas alturas del año y seguimos sin constituir la Mesa de Negociación para el VI Convenio de Enseñanza Reglada no Concertada.

En CCOO tenemos elaborada nuestra plataforma reivindicativa que esperamos, si es posible, consensuar con el resto de los sindicatos cuando se inicie la negociación. Con ella intentaremos mejorar las condiciones laborales de los aproximadamente 25.000 trabajadores del sector, en lo que a salario, vacaciones, contratación, horas lectivas y complementarias, etc. se refiere.

Convenio de universidades privadas, centros universitarios privados y centros de formación de postgraduados

El 13 de Enero dieron comienzo las negociaciones para revisar los salarios de este convenio. El comienzo no pudo ser más irregular, dos convocatorias diferentes para la constitución de la Mesa, con dos órdenes del día distintos en los que se recogían distintos temas a tratar además de la actualización de salarios (desarrollo de la normativa vigente sobre Salud Laboral e Higiene en el Trabajo, adecuación del nuevo sistema de contratación y organización del trabajo y participación sindical). En las sucesivas reuniones mantenidas hasta el momento el proceso ha dado escasos frutos, la patronal y la UGT han insistido en la necesidad de negociar aspectos de contratación condicionando a ellos la subida salarial y CCOO se ha negado a tratar temas cuya negociación no estaba prevista para este año. Aun así, una vez presentada la propuesta patronal de contratación en la que se hace especial hincapié en la contratación temporal, aumentando las causas previstas para ello, y dada la escasa resistencia ofrecida por el resto de las fuerzas sindicales hemos decidido presentar una alternativa seria en la que se apueste decididamente por la contratación por tiempo indefinido y por la incorporación al convenio de la normativa de salud laboral como el mejor mecanismo de prevención.

¿Punto final?



Está acabando el curso y con él todas las posibilidades de culminar la negociación emprendida desde el primer trimestre. Negociación que se abrió con las tímidas perspectivas de un aumento presupuestario en Educación, en buena parte, proveniente de las movilizaciones que culminaron con la Marcha sobre Madrid, hace ahora un año.

Este curso tendría que haber sido el de las *Transferencias*. El curso acaba, y la única materialización es la de las Illes. De las demás comunidades no existen certezas, ni fechas, ni cuantías...

Un curso en el que el talante negociador del MEC, tuvo más episodios. Basta recordar lo que pasó con el Decreto de Humanidades, la exclusión de los sindicatos en las comisiones provinciales que determinan los conciertos educativos, o los boletines varios (plantillas, interinidades...)

A la postre un curso en el que en materia de diálogo y consenso la Ministra de Educación y Cultura sigue sin recuperar y superar los objetivos mínimos.

Sequía en los acuerdos y una estrategia del MEC, que ha puesto al filo de la ruptura los logros de la unidad tanto sindical, como del resto de las organizaciones representativas de la comunidad educativa.

Una estrategia que ha dado la espalda a los problemas reales del profesorado y de la enseñanza y se ha centrado en un claro objetivo, el de intentar acallar y desbaratar todo aquello que le hiciera frente. Para ello no ha dudado en ir cediendo a los plantea-

mientos sostenidos por los puntuales interlocutores favoritos en cada momento de la negociación, para así ahondar en la división sindical y fraccionar una mesa de negociación en función de la música que quería oír cada cual. El problema ha surgido cuando se ha querido acompañar, cada uno de los interlocutores tenía una partitura distinta.

Con partitura o sin ella, la Federación de Enseñanza de CCOO tenía claro desde un principio cuáles eran los temas a tocar. El problema de la confección de las listas de interinidades en el Territorio MEC asegurando una estabilidad que el actual sistema niega, los compromisos claros para asegurar en el proceso de *Transferencias* la construcción de una red de centros adecuada, la dotación de las plantillas que vienen contempladas en los acuerdos de Primaria y Secundaria, el abordar con soluciones y no con discursos la problemática de la implantación de la ESO y de la nueva EP y abrir la negociación del Estatuto de la Función Docente en que contemplaríamos todos los temas relacionados en él (acceso, retribuciones, formación inicial y permanente, jubilaciones etc...).

Para ello hemos dedicado un serio esfuerzo. No sólo en las mesas de negociación, pre-

sentando nuestras posiciones con claridad, sino en otros dos campos: el de la unidad sindical y el de la elaboración de alternativas. Buena parte de estas alternativas vienen recogidas en el Libro Blanco y en el documento que hemos presentado en los centros de trabajo sobre las medidas a tomar para la adecuada implantación de la ESO.

A medida que calan las hojas del calendario, las posibilidades de aplicar los contenidos de un posible acuerdo se alejaban. Así desde el inicio de las negociaciones establecimos su fecha de finalización en el primer mes del año. El calendario de negociación ha sido incumplido. Sin embargo, éste no ha sido el único incumplimiento. Han existido retrasos sistemáticos en la entrega de documentos y las propuestas que se hacían en la mesa no se reflejaban por escrito. Visto con cierta retrospectiva estas dilaciones no han sido casuales y la aparición de nuevos temas como el de sexenios o el de jornada han respondido más a la estrategia de buscar la división en la mesa y fuera de ella, que a la voluntad negociadora que aún queda por demostrar. La consecuencia directa de las prórrogas innecesarias de la negociación han sido dos: La aparición en el BOE de las plantillas orgánicas, modificadas con el único criterio de la Administración o la publicación de la convocatoria de oposiciones en las mismas circunstancias y el ir mermando las posibilidades de la negociación. Cada publicación en el BOE se convertía en un asunto que ya no tenía razón de ser en la mesa. Así el posible acuerdo ha muerto de boletínazo entre otras causas de naturaleza diversa.

Las perspectivas de la falta de acuerdo no son las más halagüeñas. Como central sindical estamos interesados en lograr avances. Esa es parte consustancial de nuestra razón de existir. Avances que no son sólo atribuibles a unas siglas, sino al conjunto del profesorado, a su capacidad para dar respuestas. En definitiva, para impulsar lo que en la mesa de negociación con mayor o menor fortuna somos capaces de lograr. Los temas planteados han sido, a nuestro entender, los correctos pero por lo que se ha visto no hemos tenido entre todos la fuerza suficiente para lograr avanzar en la solución de los diversos problemas que en la enseñanza padecemos día a día.

Se ha podido perder una oportunidad, pero como lo que origina la necesidad de la búsqueda de soluciones se mantiene, volveremos a la carga hasta conseguir buena parte de los objetivos. Habrá que volver con nuevas fuerzas después del verano...



Concurso de méritos a plazas en el exterior

Estamos en pleno proceso del Concurso de méritos para cubrir plazas en el Exterior. En la convocatoria de este año ha habido modificaciones con respecto a anteriores convocatorias (nosotros habíamos propuesto más), alguna de estas modificaciones no nos parecían mal. Por ejemplo, la eliminación de una entrevista que desde siempre pensábamos que podía ser muy subjetiva. En otras modificaciones no podemos estar de acuerdo. Este año se pide a los maestros que optan

a plazas de Lengua y Cultura Españolas -asi se denomina el programa- que tengan la habilitación en Filología lengua española. Esto ha creado multitud de problemas y la eliminación del concurso a un buen número de participantes. Como todo el mundo sabe, las habilitaciones ligan la lengua a un idioma. Se habilita a alguien para lengua española: francés, inglés, etc... Si así se presenta la habilitación para el concurso, el/la participante queda fuera del concurso. Hay que pedir el desglose a parte, puro acto burocrático que ni siquiera se puede cum-

plir en muchos casos, porque las comisiones de habilitación se reúnen en ciertas ocasiones al año y no más.

Segundo aspecto que nos parece mal, por restrictivo, es el que los maestros habilitados en Ciencias Sociales no puedan optar a estas plazas, que son, como ya se ha dicho, de Lengua y Cultura. Además, desde el conocimiento del curriculum y de la práctica en este programa, podemos decir que cualquier maestro podría ocupar las plazas de este programa tal como venía ocurriendo hasta ahora. Otra cosa bien distinta sería que se contase como mérito preferente haber realizado cursos en Español, lengua

española; pues lo que si es una realidad sociológica innegable es que los alumnos que en la actualidad asisten a estas clases pertenecen a la tercera generación de emigrantes y no hablan apenas castellano.

Mal ha empezado el Concurso este año y con muchas protestas razonables, pues además de lo dicho, parece ser que mucha documentación de la enviada por los participantes se ha extraviado con el consabido trastorno de volver a tener que enviar documentación en plazo, cuando además los plazos son de sólo cinco días.



Formación

solidar y profundizar en un modelo de formación participativo y centrado en los equipos docentes, han sido: una cons-

Que el MEC lleva dos años gestionando una red de formación del profesorado en la que no cree y que paulatinamente está yugulando, no es ningún secreto. La dotación irregular, o más bien cáótica, del personal, el recorte de recursos económicos destinados a los CPRs y la falta de iniciativas conducentes a con-

tante a lo largo de los dos años de mandato del presente equipo.

En consonancia con ello, esta vez la Subdirección General de Formación del Profesorado ha contratado a una empresa privada la elaboración de una encuesta para la detección de necesidades de formación del profesorado con el mandato expreso de que sean los CPRs lo encargados de pasarla.

Con esta medida, la Subdirección no hace sino seguir la línea de actuación que acabamos de apuntar: por una parte, se deja llevar por sus veleidades privatizadoras al contratar un servicio que la propia red puede y debe realizar y por otra, impone un modelo de detección destinado a medir necesidades individuales que ignoran los aspectos relacionados con el trabajo en equipo, las necesidades surgidas en los centros y el modelo investigación-acción.

La conclusión es obvia, el MEC sigue entendiendo la labor del docente como una tarea aislada y caracterizada por la transmisión de conocimientos y mantiene la red institucional de formación como un elemento residual al que paulatinamente debe eliminar.

La larga marcha

Cuando se está ultimando el cierre del VI Convenio Colectivo se hace necesario hacer balance de una muy larga negociación. Negociación que empezó con el anterior Gobierno y que después de un largo periodo, para que dejaran de ser nuevos, continuó con estos gestores, cuyo rasgo más definitorio es, sin lugar a ningún género de dudas, su alto grado de informalidad en el proceso negociador, no levantar ni una sola acta, dar marcha atrás en puntos en principio acordados, la falta de continuidad por el aplazamiento de sesiones que han hecho lento, hasta la desesperación, lo que se podía haber resuelto en unos meses.

No obstante, a pesar de la poca formalidad en las formas aunque siempre justificada con buenas razones, y de la nula voluntad política para afrontar la problemática de un colectivo importante de trabajadores y de unos servicios cada vez más anquilosados, en el curso de las esporádicas reuniones de la Mesa Negociadora, no siempre fáciles, hemos conseguido que se aceptara por su parte algunas de las que han venido siendo reivindicaciones legendarias de nuestro colectivo, de la que pasamos a reseñar las más relevantes, con el mismo orden del Convenio.

Algunos de los aspectos más destacables

La *organización del trabajo*, aún siendo responsabilidad exclusiva de la empresa, se supedita a los principios y criterios de la nueva Ley de Prevención de Riesgos Laborales, en el sentido de adaptar el puesto de trabajo, en condiciones ambientales, de seguridad, higiene y comodidad al trabajador, y no el trabajador al puesto.

En el capítulo de *provisión de vacantes*, las listas complementarias de traslados se mantendrán abiertas a las vacantes que surjan hasta el 31 de diciembre, y podrán participar también en el concurso de traslados quienes hayan finalizado una excedencia aunque todavía no se hubieran incorporado. El *concurso* tendrá carácter anual y obligatorio para todas las direcciones provinciales y no discrecional como hasta ahora.

Queda pormenorizadamente regulado los cambios de los puestos de trabajo por causas sobrevenidas que impidan el normal desarrollo de la actividad por razones de enfermedad grave del trabajador/a o familiares de primer grado que convivan con él, y el traslado conlleve posibilidades reales de recuperación o rehabilitación, todo ello por prescripción facultativa oficial motivada y siempre que se den una serie de requisitos establecidos.



del VI Convenio

En el capítulo de *contratación*, se avanza en uno de los que han sido, para CCOO, objetivo prioritario desde el IV Convenio, el que la contratación de carácter temporal, con independencia del tipo de contrato, se haga en el Administración bajo los principios constitucionales de igualdad, mérito, capacidad y publicidad, al igual que la contratación fija. Esto sólo se logra si se hacen convocatorias de bolsas de trabajo de las que resulten unas listas públicas fruto de un concurso de méritos, y con carácter obligatorio para todas las direcciones provinciales.

En el capítulo de *jornada, horario y descanso* se avanza en generalizar las 37,5 horas para todos, incluida la educación especial, que hasta ahora ha tenido 40.

También se avanza en un aspecto muy importante para nuestro sector en el sentido de ajustar, por negociación, el *calendario laboral* y en consecuencia el personal a las necesidades de cada servicio, en los periodos de inactividad de los centros. Para ello es importante matizar las 1.711 horas anuales con un como máximo 1.711. Este último aspecto está pendiente puesto que después de haberlo aceptado, se retractaron en la última mesa.

Por lo que respecta al capítulo de *formación*, lo más descabale es la constitución de comisiones provinciales de formación que prevean las necesidades de formación, las demandas del personal en los centros y gestionen dichos planes.

El capítulo de *salud laboral* se le da una nueva redacción y un contenido adaptado a la nueva normativa de la Ley de Prevención de riesgos laborales y a sus desarrollos

reglamentarios.

En la *estructura salarial* hemos conseguido que acepten la descongelación de los complementos de antigüedad, que habían permanecido congelados desde el 85. Y una cuestión muy importante para el personal con contrato temporal es que después de haberle ganado al Ministerio varias sentencias, desde CCOO aceptan reconocerle al personal temporal la antigüedad a efectos económicos. Y finalmente se regula el pago por colaborar con tribunales y otras tareas ajenas a la actividad habitual del centro.

En el capítulo de *Acción Social* se pide, ya desde hace años, el cumplimiento de los Acuerdos MAP-Sindicatos de septiembre del 94 de destinar el 0,8 de la masa salarial para las diferentes ayudas que, con carácter anual, convoca la Comisión de Acción Social.

Matrícula gratuita, se acepta en compensación de la pérdida del derecho a matrícula gratuita de los trabajadores, establecer con carácter anual una convocatoria específica de becas con fondos del Departamento, y para los hijos se realizará con cargo a los fondos de Acción Social.

Aceptan el Pago Delegado a los trabajadores para todas las contingencias que cubre la Seguridad Social, aunque todavía no se ha presentado una redacción definitiva en este artículo.

Disposiciones transitorias: los puestos de trabajo ocupados por personal con contrato temporal serán transferidos a las CC.AA. en las mismas condiciones que tuvieron antes de la firma del su respectivo Real Decreto de Transferencias.

El NOW-Luna en la Universidad de Sevilla



Socorro Robles Vizcaino
Secretaria de la Mujer. FECCOO

El pasado 14 de Abril se firmó un protocolo de colaboración para desarrollar un Plan de Igualdad de Oportunidades para el Personal Laboral de la Universidad de Sevilla. El compromiso del rector de dicha Universidad con la Confederación y Federación de Enseñanza de CCOO es el resultado de la participación de este centro, junto a 18 empresas, en el proyecto comunitario NOW-Luna.



NOW-Luna en la enseñanza

Este programa transnacional, promovido por CCOO y financiado por el Fondo Social Europeo y el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, tiene como objetivo investigar la situación de las mujeres y su recorrido profesional para detectar los procedimientos, prácticas y circunstancias que puedan suponer una merma del principio de igualdad en el empleo.

En la enseñanza, y dentro del sector público, no existe la percepción de discriminaciones por razón de sexo, las situaciones de desventaja de las mujeres se argumentan en base a inercias y hábitos culturales. Sin embargo, es de suma importancia develar tales situaciones en un sector, como el nuestro, relacionado con la educación. El carácter ejemplificador que tiene una empresa pública y el ser la educación el ámbito en el que se desarrolla nuestro trabajo hace que se haga necesario pasar de la percepción al análisis y a las actuaciones. Esto es lo que hemos empezado a recorrer con el desarrollo del programa: estudiar la situación real de las mujeres que trabajan en diversos sectores de la enseñanza; y diseñar, consensuar y desarrollar medidas de Acción Positivas tendentes a equilibrar las posibles situaciones de desigualdad detectadas en el estudio.

Acciones positivas* en la Universidad

La Universidad de Sevilla, tras un proceso en el que se han cubierto una serie de etapas -estudio del colectivo, jornadas de formación, diseño de las medidas y negociación- ha consensuado y firmado un documento que pretende remover los obstáculos que dificultan la igualdad real.

El contenido supone siete aspectos, que incluyen: la formación, los cambios de actitud, los procesos de selección (acceso y promoción), la formación, la salud laboral y la proyección de imagen.

Destacamos de él: la inclusión de la variable sexo en la programación informática para poder obtener datos desagregados por sexo; recoge, dentro de una categoría profesional, la figura de *Agente de Igualdad* con funciones que incluyen la implantación de las medidas firmadas y el velar por la igualdad de oportunidades en todos los ámbitos de actuación de la empresa; desarrolla campañas específicas que promoverán cambios de actitudes en el reparto de responsabilidades familiares, el acoso sexual y la igualdad de oportunidades en el empleo; asesora en igualdad de oportunidades a los tribunales de oposición, selección y promoción para cubrir los puestos (persona designada como agente

o experta de igualdad); facilita el acceso a los cursos de formación a todo el personal con responsabilidades familiares, realizando las jornadas formativas dentro de la jornada laboral cuando las razones organizativas lo permitan; realiza cursos específicos y módulos sobre igualdad de oportunidades y no discriminación dirigidos a directivos y mandos intermedios; y proyecta una imagen que integra términos masculinos y femeninos en las comunicaciones tanto internas como externas que emita la Universidad.

Una nueva etapa

Con la firma de este protocolo se inicia una nueva etapa, importante pero difícil, ya que el seguimiento de lo acordado y su desarrollo incorpora a la negociación colectiva las políticas de igualdad entre sexos que presentan situaciones innovadoras y que sólo pueden ser exitosas si son defendidas por los colectivos implicados. Del trabajo y la voluntad de todos y todas dependerá.

CCOO y la Universidad comparten la ardua y la responsabilidad, conscientes de que el nivel de desarrollo de una sociedad, y por ende de una empresa, se puede medir por la ausencia de discriminación y el aprovechamiento del potencial que tiene el personal que la integra.

* Las acciones positivas y la igualdad son conceptos que están indisolublemente ligados. Las acciones positivas eliminan los obstáculos que se oponen a la igualdad de oportunidades entre los sexos.

La Carpa Blanca



Carlos Galano
Secretaría Relaciones
Internacionales CTERA

El eje de los sucesivos conflictos de los trabajadores de la educación, especialmente durante la última década, está indisolublemente ligado a dos factores determinantes: la decisión política de reducir la inversión en el área y las prácticas autoritarias que obturan la participación. La Ley Federal de Educación (1993) procuraba una transformación en el sistema a partir de algunos temas básicos: incremento de la obligatoriedad escolar de 7 a 10 años; modificación de la estructura del sistema; cambio significativo del currículum; duplicación del presupuesto educativo que debía llegar en 1997 al 6% del PBI; y participación de las organizaciones en el diseño del currículum, en las políticas educativas y en la negociación colectiva.

Financiamiento

Respecto del financiamiento, la Ley prescribe que el gasto público asignado a todo el sistema educativo, desde los jardines maternales hasta las universidades, debía ser en 1997 del 6% del PBI. Para alcanzar ese monto, los presupuestos educativos de la Nación y de los estados provinciales se debían complementar con un Fondo de Financiamiento Educativo de asignación exclusiva y específica proveniente de tributos directos cobrados a los sectores de mayor capacidad económica.

Al tiempo de la sanción de la Ley Federal de Educación, el Fondo de Financiamiento era insuficiente y, por tanto, debía ser mejorado.

Nada de esto ocurrió, contrariamente la situación se agravó considerablemente a partir de 3 resoluciones que fueron tomadas por el Gobierno del Dr. Menem en un breve lapso: se eliminó el Fondo de Financiamiento Educativo; la Nación transfirió a las provincias integralmente la responsabilidad por el financiamiento del sistema escolar (salvo las universidades) sin los recursos financieros necesarios; y se recortó la participación de los estados provinciales en los recursos tributarios que son cobrados centralizadamente, pasando del 57% al 40%.

Sin negociación colectiva

La insuficiencia de recursos y el autoritarismo imperante se convirtieron en una barrera para el funcionamiento democrático del sistema, ya que los gobiernos, tanto nacional como estatales, se negaron sistemáticamente al diálogo y a la negociación institucionales. Desde 1991 se había logrado la sanción de una Ley de Negociación Colectiva, pero los gobiernos se reservaron el derecho unilateral de aceptar o no la constitución de la instancia misma de negociación. No es que fracasara la negociación, sencillamente los gobiernos nunca aceptaron constituir la instancia negociadora.

Sin negociación colectiva, signados por el autoritarismo, sin recursos y enmarcado en las políticas globales de recorte y achicamiento del Estado, la llamada transformación educativa se convirtió exclusivamente en ajuste. Los estados provinciales librados a su suerte llevan adelante procesos educativos según sus limitadas posibilidades. En tales condiciones, la dualización, exclusión y segmentación, se profundizaron al verse reforzada por el propio proceso educativo.

Los estados provinciales se llenaron de conflictos. Incrementaron las exigencias de profesionalización y el trabajo efectivamente realizado por los educadores y, simultáneamente, recortaron sus derechos, redujeron sus salarios, entre el 6 y el 40%, acumularon deudas con los trabajadores, modificaron unilateralmente los planes y programas, cerraron carreras, cursos y escuelas.

Las huelgas

Nuestros gremios, sin posibilidades de discutir ni de modificar tales políticas, reforzadas además por la corrupción, la ineptitud y el endeudamiento de las autoridades locales, se enfrentaron a prolongados conflictos, llevándolos a la pérdida significativa de días de clase. En algunas jurisdicciones las huelgas se han prolongado entre 40 y 140 jornadas durante los dos últimos años.

La situación se tornó muy grave cuando las acciones de los sindicatos fueron reprimidas brutalmente por la acción combinada de las fuerzas policiales y militares. Refriegas, disturbios, dirigentes procesados, golpeados, encarcelados, cortes de rutas, toma de edificios públicos, llegando la represión a causar la muerte de dos trabajadores en la vía pública.





La insuficiencia crónica de recursos, además de los inconvenientes apuntados, genera fuertes disciplinamientos a las políticas centrales, ya que los estados provinciales que no las aceptan tienen aún mayores limitaciones y recortes financieros.

Las supuestas políticas de descentralización y democratización, que fueron el pretexto esgrimido para la transferencia del sistema educativo a las provincias, se ven permanentemente burladas por la imposición de contenidos únicos, evaluación única, equipos técnicos únicos, capacitación controlada centralmente, etc.

La fractura y dualización producidos en el sistema educativo no termina sólo en las escuelas y se extiende claramente a la organización sindical, que ve obstaculizadas sus posibilidades de accionar unificada ante la implementación anarquizada de las políticas y estrategias gubernamentales. Aún cuando la raíz de los males es de una misma etiología: insuficiencia de los recursos por incumplimiento de las leyes y profundo autoritarismo, no resulta sencillo para el conjunto de los trabajadores, advertirlo y accionar en consecuencia.

CTERA es la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina, nuclea prácticamente a todas las organizaciones gremiales del país (afilia al 55% del total de los docentes) -en Argentina la afiliación gremial es voluntaria y en la docencia existe una adhesión cercana al 60%.

CTERA resolvió en su congreso de marzo de 1997 emprender una acción gremial que pudiera expresar la globalidad del problema, no interrumpiera el dictado de clases y pudiera permanecer todo el tiempo que fuera necesario hasta generar un elevado grado de concienciación, tanto en la ciudadanía como en los políticos y gobernantes, respecto de la necesidad de defender la educación pública, la equitativa distribución del conocimiento y el adecuado financiamiento de las políticas y los salarios del sector.

La Carpa Blanca

La metodología elegida fue el ayuno de un grupo de docentes. Representantes de todos los estados y de la Junta Ejecutiva de CTERA permanecen desde el 2 de abril de 1997 -ya más de un año- en esta actitud. Frente al Congreso Nacional se instaló una gran *carpa blanca* donde los educadores de todo el país mantienen esta actitud durante las 24 horas del día hasta lograr el objetivo perseguido. Los docentes sólo beben líquidos: agua, infusiones dulces y caldo salado. Los grupos de 20 a 30 personas permanecen así entre 28 y 31 días o hasta que su salud se lo permita.

Durante este tiempo, la Carpa Blanca ha recibido la solidaridad de personalidades de la cultura, la ciencia, las artes, la música, el cine, el teatro, el deporte, la pintura, la política, las organizaciones sociales defensoras de los derechos humanos, del medio ambiente, de la niñez, los grupos y sectores más afectados por distintas injusticias: las Madres y Abuelas de la Plaza de Mayo, los familiares de las víctimas de la voladura de la AMIA, de la embajada de Israel, de los muertos por la violencia policial, etc.



Durante este tiempo se han producido allí 47 conciertos, 73 conferencias de prensa, más de 50 acontecimientos culturales diversos y se han recogido las firmas de más de 1.700.000 ciudadanos que exigen el tratamiento de la Ley de Financiamiento en el Congreso.

La última encuesta de opinión, realizada por la Universidad Nacional de Ciencias Sociales, arroja un apoyo del 88,4%, un rechazo del 3% y un 8,6% de la población que prefirió no contestar. También el 26% de los encuestados manifestó haber apoyado con participación activa (firmando el petitorio, concurriendo a traer su solidaridad a la Carpa Blanca o participando de las marchas y movilizaciones).

A esta altura de los acontecimientos, la Carpa Blanca se ha convertido en la medida con mayor peso, repercusión y consenso de la historia gremial argentina. Ha trascendido los límites del reclamo original de los docentes, ha pasado a ser el símbolo de la resistencia a la injusticia y una bandera de esperanza para millones de argentinos.

La hueca retórica del Gobierno

Sin duda, esta movilización ha cuestionado el neoliberalismo y los procesos de acumulación y concentración de riqueza que son su esencia, ya que el reclamo de los docentes no puede ser satisfecho sin modificar los términos de esa acumulación o manteniendo los privilegios y la corrupción que acompañan al modelo.

Las autoridades nacionales la consideran, además, como una de las causas principales de su estrepitosa derrota electoral del 26 de octubre pasado.

Para CTERA y sus organizaciones gremiales de todo el país ha significado un fuerte respaldo de la población, el restablecimiento de la credibilidad y respeto hacia los docentes y una notable recuperación de su imagen con los adolescentes y alumnos de todo el sistema educativo. La organización ha pasado de ser el sindicato con mayor peso y representatividad entre los trabajadores (no sólo los docentes) y ha obligado a los políticos a discutir la educación en términos concretos saliendo del discurso retórico a que nos tienen acostumbrados; por otra parte, ha permitido encontrar otras formas creativas, inteligentes y dinámicas de expresar el conflicto social, sin afectar los intereses del resto de la colectividad.

Frente a la dimensión del conflicto, el Gobierno nacional ha optado por modificar su discurso, comprometiendo la asignación de recursos, sin que hasta el presente haya dado cumplimiento a lo anunciado. Peor aún, ha intentado introducir un proyecto de flexibilidad laboral augurando que su aplicación dará en el futuro respuestas a las demandas del sector; los docentes lo han rechazado y, por tanto, la lucha continúa.

Transporte de menores



Santos Núñez del Campo
Responsable de Política Sectorial
Fed. Comunicación y Transporte de CCOO

La accidentalidad de los autobuses, aunque reducida en términos absolutos y relativos, ha generado una exigencia social creciente de mejora de su seguridad. Seguridad entendida de manera pasiva, a través de la progresiva incorporación de mejoras en los vehículos, especialmente en los vehículos nuevos dedicados a servicios regulares. Seguridad activa, a través de la eliminación de los elementos y las causas que contribuyen a generar el concepto difuso del mal llamado *fallo humano*, cajón de sastre donde confluyen causas concretas como la fatiga, la pérdida de concentración, etc. de los conductores. Es notable reseñar en el transporte de menores la correlación existente entre regulación y seguridad, en comparación con otros sectores del

transporte por carretera. Por ello, las modificaciones que se realicen deben estar presididas por esta demanda social de mayor seguridad, también desde el punto de vista de la prevención.

Frente a este objetivo fundamental, la mejora de la seguridad, observamos con extrema preocupación la posición poco progresiva de la Administración en el proceso de modificación del R.D. que regula el transporte escolar y de menores, y denunciábamos abiertamente las pretensiones de la patronal del sector de reducir el nivel de seguridad por debajo del nivel actual, con el único objetivo de disminuir sus costes a través de medidas que también tienen efectos negativos sobre el empleo.

Resumiendo, la Administración no responde a la demanda social de más seguridad, y los representantes empresariales

ASPECTOS MÁS RELEVANTES DEL PROYECTO DE R.D. DE TRANSPORTE ESCOLAR

	ÁMBITO DE APLICACIÓN	ANTIGÜEDAD MÁXIMA DE LOS VEHÍCULOS	INNOVACIONES TÉCNICAS EN LOS VEHÍCULOS	TIEMPO DE TRABAJO Y DESCANSO DE LOS CONDUCTORES	OCUPACIÓN DE PLAZAS POR MENORES	ACOMPAÑANTE	TRANSPARENCIA DE LAS OBLIGACIONES DEL TRANSPORTISTA Y DEL CONTRATANTE	TIEMPO MÁXIMO TOTAL DE DURACIÓN DEL VIAJE (CÓMPUTO DIARIO)
POSTURA DE LA ADMINISTRACIÓN	MENORES DE 14 AÑOS *	16 AÑOS, 18 AÑOS CON RESTRICCIONES	LIMITADOR DE VELOCIDAD, ACCESO A PERSONAS CON MOVILIDAD REDUCIDA (PMR)	NINGUNA REFERENCIA *	ELIMINA LA POSIBILIDAD ACTUAL DE OCUPAR 2 ASIENTOS POR 3 MENORES	REDUCCIÓN SEVERA DE SU IMPLANTACIÓN	REACIOS A FOMENTARLA	2 HORAS *
POSTURA DE LA PATRONAL	MENORES DE 12 AÑOS	18 AÑOS *	IDEM QUE LA ADMÓN., PERO SÓLO EN LOS VEHÍCULOS NUEVOS. TRABAS A LAS PMR * (vehículos viejos)	CONTRARIOS A CUALQUIER REFERENCIA *	IDEM	DESAPARICIÓN PRÁCTICA. GRAVE PROBLEMA DE EMPLEO	CONTRARIOS A FOMENTARLA	2 HORAS *
POSTURA DE CCOO	MENORES DE 16 AÑOS	12 AÑOS, CON UN PERÍODO DE ADAPTACIÓN DE 6 AÑOS	IDEM QUE LA ADMÓN., Y ADEMÁS ARCOS DE SEGURIDAD, CINTURONES DE SEG., ABS/ASR, ETC.	REFERENCIA AL R.D. DE JORNADAS ESPECIALES Y A LA NORMATIVA COMUNITARIA	IDEM	GENERALIZACIÓN Y CUALIFICACIÓN DE ESTA FIGURA	PARTIDARIOS DE FOMENTARLA A TRAVÉS DE UN CONTRATO-TIPO	1 HORA CON EXCEPCIONES, CON CONTROL DE LOS CONSEJOS ESCOLARES

Señaladas con asterisco (*) las condiciones actuales.

FUENTE: Ministerio de Fomento, Comité Nacional de Transportes Terrestres, CCOO, elaboración propia

CC.OO. convoca una Conferencia sobre Autonomía de centros

Tras varios meses de preparación se celebra la Conferencia sobre Autonomía de Centros que decidirá la postura de la federación de enseñanza de CCOO de Euskadi sobre este tema.

del sector, aprovechando la coyuntura provocada por la reforma del sistema educativo, plantean un retroceso bajo un prisma corporativo y mercantilista, alejado del interés general.

Además, tememos que la Administración se pliegue finalmente a sus inaceptables propuestas, y que actúe como cómplice de estos intereses ajenos al interés superior de la seguridad de los menores, coincidiendo en reducir el coste generado por el cambio de la logística provocado por la implantación de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), a cambio de menor seguridad a bordo de los autobuses escolares, especialmente en el ámbito rural.

Si la estrategia es convertir un sector regulado en un mero servicio discrecional de viajeros a través de la desnaturalización de la normativa actual, CCOO actuará en consecuencia y se opondrá a dicha medida por todos los medios a su alcance. Hay que recordar que el transporte discrecional es el sector con índices de accidentalidad más elevados dentro del transporte por autobús.

En este sentido, animamos a las organizaciones sociales y del ámbito escolar (otros sindicatos, organizaciones de padres y madres, organizaciones de estudiantes, consejos escolares, etc.) a adoptar la misma determinación, ya que éste es sobre todo un asunto que concierne a la calidad del sistema educativo, sobre todo en áreas rurales.

Frente a este panorama, CCOO propone aprovechar esta ocasión para elevar decididamente los niveles de seguridad activa y pasiva a bordo de los autobuses dedicados al transporte de menores, así como para extender y cualificar la figura del acompañante frente a su reducción, como plantea la Administración, o frente a su práctica eliminación, como lo hace la patronal. CCOO propone explotar un yacimiento de empleo de marcado carácter social, de carácter preventivo, que permita también una actuación correcta en caso de accidente.

Es cierto que la seguridad, la calidad, tienen un coste elevado a corto plazo, pero los costes sociales derivados de la disminución de la seguridad de los autobuses escolares serán, sin duda, económicamente mayores, y socialmente inaceptables.

Las reuniones del grupo de trabajo, las conferencias y los debates previos con diferentes organizaciones y personas, han dado lugar a un documento en el que CCOO plantea diversos aspectos sobre el alcance que tiene la autonomía de los centros educativos, públicos y privados.

La Conferencia es consecuencia del compromiso adquirido por el sindicato en abril del pasado año 1995 en su último congreso, y pretende analizar los referentes de la autonomía escolar así como sus consecuencias más importantes.

Entre éstas, destacan las que afectan al marco normativo y que sugieren algunas cuestiones como si es el Órgano Máximo de Representación de los centros el verdadero y último responsable de la autonomía del centro, las diferencias en su capacidad de decisión según sean de primaria o secundaria o el nivel real de participación de los diferentes sectores. Se analizan asimismo algunas figuras como la del equipo directivo, la del administradora y las contradicciones que se plantean entre algunas directrices de la administración y la autonomía de los centros.

La autonomía organizativa no es la única que se estudia en esta Conferencia.

También la pedagógica y sus consecuencias en materia de formación del profesorado, aprovechamiento de los equipos humanos, la elaboración de los proyectos educativos y las condiciones de espacio y tiempo para que se recoja la participación y el pluralismo en estos. La autonomía de gestión económico-financiera y de personal es objeto de análisis con los datos y la experiencia de estos años de desarrollo de la nueva legislación.

Se estudian en la Conferencia la función de los fondos de compensación, la existencia de fuentes de financiación complementarias y los sistemas de control vigentes.

Por último, la Conferencia aborda la autonomía de los centros educativos como instrumento para el desarrollo de una escuela solidaria y participativa.

En este apartado se detallan las responsabilidades de las administraciones públicas, la corresponsabilidad de los propios centros y su inserción en el entorno, las medidas compensatorias y la importancia de la participación, así como la calidad, evaluación y el control social.



Nos deben el del Presupuesto



J. Viera, J. González Elvira,
M.ª D. Rodríguez y J. Emilio Martín

Al fin logramos una reivindicación histórica: tenemos sentencia firme favorable del recurso contencioso administrativo, presentado por nuestra organización, contra el Decreto 18/1995, de 10 de febrero, del Gobierno de Canarias, por estar pagando cantidades inferiores a las establecidas por la

Hemos dado en el clavo

Nuestros servicios jurídicos, dirigidos por la letrada D^a M^a Dolores Rodríguez Pérez y otros compañeros/as afiliados/as al sindicato, han conseguido recuperar la mala aplicación de las cantidades que marca la Ley de Homologación. Nuestra acción sindical ha dado en el clavo. En torno a 5.000 millones aproximadamente nos adeuda la Administración por la no consolidación de la segunda mitad de la paga de Concertación Social, que se viene incumpliendo desde enero de 1992, así como el incremento porcentual de la subida de cada año, en lo que afecta al complemento específico de homologación, según la Disposición Adicional Primera de la Ley. En su momento recogimos firmas del profesorado, denunciábamos en prensa, lo intentamos negociar, desde 1992... pero tuvimos que ir a los tribunales, presentando recursos, de forma gratuita para todo el profesorado, desde el año 1992 hasta 1998, con muchas horas de cálculo y un gran esfuerzo económico por parte de nuestra organización. Enhorabuena a todo el profesorado, desde el cuerpo de maestros, profesores técnicos de formación profesional, profesores de secundaria hasta el cuerpo de catedráticos, porque el 4 de mayo de 1998 recibimos la sentencia favorable a los recursos de homologación y que

Ley de Homologación del Profesorado, Ley territorial 4/1991, de 29 de Abril de homologación de retribuciones, como consecuencia del Acuerdo de la concertación social, firmada por el Gobierno presidido por el Sr. Olarte y los sindicatos UGT y CCOO Canarias, el 8 de marzo de 1991.

reconoce ya, a partir de 1995, en sentencia firme, teniendo la Administración que ejecutar el pago de las cantidades que adeuda por la anualidad expresada, en los próximos dos meses, deuda cercana a las 50.000 pts, que a su vez supone un incremento de 4.000 pts. mensuales, consolidadas para siempre, en el Complemento Específico. La deuda de 1995 supone unos 1.032 millones, para aproximadamente 21.500 profesores/as. Esta sentencia afecta directamente a los años 95, 96, 97 y 98.

Hablamos de 3.655 millones aproximadamente, desde lo reconocido en 1995 hasta mayo de 1998. Podrían ser más, incluso por el aumento del profesorado sustituto durante el curso 97/98. No olvidar que además estamos pendientes de las sentencias del 92, 93 y 94 que, de ganarse, y esperamos ganarlas, supondrían atrasos en torno a las 57.000 pts brutas, sumando

estas cantidades a las anteriores.

El no reconocer la Administración los errores cometidos en las operaciones sobre las cantidades a abonar, y el hecho de no haber negociado, nos obligó a judicializar el caso; suponiendo la consecución de la sentencia unos 5.000 millones de pts., esto representa el 1% de los Presupuestos Generales de la Comunidad Autónoma Canaria, que son un total de medio billón de pts. Esperamos negociar en breve esta consecución histórica y pediremos también los intereses.

A su vez, cuando CCOO Canarias comenzó a reclamar desde 1992, de forma gratuita para todo el profesorado, las citadas cantidades de homologación, el sindicato mayoritario del sector se permitió el lujo de llamarnos mentirosos y hoy en día continúan con tal falacia. Sin embargo resulta que esta organización, con mucha *responsabilidad* en el sector pero que no termina de asumirla, ha estado cobrando al profesorado del cuerpo de maestros de 1.000 pts en adelante por un poder notarial para presentar un recurso, en el cual nunca han creído y, además, lo han venido a presentar durante el presente año 1998, cuando se esperaba que la sentencia fuera favorable para nuestra organización. Hoy, como suelen hacer, quieren presentarse como valedores de esta reclamación.

CANTIDADES BRUTAS ADEUDADAS

	3,5%		0%		2,1%		TOTAL		
	Mensual 1995	Anual 1995	Mensual 1996	Anual 1996	Mensual 1997	Anual 1997			
Catedrático	3.931	47.172	4.068	48.816	4.068	48.816	4.153	20.765	165.569
Licenciado	3.918	47.016	4.055	48.660	4.055	48.660	4.140	20.700	165.036
Técnico FP	3.859	46.308	3.994	47.928	3.994	47.928	4.078	20.390	162.554
Maestro	4.159	49.908	4.304	51.648	4.304	51.648	4.394	21.970	175.174

Notas aclaratorias

- Se consolida en el sueldo de cada docente las cantidades mensuales de la columna de 1998.
- La deuda total de 1995 se sitúa en torno a 1.032 millones de pts.
- La deuda desde 1995, incluida, hasta mayo de 1998 supone una cantidad aproximada de unos 3.655 millones de pts.
- La deuda total, incluyendo los recursos pendientes de 1992, 1993 y 1994, ascendería aproximadamente a unos 5.000 millones de pts.

CCOO gana las primeras elecciones del curso

El pasado mes de abril se celebraron las elecciones sindicales entre el personal de administración y servicios funcionario de la Universidad Autónoma de Barcelona, un colectivo integrado por 610 personas. La participación en el proceso electoral fue del 59% del censo para escoger 15 delegados y delegadas para la junta de personal.

CCOO volvió a ser el sindicato mayoritario, ampliando su representación a 8 delegados y delegadas, seguida por el CAU -colectivo autónomo universitario- con 4 y la UGT con 3. Desde CCOO de la Autónoma, valoramos muy positivamente estos resultados, producto del trabajo sindical cotidiano y del papel de vanguardia de CCOO en la negociación y en la movilización. Con estos resultados, CCOO continuará trabajando por una universidad pública de calidad, por la mejora de la financiación de las universidades, la democratización de las relaciones laborales y la consolidación y mejora cualitativa de la ocupación en la Autónoma.



PARA EL PROFESORADO INTERINO Y SUSTITUTO

Enseñanza empieza a hacer concesiones

Durante el presente curso, CCOO ha desarrollado una intensa labor negociadora para consolidar y mejorar la situación laboral del profesorado interino y sustituto, en continuo aumento en Catalunya por la implantación de la LOGSE y los criterios garantistas introducidos en el acuerdo de plantillas de 1995.

Los frutos de este trabajo se están empezando a recoger en diversas concesiones que el Departamento de Enseñanza de la Generalitat de Catalunya ha puesto sobre la mesa. Aunque las negociaciones todavía están abiertas, algunas mejoras deben destacarse por su importancia: la consolidación del criterio de tiempo trabajado en la confección de listas y la mejora en su gestión para reducir la incertidumbre sobre el futuro laboral, favoreciendo la contrata-

ción anual cuando se cubran vacantes a inicios de curso; el cómputo como servicios prestados del periodo de baja por parto, tratamiento a las adopciones equiparable al de parto, derecho a un año de permiso por cuidado de hijos e hijas sin ser relegado en las listas; permisos por estudios sin salir de listas; habilitación en nuevas especialidades por experiencia -mediante la certificación del centro y con el visto bueno de la inspección-...

Todos estos avances parciales deben permitirnos reforzar la estabilidad del colectivo y situar en el futuro inmediato la conquista de nuevos derechos en el terreno retributivo, de acceso a la función pública docente y en la formación, para completar la equiparación real de derechos del profesorado interino y sustituto con el resto de la plantilla docente.

La Generalitat de Catalunya, a Dios rogando y con el mazo dando

En el tramo final del presente curso, la Generalitat de Catalunya nos ha obsequiado con una de esas perlas que definen el carácter no confesional del Estado: como resulta que al matricular a sus hijos e hijas en la educación infantil pública las familias catalanas no optan en demasía por la enseñanza de la religión, desde el Departamento de Enseñanza se ha enviado a los colegios públicos una resolución por la cual se obliga a los equipos directivos a insistir en el asunto, entregando a las familias otra vez un modelo de declaración en el que hagan constar si desean para sus hijos e hijas enseñanza religiosa -católica, evangélica, islámica o judía-, o bien desean enseñanzas alternativas. Sorprende la insistencia de la Generalitat

en el asunto, y más si se tiene en cuenta que la iniciativa coincide en estos meses con un folleto distribuido por las delegaciones diocesanas catalanas en los colegios en el que se anima a optar por la religión en la escuela y, de paso, se recuerda la conveniencia de que los padres cristianos lleven a sus hijos e hijas a hacer la catequesis a las parroquias. CCOO ha reclamado al Departamento de Enseñanza la retirada de la resolución en cuestión, por entender que, a base de reiteración, se acaba por olvidar la obligación de los poderes públicos de mantener una estricta neutralidad en materia religiosa, pasando de garantizar un derecho a fomentar una opción determinada.

La "global march" entró por Galicia



El 4 de mayo entró por Galicia una de las dos marchas contra la explotación laboral de la infancia, la otra entró por Valencia para confluír ambas en Madrid.

Podemos calificar como de excelente la acogida que dio la sociedad gallega al paso de la Marcha. Las ciudades de Vigo, Santiago, A Coruña y Lugo salieron a la calle, siendo más de 20.000 las personas que participaron. Niños y niñas de colegios públicos y privados, de primaria y de secundaria, profesores, profesoras, representantes de partidos políticos, corporaciones municipales, universidades, diputaciones provinciales, Parlamento de Galicia... Y como no, también una amplia representación sindical con la participación de nuestro secretario general, **Suso Díaz**, que acompañado de otros miembros de la Ejecutiva del Sindicato Nacional, estuvo en tres ciudades diferentes. También el

Secretario de la Federación do Ensino, **Xosé Barral**, participó en la de Vigo.

La Federación do Ensino hizo un esfuerzo acorde a la importancia del lema de la convocatoria. En los centros educativos que *pateamos* como representantes de los comités ciudadanos hemos sido muy bien recibidos, mostrando todo el mundo una gran sensibilidad ante esta problemática. Esto se materializó posteriormente en una masiva asistencia de escolares, principales protagonistas de la jornada en las diferentes manifestaciones gallegas.

Esperemos que todo esto no quede en agua de borrajas. Nuestro grano de arena está puesto y la sensibilización social que pretendíamos fue ampliamente conseguida.

NEGOCIACIONES POR EL EMPLEO EN GALICIA

Propuestas de CCOO para el sector educativo

El 22 de enero se iniciaron las negociaciones entre la Xunta de Galicia, Confederación de empresarios y los Sindicatos de CCOO, UGT y CIG para tratar de llegar a un acuerdo sobre un plan de empleo que posibilitara la creación de puestos de trabajo y contribuyera así al descenso del paro en Galicia.

CCOO participó en estas negociaciones con una decidida voluntad de diálogo y el deseo de lograr un plan de empleo que establezca objetivos concretos y cuantificables, que tenga reflejo en los presupuestos y con plazos explícitos para cumplirlos. Lo demuestra el esfuerzo realizado en la preparación de nuestras propuestas basadas en un análisis de la situación actual.

Desde la Federación do Ensino de CCOO también hemos participado con propuestas referidas al sector educativo, y que resumimos en la necesidad de crear alrededor de 21.000 puestos de trabajo.

En primer lugar la reforma de la secundaria, con el funcionamiento de 36 nuevos institutos y la puesta en marcha de los 66 centros integrados, debe conllevar la creación de los

puestos de trabajo correspondientes tanto de personal docente como no docente.

En segundo lugar consideramos que el incremento del número de estudiantes en las universidades gallegas en los últimos años precisa de un mayor número de docentes universitarios. Pero sobre todo constatamos, debido a las carencias existentes ya hoy en día, la necesidad de incrementar de forma notable el cuadro de personal de administración y servicios.

Por último, reflejamos una serie de necesidades que las administraciones han obviado sistemáticamente, pero que desde CCOO venimos reclamando desde hace tiempo: cuidadores en los comedores y transporte escolares, animadores sociales y de tiempo libre, bibliotecarios, escuelas de música, escuelas municipales de idiomas...

Cuando iniciamos estas negociaciones éramos conscientes de que para que concluyeran con éxito se debería producir un cambio real en la política económica de la Xunta de Galicia así como el compromiso de los agentes sociales y de las instituciones financieras y eco-

Jornadas sobre las enseñanzas musicales

El 9 de mayo tuvo lugar en Santiago la primera sesión de las *jornadas sobre las enseñanzas musicales* con la participación de profesores y profesoras que imparten la educación musical en diferentes tipos de centros: colegios, institutos, escuelas municipales de música, conservatorios...

Crear un foro de reflexión y debate sobre la situación actual de las enseñanzas musicales y las perspectivas de futuro fue el principal objetivo que nos marcamos con esta actividad. Al final de esta primera sesión podemos ya perfilar una serie de conclusiones obtenidas de los debates que se realizaron a lo largo de la jornada, y que resumimos en las propuestas que figuran a continuación: creación de centros integrados; establecer cauces de apoyo y coordinación entre los distintos niveles y regímenes de la educación musical; incremento de la formación específica que se ofrece al profesorado de música; planificación de la red de centros donde se contemplen los conservatorios profesionales, superiores, centros integrados y escuelas de música; elaboración del reglamento orgánico para conservatorios; disminución de la *ratio*.

En septiembre tendrá lugar la segunda sesión y en ella perfilaremos y ampliaremos nuestras propuestas para presentarlas a la Consellería de Educación.

nómicas del país. Sin embargo a medida que fueron transcurriendo las reuniones fuimos comprobando cómo las posiciones de la Xunta no eran nada alentadoras, negándose a incluir en los presupuestos gallegos las posibles repercusiones del plan de empleo así como tratar de la creación de empleo en la propia función pública. De esta forma en el mes de mayo, después de más de tres meses de reuniones, manifestábamos que era imposible llegar a un acuerdo sobre un plan global, aunque confiábamos en la posibilidad de alcanzar acuerdos parciales.

A estas alturas de la negociación y ante la falta de respuestas satisfactorias de la Xunta a nuestras demandas, continuaremos insistiendo al mismo tiempo que recabamos el apoyo a nuestras demandas de la sociedad en general, y en el sector educativo en concreto la necesaria implicación de los padres, madres y alumnado.

Admisión de alumnos

La Orden que regula el procedimiento de admisión de alumnos, que no fue informada por el Consell Escolar Valencià, es confusa, compleja y convierte un simple proceso de matriculación en un complejo procedimiento que desorientará a los padres y madres que hayan de matricular sus hijos e hijas.

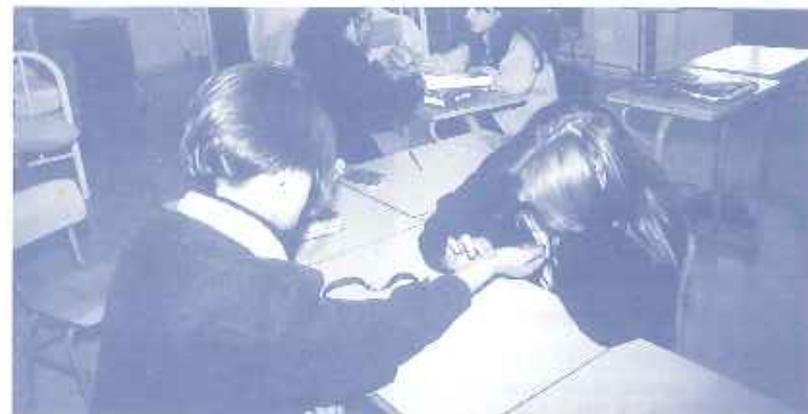
La Orden, en la que se dice textualmente: *El acceso, por primera vez, a un centro que imparta Segundo Ciclo de Educación Infantil, no requerirá proceso de admisión cuando se trate de alumnos procedentes de un centro que imparta Primer Ciclo de Educación Infantil, va en contra del Decreto 2798 de 10 de marzo, que regula la Admisión de alumnos. Mientras que en este último artículo se hace referencia a niveles financia-*

dos, lo que sólo ocurre con el Segundo Ciclo de Infantil, en la Orden se establece el paso automáticamente, y sin baremar, del primer ciclo al segundo de Educación Infantil. No se ha de olvidar que, para CCOO, el mencionado artículo del Decreto era ya inaceptable por establecer discriminación por razones económicas.

La sociedad ha de saber que esos centros privados, a los que se financia parcialmente el Segundo Ciclo de Infantil, y sólo el ci-

clo de Infantil, pueden cobrar matrícula hasta 20.000 pta. al mes, tal como se determina en la Orden de 9 de marzo de 1998, por la que se convocan ayudas económicas destinadas a los centros docentes privados autorizados para impartir el Segundo Ciclo de Educación Infantil.

La FE CCOO PV ya recurrió el Decreto y, con más razón jurídica, ha recurrido esta Orden y ha pedido además la suspensión cautelar de las dos normas.



TRAS UN DURO PROCESO DE NEGOCIACIÓN Y DE PRESIÓN, LA ADMINISTRACIÓN HA ATENDIDO PARTE DE NUESTRAS DEMANDAS

Adjudicaciones de vacantes de primaria

El modelo que planteaba la Administración educativa valenciana -mediante instancias- para proceder a las adjudicaciones de vacantes de primaria del profesorado suprimido, provisional, reingresado, interino -unas 5.000 personas- no permitía ningún control sindical y obligaba al profesorado afectado a hacer una petición a ciegas, además de legalizar, de hecho, la adjudicación arbitraria y clientelista de las Comisiones de Servicio, sobre las que no hay ninguna normativa que regule su adjudicación.

Después de varios meses de negociación y de presión, la Administración ha accedido a que este año, y mientras no se den las máximas garantías de transparencia para poder hacerlo mediante instancias, los actos de adjudicación sean presenciales y en julio. De esta forma, además de cobrar su salario desde el uno de septiembre, el profesorado podrá participar desde el principio en la organización de la programación del centro, en la confección de su horario personal, en la programación de su nivel y ciclo, en todas las tareas del claustro.

No estamos de acuerdo con el ajuste escolar 98/99

Una vez presentadas las alegaciones de los Consejos Escolares al Arreglo Escolar de este curso, la Conselleria prácticamente no ha modificado su postura inicial:

- Continúa manteniendo las dos mismas condiciones para la generalización de las unidades de tres años de Educación Infantil: tener instalaciones adecuadas, o el compromiso municipal de poder habilitarlas, y tener una matrícula consolidada. De esta forma, pretende justificar el incumplimiento de una de sus obligaciones: crear, y no habilitar, las unidades de tres años para completar la oferta pública.
- Continúa manteniendo que, si no hay alumnado diagnosticado, no habrá creación de unidades de Pedagogía Terapéutica/Audición y Lenguaje. Por esa razón, instamos a los Consejos Escolares de Centro a que siguieran exigiendo la creación, no la habilitación, del puesto de trabajo que por catálogo les correspondía.
- Sólo concede la habilitación -no creación-

del puesto de trabajo 13+1, en centros de una línea, a aquellos en los que algún miembro del equipo directivo esté adscrito a un puesto de Educación Infantil o de las especialidades LOGSE de Primaria.

- Sigue sin adscribir cada centro de Primaria a su IES de referencia, cuestión nada baladí, ya que nos permitiría tener itinerarios escolares que se iniciarían en la Educación Infantil y acabarían en la Educación Secundaria Obligatoria. Nosotros hemos exigido, además, la creación de los puestos de Tecnología, Plástica y Visual de secundaria en los centros de primaria con 1º ciclo de ESO.

- No considera necesario crear el puesto de Educación Infantil y de Educación Primaria, como consecuencia de la implantación de las líneas de Inmersión Lingüística, porque las circunstancias -según ellos- no lo requieren.

Ante todos estos incumplimientos, nos hemos dirigido a los Consejos Escolares para que exijan, al Conseller de Educación y al Presidente de la Generalitat, la construcción de los 200 centros de Educación Secundaria prometidos últimamente, así como que destinen el 6% de PIB a Educación para poder tener una educación pública de calidad.

Elección de los consejos de centro de los CEPs

Comisiones Obreras valoró muy negativamente y se opuso al proceso de transformación de los Centros de Profesores llevado a cabo el pasado curso por la Consejería. Así lo manifestó con sus argumentos, y con su voto, en el Consejo Escolar Andalúz. Así lo planteamos ante la Consejería y lo hicimos público a través de todos los medios.

Ahora, sin embargo, llegado el momento de la elección de los Consejos de Centro de cada CEP, consideramos que es necesaria la participación para *cambiar la formación desde dentro*. Y lo hacemos con unos objetivos claros. Para:

- Contribuir en la construcción de unos CEPs más útiles y próximos a las necesidades de todos los sectores de la Enseñanza.
- Eliminar el clientelismo de esta institución respecto a la Administración y conseguir un aumento de la autonomía, mayor pluralismo y democracia interna, suficientes recursos humanos, de infraestructura y económicos.
- Mejorar y ampliar las ofertas y posibilidades de formación a todos los colectivos sin discriminación de materias, grupos profesionales, zonas...
- Conseguir que el rigor y la calidad sean los criterios que orienten y racionalicen



unos planes de formación que deben basarse en las necesidades reales de los trabajadores/as y garantizar las condiciones adecuadas para su desarrollo: personal, medios, horario, espacios...

- Promocionar y apoyar con programas de formación en función de objetivos y proyectos, fundamentalmente de equipos de trabajo.

Nuestro modelo de CEP

* **Participativo y democrático**, facilitador del protagonismo activo del profesorado y demás trabajadores y trabajadoras de la Enseñanza en el diseño y gestión de sus planes de formación, en la organización y racionalización de los recursos.

* **Autónomo**, con capacidad propia para intervenir en la elaboración de las líneas prioritarias de formación de la zona donde se ubica en virtud de las necesidades de la misma, pudiendo coordinar y gestionar programas autónomos con recursos humanos y económicos suficientes.

* **Integrador de la diversidad de intereses** que, con respecto a la formación permanente, provengan tanto de la Administración como de los profesionales de la Enseñanza y las asociaciones a las que pertenecen o los representan: sindicatos, MRPs, grupos de trabajo, grupos o asociaciones pedagógicas, etc.

* **Abierto a la Investigación**, capaz de abordar planes de actuación que promuevan y/o faciliten la experimentación de programas de intervención pedagógica, desarrollo curricular, prevención de dificultades de aprendizaje, desarrollando los modelos de formación pertinentes y las estrategias de seguimiento adecuadas.

* **Facilitador de la renovación pedagógica**, promoviéndola y apostando por modelos de formación rigurosos que fomenten una actitud crítica, y el interés por la defensa y mejora de la Escuela Pública.

* **Abierto a la colaboración** con entidades capaces de intervenir en el desarrollo de programas de formación favoreciendo la calidad de los mismos, ampliando las posibilidades de investigación, los campos de trabajo, etc.

* **Cooperativo** en la gestión, promotor de equipos de coordinación de los elementos técnicos que los componen: departamentos, sericios de asesoramiento y apoyo...

* **Dinamizador de propuestas culturales** abiertas a la comunidad educativa en general, que satisfagan necesidades o demandas en relación con el medio social donde se ubica; fomento de escuelas de padres, talleres de formación complementaria, ciclos de conferencias, mesas redondas...

FRENTE A LA PEDAGOGÍA DEL SILENCIO...

Respeto a la diversidad cultural



Rafael Feito Alonso.
F. Sociología. U. Complutense
(Madrid).

El término convivencia aplicado al sistema o a los centros educativos parece haberse reducido a un eufemismo con el que referirse a los actos de violencia o que atentan contra el normal funcionamiento de los centros. De hecho, las llamadas comisiones de convivencia -emanadas del consejo escolar de centros- de hacer propuestas para conseguir un ambiente agradable y armónico en los centros se han convertido en jueces para los casos de indisciplina -de hecho los alumnos utilizan la militaresca expresión *te van a hacer un consejo*, lo que por otra parte da una idea de en qué consiste para estos la democracia escolar-.

zo de la ESO o, anteriormente, el ciclo superior de la EGB) cuando empiezan a aparecer serios problemas de indisciplina. Hasta entonces la escuela tiene aún mucho de lúdico y no hay alternativas a la permanencia en la escuela. A partir de la ESO la enseñanza se *asignaturiza*, hay profesores especializados por áreas y, sobre todo, el tedio empieza a apoderarse de los alumnos (incluso de aquellos que rinden académicamente). Los pocos estudios empíricos sobre el interior de las aulas muestran que en el ciclo superior de la EGB empezaba a preponderar la pedagogía de la tiza y de pizarra: el profesor habla y los alumnos -más o menos- callan. En la medida en que los alumnos pertenezcan a medios culturalmente más distantes de la escuela -como ocurría en la anterior Formación Profesional de primer grado- la situación se complica enor-

memente. Si la escuela, además de aburrir, no ofrece credenciales que tengan validez en el mercado de trabajo complica enormemente su funcionamiento cotidiano. Hoy en día es cada vez más frecuente que, incluso en centros que escolarizan a hijos de universitarios, proliferen los actos de indisciplina.

Comprensividad y diversidad

Es verdad que la apuesta comprensiva a la altura de la secundaria puede agravar los problemas de los centros, dada la mezcolanza de *buenos* y *malos* alumnos. Pero la comprensividad es ininteligible sin la atención a la diversidad. Ahora a cada centro compete hacer su interpretación del diseño curricular base, de modo que tendrá que ingeniárselas para algo tan elemental como hacer que la educación básica -la cual es imprescindible para

Admittiendo implícitamente esta estrecha definición, el informe *Diagnóstico general del sistema educativo* del Instituto Nacional de Evaluación educativa (1998) dedica un epígrafe a la convivencia en donde se abunda en los temas de indisciplina. Ahí se señala que una cuarta parte de los encuestados está algo preocupado por el tema de la violencia en el entorno del centro educativo y el 8% lo percibe como un asunto de preocupación grave. El 80% afirma que ha habido situaciones de indisciplina en su centro en los últimos tres años. No obstante, *no se puede afirmar que los niveles de convivencia en los centros estén muy deteriorados* (op. cit. p. 68).

La pedagogía de la tiza

No hay ninguna duda de que es a la altura de la adolescencia (desde el comien-

integrarse en nuestra sociedad- resulte atractiva para todos los alumnos y no solo para aquellos cuyos padres tienen muchos libros en casa. Es importante destacar que las adaptaciones curriculares deben hacerse en todos los centros, de modo que deben abarcar a todos los alumnos, tanto a los que van bien como a los que van peor.

La primera labor de la escuela debiera ser la de respetar la diversidad cultural. La escuela parte del supuesto de que el tipo ideal de alumno es un niño de clase media con padres cultivados, interesados por la escolarización de sus hijos. Niño que además acude a la escuela con las claves ocultas que le permitirán transitar exitosamente por ella: lenguaje más elaborado, posesión de las gratificaciones, individualismo.

Hoy en día todo profesor debe ser consciente que las aulas son lugares donde confluyen distintas culturas junto a la académica de la escuela. Hay diferentes culturas en función de la clase social, del género, de la raza, de la etnia, de la localidad, etc. Esto supone que en una sociedad como la nuestra existen distintos mecanismos de expresión lingüística (en muchas ocasiones la negativa a expresarse en el lenguaje estándar procede de una explícita no aceptación de la sociedad en que se vive, es decir,

no significa ni menor inteligencia ni menores destrezas lingüísticas), distintas escalas de valor (la escuela puede valorar mucho el que los niños reciten de memoria poemas de Espronceda, mientras que en algunos ambientes se valora más el saber contar chistes). No se tienen la misma visión del niño y del adolescente en todos los grupos sociales. Por ejemplo, entre los menores de clase trabajadora manual hay una fuerte oposición a atenerse a los cánones de sobreprotección y de aislamiento de la realidad circundante que impone la permanencia en la burbuja escolar.

La atención a la diversidad, ¿mero trámite?

Desgraciadamente, hasta el momento, no es mucho lo que se está haciendo por atender a la diversidad. La mayoría de los proyectos educativos de centro, documentos que debieran ser la piedra angular de la diversidad, son meros trámites administrativos con los que librarse de la presión de la Inspección. La formación permanente del profesorado es un canto a la uniformización, hasta el punto de que incluso la formación en centros apenas difiere de un colegio o instituto a otro. Los libros de texto, que debieran haber quedado en un segundo plano, siguen siendo un poderoso negocio en manos de las editoriales. Toda

la retórica sobre el autoaprendizaje de los alumnos queda en un segundo plano con este panorama.

¿Por qué si la escuela es tan buena, especialmente para quienes proceden de ambientes desfavorecidos, genera tanto rechazo entre sus beneficiarios? El funcionamiento cotidiano de la escuela sigue siendo un aburrimiento para casi todos los alumnos. Ya Durkheim decía, frente al pensamiento pedagógico de su época, que las relaciones educativas, lejos de ser de comunicación, eran relaciones de dominación. En nuestras escuelas, especialmente en secundaria, sigue preponderando la pedagogía del silencio, donde el grueso del poder se concentra en la figura del profesor, poder que raya la arbitrariedad: él puede decidir si sus clases son o no participativas, si es receptivo o no a las iniciativas de los alumnos. En la medida en que los proyectos educativos se conviertan en una reflexión sobre la práctica docente estas arbitrariedades tendrán menor peso o, al menos, serán unas arbitrariedades explícitas.

A mi modo de ver, la única manera de que las escuelas sean espacios de convivencia armónica y creativa es que éstas dialoguen productivamente con las distintas culturas con que los alumnos llegan al sistema educativo.

Fe de errores

El Zampaletras

En el último número de nuestra revista, en su página 18, columna central, los duendes de la informática nos jugaron una mala pasada: montaron una caja de imagen sobre una caja de texto, *zampándose* la primera varias palabras de la segunda. Para que resulte comprensible el artículo dañado, transcribimos el texto correcto.

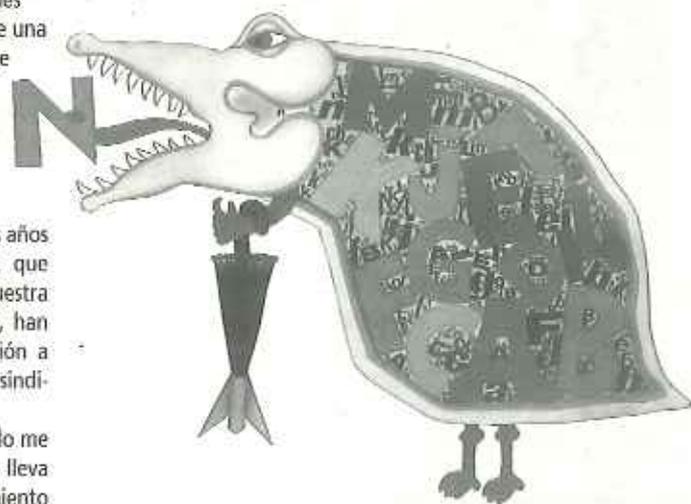
y, por último, todas estas cuestiones han permitido que hayamos alcanzado un alto grado de prestigio y reconocimiento entre los trabajadores y trabajadoras, entre la comunidad educativa y las instituciones que la representan, entre los medios de comunicación y, en general, ante la sociedad.

Relevo generacional

Y en este periodo se ha producido el más profundo relevo generacional que ha conocido nuestra joven organización.

En efecto, a lo largo de todos estos años muchos compañeros y compañeras, que participaron en la constitución de nuestra Federación, hace ahora veinte años, han dado paso en las labores de dirección a otros y otras que se incorporaron al sindicato en otro punto de su historia.

He de confesaros que pensar en ello me produce una profunda ternura y me lleva al más sentido y sincero reconocimiento para todos.



El Zampaletras. Editorial Miñón

ES PRECISO QUE ELLOS NOTEN QUE SE LES AMA

No basta amar



M^a Eugenia Sánchez Guerrero.
C.P. Menéndez Pidal.
Torreblanca de las Cañas (Sevilla).

A lo largo de los últimos años la violencia entre escolares ha ido en aumento; pero dejemos bien claro que el origen del problema no se haya en nuestras escuelas, sino fuera de sus muros; son las familias de nuestros alumnos y alumnas quienes sufren las consecuencias de la marginación socioeconómica y la privación sociocultural: paro, drogadicción, embarazos no deseados, malnutrición, analfabetismo...; en definitiva, tierra idónea para que florezcan *las semillas de la violencia*. A esto se une una serie de características que propician actitudes de rechazo y agresividad frente a lo que les rodea: imagen negativa de sí mismo, falta de confianza en los demás, nivel de aspiraciones y expectativas reducido, dificultad para comunicarse...

La sociedad, en general, aún no ha asumido su responsabilidad ante este grave problema. Queremos acabar con la violencia en las escuelas, en las calles, en las familias... pero hacemos *bastante poco* por cambiar los factores que influyen en estos comportamientos: reducción del paro, dignificación de las viviendas, formación y seguimiento de las familias, control de los medios de comunicación...

Pero mientras se toman medidas o no, podemos cruzarnos de brazos; si no trabajamos y ofrecemos una educación complementaria desde la escuela, no haremos otra cosa que perpetuar la situación desfavorecida que a algunos les ha tocado vivir.

Manos a la obra

Hace tres años, un grupo de compañeras y compañeros del C.P. Menéndez Pidal decidieron ponerse *manos a la obra*. El colegio está situado en Torreblanca de Los Caños, una barriada de Sevilla considerada Zona de Actuación Educativa Preferente y, por supuesto, muchos de nuestros alumnos manifiestan agresividad como única respuesta ante la imposibilidad de cambiar su entorno.

*Amor significa comprometerse sin garantías,
entregarse completamente con la esperanza
de que nuestro amor produzca amor en la
persona amada*

Erich Fromm

Preocupados por este tema, nos constituimos como grupo de trabajo para poner en práctica el modelo SAVE de intervención educativa en nuestro centro.

¿Qué es el proyecto SAVE?

Las siglas SAVE significan Sevilla Anti Violencia Escolar. Es un Proyecto de Investigación (Plan Nacional I+D, sec. 95-0659) dirigido por la profesora Rosario Ortega Ruiz, del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Sevilla.

Su finalidad es eliminar, o al menos disminuir, los problemas de violencia entre escolares, detectados a partir de una evaluación inicial.

Incluye varios programas para actuar de forma preventiva contra el problema de la violencia a través del currículum: trabajo en grupo cooperativo, gestión de la convivencia y educación de sentimientos y valores.

Nuestro colegio decidió centrarse en la Educación de Sentimientos y Valores, porque los consideramos imprescindibles para mejorar el clima de relaciones en nuestra comunidad educativa.

Los objetivos generales de este apartado son:

a. Disminuir la conflictividad en el centro: trabajar conjuntamente para disminuir el número de problemas interpersonales de los alumnos/as o, al menos, aprender a resolver positivamente esos conflictos y a sacar provecho de los errores.

b. Conseguir una socialización óptima de los individuos: promover acciones que les conduzcan a procesos de desarrollo social, potenciando las actividades conjuntas de colaboración y evitando, en lo posible, el individualismo competitivo.

c. Asimilar e integrar en la personalidad del alumnado diversos valores, actitudes y normas, de forma amplia y profunda, de manera que estén subyacentes en todas las actuaciones que se realicen en la escuela y puedan ser asimilados por los alumnos y alumnas como parte integrante de la cultura social en la que están inmersos.

Contenidos y metodología

Los contenidos estarán relacionados con la educación en valores en su totalidad (conceptuales, procedimentales y actitudinales) de tal forma que el trabajo contra la violencia se pueda incluir en todas las actividades que se realicen en la escuela. Durante el presente curso, en todos los ciclos de Primaria, estamos trabajando los siguientes valores: responsabilidad, confianza, autoestima, creatividad, paz, amistad, respeto, justicia, cooperación y saber compartir.

La metodología que estamos utilizando para trabajar estos contenidos está basada, principalmente, en actividades grupales, en muchas ocasiones con carácter lúdico. Las actividades están relacionadas con el juego, el cuento y las técnicas de grupo, aunque también están planificadas otras como lecturas comentadas, murales, ilustraciones, redacciones, teatro, etc.

La metodología basada en el juego crea un ambiente distendido, en el que siempre hay un momento para resolver los conflictos: favorece la cohesión grupal, proporcionando a los alumnos la conciencia de ser miembros de un grupo, con derechos y deberes respecto a los demás. Las actividades relacionadas con el juego pueden fomentar la cooperación y el apoyo mutuo, contribuyendo, por tanto, a la socialización de los alumnos y alumnas, además de suscitar responsabilidades e incrementar la confianza en uno mismo, la autoestima y el respeto a los demás, mejorando el clima de las relaciones interpersonales y disminuyendo la conflictividad.

Las actividades relacionadas con el cuento pueden incidir en la asimilación de valores y facilitar la asunción de diversos roles, que permitan comprender los sentimientos y valores de los personajes de una historia. La puesta en práctica de los cuentos a través de la dramatización fomentará la manifestación de sentimientos y conflictos propios de los alumnos, ofreciendo al maestro la posibilidad de encauzarlos de forma equilibrada.

Las técnicas de grupo, tales como la mesa redonda, el panel, el debate, la lluvia de ideas, el forum, el philips 6/6... fomentan la colaboración, la cooperación y la construcción compartida de conocimientos. Consideramos que contribuirán a la socialización de los alumnos y alumnas, a la reducción de la conflictividad y a la asimilación de normas.

Enseñar a abrazarse

La convivencia es un tema que tenemos que abordar desde los más pequeños. Estamos acostumbrados a tratar los problemas cuando aparecen y sólo nos centramos en

el carácter *correctivo* del modelo de intervención. Nos olvidamos con demasiada facilidad de que cualquier plan de actuación educativa tiene también un carácter *preventivo* imprescindible para la consecución de nuestros objetivos. Por eso, decidimos trabajar desde el primer nivel de Primaria hasta el último. Les enseñamos, mediante técnicas de relajación adaptadas, a controlar sus impulsos, a gozar de la lentitud y del silencio (en esta sociedad de *prisas* y *ruidos* hay que reforzar actitudes como detenerse, contemplar, reflexionar, disfrutar de cada instante, de cada segundo de nuestra vida, de cada encuentro con los demás...).

Aunque pueda parecer exagerado, estamos enseñando a algunos niños y niñas a abrazarse..., han recibido pocas manifestaciones de cariño y les cuesta compartir el tesoro que llevan dentro. Quizás sería bueno que te preguntaras a ti mismo si, como educador, manifiestas tus sentimientos entre los alumnos o, por el contrario, prefieres mantenerte en tu *escalón* por miedo a perder *autoridad*. Una pregunta para reflexionar: ¿cuántas veces

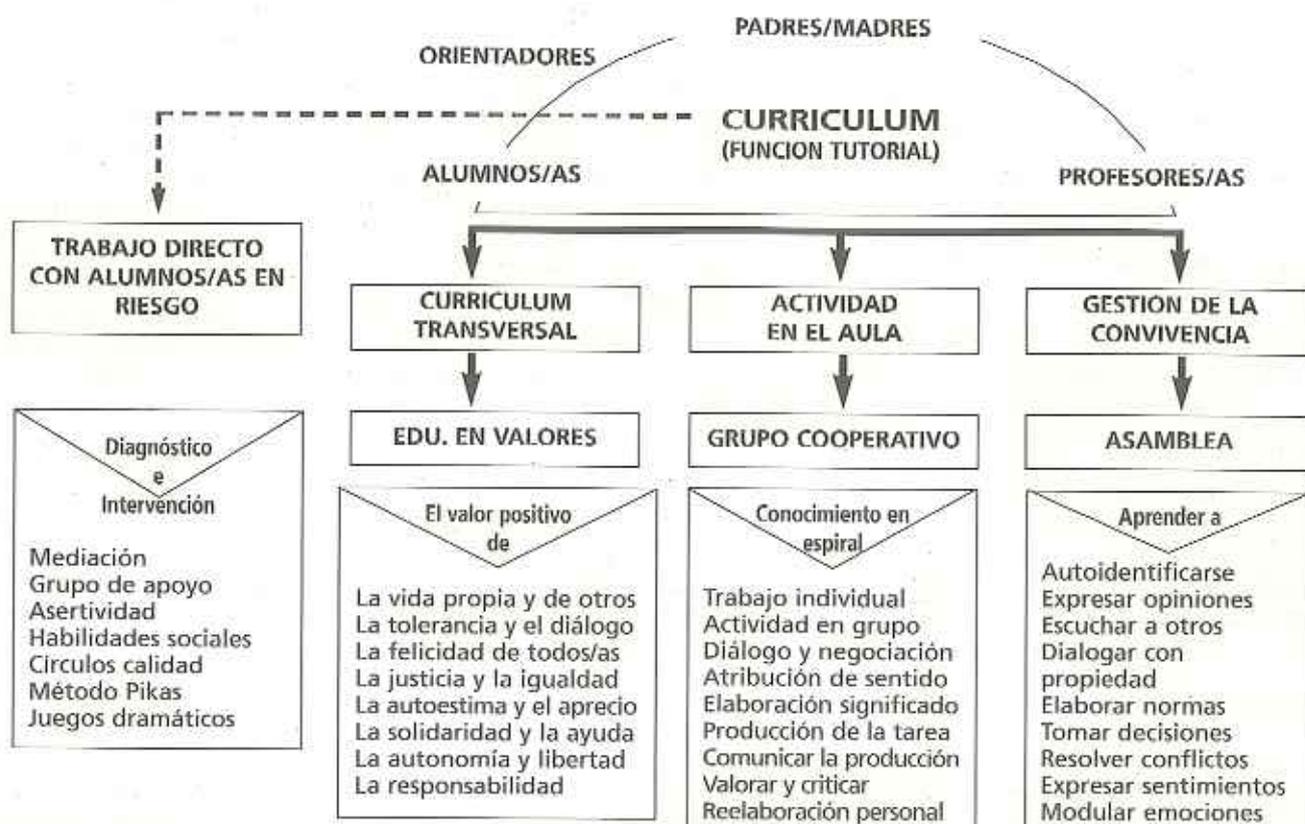
has sido capaz de pedir perdón a un alumno? Sabemos que no es fácil, pero estamos convencidos de que vale la pena, al final no sólo habrán crecido nuestros alumnos, nosotros y nosotras seremos *más persona*.

Nos reunimos casi todas las semanas para compartir nuestras experiencias, para ir haciendo *evaluación* continua del proceso, para animarnos unos a otros y reflexionar sobre nuestras actitudes frente a los alumnos, recordando continuamente que aprenderán más de nuestro ejemplo que de nuestras palabras: si los escuchamos con verdadero interés, aprenderán a escuchar; si nos ven compartir lo que somos y tenemos, aprenderán a ser solidarios; si les manifestamos espontáneamente nuestro cariño, cambiarán sus golpes por abrazos; si les pedimos perdón cuando fallamos, aprenderán a disculparse; si nos sienten a su lado, nunca se sentirán solos; si los amamos tal y como son, se amarán a sí mismos y serán capaces de amar a los demás; si se dan cuenta de que confiamos en ellos... se sentirán capaces de transformar el mundo.

PROYECTO SEVILLA ANTI-VIOLENCIA ESCOLAR (S.A.V.E.)

(SEC-0569. Plan Nacional 1ª D) Dirigido por Rosario Ortega.

Universidad de Sevilla Dpto. Psicología Evolutiva y de la educación. S. Fco. Javier, s/n. 41018 Sevilla



LA CONVIVENCIA EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

Enseñar a pensar, convivir y ser persona



T. Ballesteros y Pedro Pérez.
(Ciudad Real).

Las diferentes situaciones que se presentan en los centros educativos deben ser abordadas no desde el derrotismo o la visión pesimista de que están malogrando aspectos de la vida en el tejido social, sino como una nueva manera de ser y de estar en una nueva civilización que sin darnos cuenta se despreza y nace entre los diferentes valores que no cuajan ya y entre los nuevos que hay que fomentar y fabricar. Podemos afirmar, pues, que los valores están cambiando. Los modelos religiosos, políticos, sociales y culturales se van desfasando poco a poco y el hombre actual se ha de ir concienciando cada vez más de una nueva personalidad que le obliga a atreverse a pensar. No queremos escuchar a quienes nos presagian negros nubarrones, sabemos que en educación la costumbre significa seguridad y todo cambio ocasiona resistencias pero queremos construir junto a los cambios que se producen.

Un segundo hogar o un infierno

La escuela supone el 25% de la vida de un niño. Puede ser, por tanto, un segundo hogar o un infierno. En ella conviven centenares de personas por lo que la convivencia no puede estar de vacaciones ni en la escuela ni el aula. Hemos de plantearnos para enseñar a convivir desde principios éticos, normas disciplinarias, cómo lograr mejorar lo que no funciona, etc. Nos hemos de preguntar ¿para qué sirve la escuela?, ¿para qué debía servir?, ¿sólo para instruir?, ¿también para educar? Los hombres y mujeres del siglo XXI para convivir tendrán que ser más dialogantes, consensuar más y alcanzar acuerdos y pactos con amplias bases sociales.

Todas las situaciones nuevas llevan consigo la necesidad de establecer nuevas pautas cognitivas que respondan a las nuevas realidades que se plantean. Entre los objetivos que hay que transmitir a las nuevas generaciones está el bagaje acumulado por la humanidad. Lugar destacado ocupan la democracia, los derechos humanos, la tolerancia, la paz. Y el contenido de estos valores debe transmitirse a través de experiencias que permitan al alumnado



hacer suyos los logros anteriores para que puedan tomar el relevo y construir un mundo mucho mejor, superando las dificultades que estos cambios llevan consigo.

Imaginación y ruptura con el pasado

Los cambios que se están produciendo afectan no sólo a los contenidos, sino incluso al mismo concepto de ciencia. Existe ya una concepción más dinámica de los conocimientos basada en que las teorías científicas se van sucediendo como modelos explicativos parciales de determinados aspectos de la realidad y no son por tanto, un conjunto de verdades de naturaleza acu-

mulativa. Esto tiene una enorme repercusión en la enseñanza, nos lleva a tener que replantearnos lo que se entiende por aprendizaje. No sólo cambian los contenidos sino el punto de vista desde el que se contemplan. La escuela no puede vivir de espaldas a estas nuevas realidades si no quiere preparar a un alumnado para un futuro que no va a existir y con una formación intelectual que no va a estar acorde con las necesidades de la sociedad en la que va a tener que vivir y desarrollarse. Y quienes participan en la educación tiene ante sí una tarea ardua y difícil: han de ser capaces de utilizar no sólo su imaginación sino, lo que es más complicado, ser capaces de sustraerse a modelos y prejuicios vigentes durante siglos.

Hoy más que en otras épocas los sistemas educativos entran a formar parte, se quiera o no, como uno de los garantes de una nueva manera de entender las relaciones con los demás y la propia manera de verse uno a sí mismo y al mundo en el que vivimos, consecuencia de la historia pasada. En este sentido se manifiesta el Título Preliminar de la LOGSE: *En la educación se transmiten y ejercitan los valores que hacen posible la vida en sociedad, singularmente el respeto a*

todos los derechos y libertades fundamentales, se adquieren los hábitos de convivencia democrática y de respeto mutuo, se prepara para la participación responsable en las distintas actividades e instancias sociales. La madurez de las sociedades se deriva, en muy buena medida, de su capacidad para integrar, a partir de la educación y con el concurso de la misma, las dimensiones individual y comunitaria.

Disponemos, pues, de los instrumentos, otra cosa es que seamos capaces de utilizarlos adecuadamente. Si no lo hacemos, si los docentes no trabajamos en esta dirección seremos también responsables de los desfases que se produzcan.

El hecho de que se estén produciendo llamadas constantes de atención sobre qué pasa en los centros educativos no es ni más ni menos que un reto al que la escuela tiene que dar respuesta, como en otras épocas dio respuestas a otras situaciones. Los problemas y las cuestiones que se plantean en los centros son la consecuencia de lo que la sociedad proyecta.

Formar en democracia participativa

Por otro lado la sociedad en su conjunto otorga al centro educativo la responsabilidad de formar al alumno, al futuro ciudadano, como un individuo que debe asumir la importancia de comportarse como una persona respetuosa con las normas de convivencia que la sociedad democrática se dota. Es aceptado por todos que en la educación se transmiten valores que hacen posible la vida en sociedad, adquiriéndose hábitos de convivencia y respeto. Si por otro lado potenciamos la participación y autonomía del centro educativo la comunidad educativa perciba las normas como propias, no ajenas ni impuestas y aceptadas por todos. Por lo tanto, las normas serán eficaces y la convivencia mucho más efectiva y constructiva.

La democracia participativa como objetivo de la acción educativa diaria, dando a los miembros de la comunidad la oportunidad de participar en la organización del Centro como una comunidad democrática, repartiendo el poder y la responsabilidad, desarrollando un nuevo concepto de comunidad, de relación con las normas puesto que cuando todos los miembros tienen un papel activo en la elaboración de normas que marcan como objetivo mejorar el bienestar de todos, su incumplimiento se convierte en falta de lealtad con uno mismo y con el grupo en el que se está integrado. La democracia participativa aumenta la eficacia del maestro en la trans-

misión de valores, mejora la calidad de vida de la escuela y las relaciones que en ella se establecen.

Aprender a solucionar conflictos

Hablamos de centro educativo y de convivencia como uno de los ejes fundamentales por donde debe caminar la escuela de hoy. La comunicación fluida dentro y fuera del espacio físico del centro, con informaciones que circulen de manera adecuada en todas las direcciones y que lleven a la resolución del conflicto, cuando éste se produzca, a una dimensión educativa que nos sirva a todos, (padres, profesores y alumnos) como un elemento educativo del que aprendemos y nos permite avanzar como institución y crecer como personas puesto que en la vida de los centros docentes interactúan diferentes colectivos que se rigen por normas propias. Pero es a quien pretendemos formar hacia donde debemos enfocar unas normas de convivencia que propicien un ambiente de trabajo y de responsabilidad que favorezca el desarrollo de la personalidad del alumno. También se debe aprender cómo solucionar conflictos. La obtención de una adecuada solución al conflicto, la comprensión mutua que presupone actitudes de escucha, confianza y respeto, constituye la base que permite alcanzar los acuerdos y asegurar una integración de los esfuerzos individuales y colectivos. Para llegar a la solución real de los problemas, los grupos han de ser conscientes de que las dificultades provienen de las relaciones que existen entre ellos y es en la cooperación donde se avanza en las soluciones.

Aparece aquí la acción tutorial como instrumento clave para la óptima integración de los alumnos en el grupo, en el centro y en el conjunto de sus actividades, teniendo en cuenta posibles carencias afectivas, situaciones de marginación dentro y fuera del grupo, los liderazgos y todas aquellas circunstancias que inciden en el funcionamiento social del grupo. La actuación temprana sobre los casos de riesgo, a través de las familias permitirán actuaciones específicas para llegar a situaciones satisfactorias.

Cambios necesarios

Es por ello una llamada de atención a la propia escuela para preguntarse si cuenta con todo el ba-

gaje de conocimientos que son necesarios utilizar hoy, a la sociedad para cuestionarse qué papel está realizando en la educación de los más pequeños, a las diferentes administraciones para que le den a la escuela el valor y los medios necesarios para realizar su tarea en un mundo como el nuestro. Las nuevas respuestas necesitan un trabajo confluyente de esfuerzos además de mejoras y cambios en los materiales, en los métodos, pero más aún en la evolución de las estructuras del centro educativo, la filosofía de la dirección, la distribución del poder. Respuestas que si no han de ser ruidosas, deben ser dinámicas y sostenidas en el espacio y en el tiempo, fruto de la concienciación, de la responsabilidad de todos los que inciden en el hecho educativo para que podamos avanzar en la construcción de una mejor educación y por ende de un mundo mejor para todos.

Estas situaciones justifican que CCOO se introduzca en el análisis de estas realidades desde el reto nuevo que está planteando y sobre todo desde el convencimiento que los docentes y los que participan en las tareas educativas que tiene capacidad e ilusión para potenciar sus conocimientos, aumentar su sensibilidad y apostar por el nuevo sentido de la escuela: enseñar a pensar, convivir y ser persona.



■ CURSOS DE TÉCNICAS CIRCENSES

- Acrobacia
- Aéreo
- Clown

■ CLUB DE CIRCO INFANTIL

■ ESPECTÁCULOS DE CIRCO CABARÉ

Albergue de la Juventud Richard Schirrmann.
(Casa de Campo) Motro: Alto Extremadura y Lago

☎ 91 479 26 02

LA PARTICIPACIÓN DEL ALUMNADO EN EL IES LA BASTIDA

El IES La Bastida es un centro público situado en la ciudad de Santa Coloma de Gramenet, una ciudad con entidad propia, pero que, por su proximidad a la ciudad de Barcelona, se convierte en un área de influencia de ésta. La ciudad de Santa Coloma de Gramenet presenta una de las rentas más bajas de los municipios

metropolitanos de Catalunya y, además, una tasa de paro muy elevada. Nuestro alumnado tiene una clara cultura urbana, procede de una barriada de elevada población, con falta de espacios verdes y de recreo, son hijos de la clase obrera y en muchos casos proceden de otras comunidades del Estado español.

Caminando hacia la C O N V I V E N C I A

El IES La Bastida, un centro de grandes dimensiones, se encuentra en estos momentos en transición del viejo sistema educativo al nuevo, impartándose ESO, ciclos formativos de electricidad-electrónica y cursos de la antigua F.P. de las especialidades de administración, delimitación, electricidad y electrónica. El número de alumnos se aproxima a los 1.000, distribuidos en 35 grupos. Somos en el centro 80 profesores y profesoras y seis personas de personal de administración y servicios.

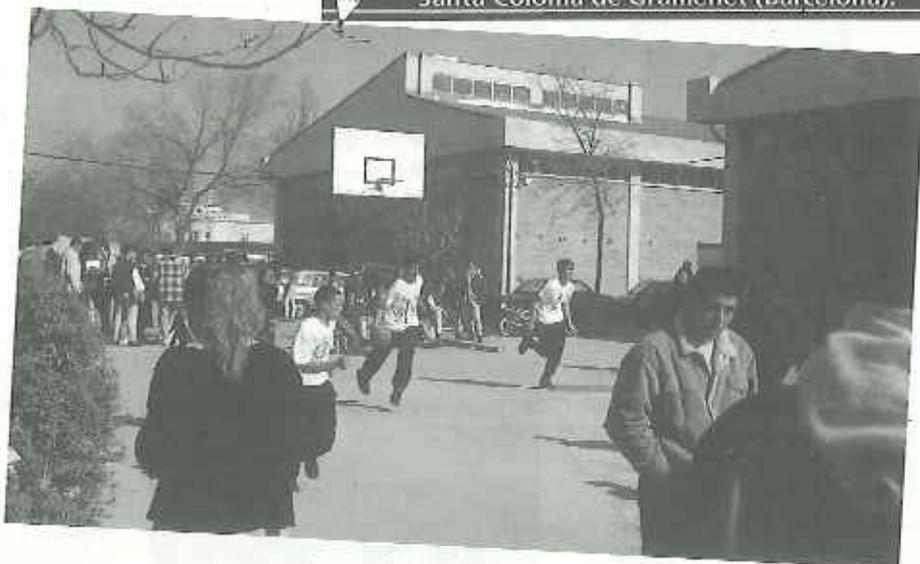
El centro presentó en el I Congreso de la Renovación Pedagógica de Catalunya una experiencia sobre el tema de la participación del alumnado. En la actualidad el proyecto se lleva a cabo a medio gas, por las dificultades de atender a todo el alumnado de escolarización obligatoria en un contexto de importantes carencias en cuanto a recursos humanos y materiales.

Experiencia: participación del alumnado

En nuestro instituto, durante el curso 88-89 surgió la iniciativa de formar una comisión de trabajo sobre la acción tutorial, pensada en relación a las necesidades concretas de nuestro centro. Durante el curso se presentó y aprobó el Plan de Acción Tutorial -PAT-, llevándose a la práctica sin interrupciones desde entonces y enriqueciéndose progresivamente con otros aspectos como educación por la salud, interculturalismo, coeducación, medio ambiente... Con todo, desde el primer día uno de sus pilares básicos ha sido conseguir la convivencia de todos y todas en el insituto.



Vicenc Ferrer,
Coordinador pedagógico del IES La Bastida,
Santa Coloma de Gramenet (Barcelona).



Para conseguir este objetivo prioritario del PAT -el fomento de la participación y la integración del alumnado en la vida del centro-, primero debíamos responder a la pregunta ¿qué queremos decir cuando hablamos de participación del alumnado? Las respuestas que encontramos fueron diversas: una forma de fomentar la buena relación entre la comunidad educativa, una manera de buscar respuestas a la conflictividad, una salida a las demandas de la mayoría del alumnado que busca la tranquilidad necesaria para seguir creciendo intelectual y socialmente... A partir de aquí, diseñamos un conjunto de estrategias e instrumentos para conseguir los objetivos descritos desde las diversas instancias del centro.

Tareas

Tareas a realizar desde las tutorías

- Información, explicación y debate en la clase sobre el funcionamiento de los órganos del centro.
- Explicación y debate sobre las funciones de los representantes del alumnado.
- Elección de delegados y delegadas de curso, aprovechando la circunstancia para impulsar la participación democrática en la vida del centro.
- Preparación y participación de los representantes del alumnado en la juntas de evaluación del insituto.

Tareas a realizar desde la dirección de estudios

- Reuniones periódicas con los representantes del alumnado.
- Promoción de la formación del consejo de delegados y delegadas.
- Asesoramiento para la creación de la asociación de estudiantes.
- Información sobre las actividades del centro.
- Mantener una buena relación con los representantes del alumnado en el consejo escolar y el contacto con las organizaciones de estudiantes del municipio con el objetivo de conocer sus demandas.
- Poner en marcha, en principio el próximo curso, la asociación de antiguos estudiantes de La Bastida.

Tareas a realizar desde la coordinación de la acción tutorial

- Boletín informativo de las actividades del instituto.
- Realización de charlas sobre diferentes aspectos: sexualidad, drogas, racismo, sindicatos de estudiantes, sida, salidas académicas y laborales...
- Jornadas de convivencia de los representantes del alumnado a una casa de colonias, con el objetivo de crear un sentimiento de pertenecer al instituto y poder intercambiar puntos de vista en un marco más tranquilo.

Tareas a realizar desde la comisión de actividades y servicios

- Conseguir la mayor participación del alumnado en la organización de las actividades del centro: carnaval, jornada sobre el sida, fiesta de Sant Jordi, jornada de la enseñanza pública de la ciudad, final de curso, ...

Tareas a realizar desde los equipos docentes

- Potenciación de salidas académicas a lo largo del curso. En primer lugar, salidas escolares -estación meteorológica de la Alta Segarra, molino de papel de Capellades, museo de la ciencia de Barcelona, museo de la ciencia y la técnica de Terrassa, . Otras actividades como la Semana de la nieve, intercambio cultural con la isla de Cerdanya, deporte en el canal olímpico de Castelldefels... y, por primera vez, la realización de un crédito de síntesis en un entorno marino en la población ampurdanesa de Torroella de Montgrí. Todo el profesorado coincide en que el alumnado cambia de actitud

después de estas salidas, que facilitan una relación más fluida y de mayor respeto.

- La acogida de nuevos alumnos es otro elemento clave. Los primeros días del curso son recibidos primero individualmente por sus profesores y tutores, después se organizan actividades para proporcionarles un conocimiento del centro y que se conozcan entre ellos, para que tengan una identificación positiva con el instituto desde el primer día.

Reflexiones de última hora

Al profesorado se nos pide una nueva concepción de nuestra profesionalidad, que supone cambios organizativos en nuestra tarea y en los institutos, pero siempre contamos con pocos apoyos desde las instituciones, desde los medios de comunicación y desde el mundo del trabajo. Todo ello es grave, porque no se puede pretender que el sistema educativo solucione todos los problemas que la sociedad genera entre los jóvenes, y más cuando no se dispone de medios para intervenir con eficacia.

Entre los problemas que detectamos en los institutos, producto de una sociedad en cambio acelerado, y que dificultan la convivencia en el centro, cabría destacar un cierto desentendimiento por parte de algunas familias sobre la educación de sus hijos e hijas, la violencia que transmiten de forma constante los medios de comunicación, .. y, en general, la multitud de pro-

blemas que la actual sociedad genera y descarga en el sistema educativo.

En este contexto, aunque la mayoría de los estudiantes que recibimos salen adelante y llegarán a ser buenos ciudadanos y ciudadanas, debe ponerse el acento en la necesidad de un mayor compromiso de las administraciones educativas -dotación de recursos, juego limpio entre la enseñanza pública y la privada...- Entendemos que la diversidad enriquece, pero debe afinarse en todos los extremos de la diversidad: cultural, étnica, social, física, cognitiva... Sabemos que la concentración de adolescentes conlleva conflicto, por ello aprendemos a vivir en el conflicto y a utilizarlo como elemento educativo, conscientes al tiempo de las limitaciones de la LOGSE.

En esta línea, no podemos cerrar los ojos a la minoría del alumnado que la administración educativa, tras el concepto de diversidad, hace llegar a los institutos sin que podamos satisfacer sus expectativas con respuestas adecuadas. Los niños y niñas con graves problemas patológicos tienen derecho a la educación, pero la administración no debe engañar a la población pretendiendo solventar estos problemas a través de centros públicos que no pueden darles una respuesta digna. Esta situación contribuye sin duda al aumento de la conflictividad y el deterioro de la convivencia. Por eso todo el profesorado del instituto seguimos caminando hacia la convivencia, pero sin perder el mundo de vista y con la crítica pertinente a las instituciones responsables.

AYUDA URGENTE A CHIAPAS



En el municipio de Chenaló hay 6.000 personas refugiadas en peligro por las actuaciones de los grupos paramilitares, como sucedió en las matanzas del 22 de diciembre, y que necesitan de la solidaridad activa para cubrir sus necesidades básicas (alimentos, medicinas, ropa, etc.) La Fundación Paz y Solidaridad-CCOO trabaja en proyectos de cooperación con organizaciones locales de la zona desde 1993, cosa que garantiza el eficaz y rápido destino de las ayudas de emergencia.

Envía tu aportación a:

Cuenta de Ayuda Humanitaria para Chiapas
La Caixa: 2100-3000-13-2201642179

Información en:

Fundació Pau i Solidaritat
Via Laietana 16, 1a planta
Tel: 481 29 12 - Fax: 481 2857



NOS ACERCAMOS A SU CENTENARIO (1900-2000)

En 30.000, poco más o menos, puede calcularse el número de escuelas de instrucción primaria. No son muchas; tampoco relativamente pocas. Pero, qué escuelas, en su mayor parte, cuerdas destartadas, y los maestros sin pagar.

Escasamente asisten con muy mala asistencia un millón de alumnos y llega a aprender a leer y a escribir poco más de una cuarta parte de la población...

...Resultados: un setenta por ciento de los españoles que no saben leer ni escribir, y otro sesenta por ciento del treinta restante, que de la instrucción primaria alcanzada apenas logra otro beneficio útil que los que ninguna recibieron; maestros ignorantes, cuasi mendigos, desprovistos de todo prestigio e influencia social, desconsiderados por la plebe y maltratados por los caciques; una masa de población inferior, que por lo que toca a su cultura, apenas puede ser rectamente calificada de población civilizada.



Las Escuelas Graduadas de Cartagena



Benito García Soto,
Asociación Escuelas Graduadas de Cartagena.
(Murcia)

En el terrible panorama escolar español de final del siglo XIX, dramáticamente descrito por el pedagogo Ricardo Macías Pica-vea, ha de inscribirse la brillante actuación de los maestros públicos de Cartagena que, liderados por Enrique Martínez Muñoz y Félix Martí Alpera, logran convencer a las autoridades municipales de la necesidad de construir una Escuelas Graduadas en Cartagena.

El pesimismo del 98

Tras la pérdida de las últimas posesiones en ultramar en 1898, cunde la desmoralización de la sociedad española, y esa crisis social y económica es analizada por el político Joaquín Costa en estos términos: *La mitad del problema español está en la escuela... Hay que rehacer al español: acaso dijéramos mejor hacerlo. Y la escuela actual no responde ni remotamente a tal necesidad. Urge refundirla y transformarla, convirtiendo a esta obra redentora las escasas energías sociales con que puedan aún contar los gobernantes y sus auxiliares. Lo que España necesita y debe pedir a la escuela no es precisamente hombres que sepan leer y escribir: lo que necesitan son hombres; y el forzarlos requiere educar el cuerpo tanto como el espíritu, y tanto más que el entendimiento la voluntad.*

Es bien conocida la evolución de la sociedad cartagenera en la transición entre siglos. Su situación económica como gran ciudad industrial y mercantil propicia un desarrollo urbanístico notable en el Ensanche, compañía naviera, bancos propios y red de tranvías. Es Cartagena, una ciudad con una burguesía y proletariado fuertes, una sociedad bien articulada en numerosas Asociaciones, Ligas, Juntas, Ateneos, Cámaras, Sociedades de Socorros Mutuos o Sindicatos, en la que penetra con facilidad el ideal generacionista de políticos como Joaquín Costa, y especialmente en sus maestros.

En estos momentos la realidad escolar en Cartagena no difiere de la del resto del país: *la escuelas de Cartagena eran tan insalubres, anacrónicas, antipedagógicas como lo son la mayoría de las de nuestra patria. Instaladas en cuartos de alquiler casi siempre estrechos y sombríos, a ellas acudían una multitud de niños de todas edades y de muy diversa capacidad intelectual, pasando allí tres o cuatro horas seguidas en las cuales ni se respetaban las leyes de la fatiga ni se les permitía un momento agitarse libremente en el aire. Los maestros, obligados a dividir su atención entre muchachos de tan distinta condición mental, no podían tener una comunicación íntima y constante con ellos, y las deficiencias del local, como el excesivo número de alumnos*

hacían inevitable para sostener un orden puramente material el empleo de medios violentos; y para la enseñanza de programas muy pobres, la aplicación de procedimientos rutinarios que excluyen la investigación personal y la colaboración activa del niño en la obra de su propia cultura. Esta descripción la escribe el alcalde de Cartagena Obdulio Moncada Calderón en carta remitida al Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes.

Coplando de Europa

En este caldo de cultivo aparecen dos maestros significativos, Enrique Martínez Muñoz y Félix Martí Alpera. Ambos realizan un viaje por Europa (Francia, Bélgica, Alemania, Suiza e Italia), auspiciado por el ayuntamiento de Cartagena, recogiendo valiosas experiencias didácticas y organizativas, no exentas de lúcida crítica (*El mero cultivo de la razón, como proponen algunos pedagogos ingleses, con olvido de otras facetas, es tan condenable e imperfecto como lo son nuestras prácticas atentas sólo a desarrollar la memoria y ésta de un modo mecánico*).

Es Enrique quien elabora informes, mantiene reuniones, escribe en la prensa y convence a políticos de la necesidad de la construcción de una escuela moderna, gradual, amplia, higiénica, que no sólo infundirá en el niño amor al estudio sino que, brindándole aire, espacio y ejercicio, lo protegerá contra las enfermedades.

Enseñanza significa la acción instructiva empleada en un trabajo de cultivo psicofísico; esto supone ante todo una educación integral. Una buena enseñanza primaria con espíritu creador y activo que desarrolle en el niño las nacientes facultades de su inteligencia y los nobles sentimientos de su corazón.

Hay que organizar las Escuelas Graduadas, escuelas de varios maestros que trabajen en clases distintas y en las que se evite que el púrpuro frecuente la misma sala de estudio que los chicos de trece años y que tengan que callar todos los alumnos para que oigan y entiendan unos pocos.

La primera piedra

Puesta la primera piedra el 8 de diciembre de 1900, siendo alcalde de Cartagena Mariano Sanz Zabala, con asistencia del titular del recién creado Ministerio de Instrucción Pública, Antonio García Alix, diputado a Cortes por Cartagena, tuvo lugar una gran celebración social, reflejada en el número especial del Eco de Cartagena de esa fecha.

Se inauguraron las Escuelas Graduadas

de Cartagena el 5 de octubre de 1903, sin ningún tipo de fiesta. La simple entrada de los niños debió conmover el alma de los asistentes, tal como transcribe el Eco...

Y a partir de ese momento nada fue igual; la convivencia por vez primera de varios maestros en un mismo edificio, atendiendo a alumnos de distintas edades en grupos homogéneos con un rateo razonable, originó una nueva situación de la que el alcalde de Cartagena Obdulio Moncada Calderón, informa al ministro, *urgándole a que legisle -para todo el país- para atender las nuevas situaciones que se plantean: organización de la enseñanza graduada, estableciendo hasta dónde se debe llegar en un determinado nivel y dónde comenzará el siguiente, quién de los maestros debe ser el director de una escuela graduada...*

Tuvo la iniciativa del ayuntamiento de Cartagena una gran repercusión nacional, como se puede deducir del escrito dirigido al alcalde Angel Bruna por los maestros de Granada: *Cábele a Cartagena la alta honra de ser la primera que en España se desvela por la instrucción pública; goza la preeminencia de haber sido la primera en abrir Escuelas Graduadas, verdaderos modelos en su clase; celo por la educación que le enaltece y dignifica su acrisolada cultura y amor patrio. Alcaldes como V.S. y pueblos como Cartagena es lo que España necesita para sacudir su marasmo y resucitar en los floridos horizontes del progreso.*

Y recibió las felicitaciones de los más notables ideólogos de la educación de aquel momento:

Cartagena acaba de ganar una batalla con las escuelas que inaugura, batalla de progreso mucho más gloriosa que las batallas de nuestra tradición, batalla por la conquista de una tradición de progreso; acaba de erigir una cuna de civilización en medio de tumbas de ella. Sus hijos le pagarán mañana su piedad paternal de hoy, su culto a la posteridad. ¡Dios le dé, como a Abraham, gloriosa descendencia! Miguel de Unamuno. Rector de la Universidad de Salamanca.

Uno con gusto mi aplauso a los que, sin duda, recibirá de toda partes el ayuntamiento de Cartagena por su proyecto de nuevo edificio escolar... hay en él una condición que puede alabarse sin reservas, y por la que me apresuro a felicitar a la persona que la haya sugerido. La nueva escuela de Cartagena será graduada. ...Gracias a Dios que va a haber una ciudad, al menos, en toda España, donde el maestro comunicará directa y simultáneamente con un grupo de alumnos que se hallen en cierto



homogéneo nivel de cultura; sistema ya indiscutible y adoptado, menos en el nuestro, en todos los países... ensayar este régimen es como ensayar el uso del termómetro. Manuel Bartolomé Cossío Director del Museo Pedagógico Nacional y de la Institución Libre de Enseñanza.

Qué pretendemos

Al cumplirse el centenario de la fundación de las Escuelas Graduadas de Cartagena, un grupo de ciudadanos, mayoritariamente docentes, nos proponemos cinco grandes objetivos: difundir la trascendencia nacional del acontecimiento; hacer un museo sobre la educación en una de las mejores sedes que dicho museo puede tener en nuestro país, las primeras Escuelas Graduadas de España; valorar la labor del maestro como motor del cambio social; reflexionar sobre el futuro escolar, emulando el trabajo de nuestros compañeros de principio de siglo; y crear una entidad de investigación y difusión de cultura escolar.

Nuestra dirección es:

Asociación Escuelas Graduadas
de Cartagena

CPR Enrique Martínez Muñoz.

c/ Grecia, s/n.

30203 Cartagena.

Tf.: (96) 852 73 16.

E-mail: cprcartagena@lander.es

UNA PROPUESTA EDUCATIVA DE FUTURO

Aldea Digital



Aldea Digital es un proyecto piloto que se va a experimentar en la enseñanza rural de la provincia de Teruel, en los CRAs y C.P. incompletos, con la implicación de los Centros de Recursos de Innovación Educativa (CRIETs), CPRs y Escuelas Hogar, desde el curso 97/98.

Entre sus objetivos se encuentra la formación del profesorado a través de los CPRs; la formación de alumnos a través de los CRIETs y de los propios centros de primaria; la comunicación de profesores, alumnos y centros a través del correo electrónico; el acceso a información y formación a través de páginas Web e Internet; y la dinamización de aplicaciones didácticas desde los CRIETs.

Con estos objetivos se pretende continuar con las actividades derivadas de las convivencias en los CRIETs; romper el aislamiento de la escuela rural; facilitar y enriquecer la labor docente de los profesionales de la enseñanza rural; y capacitar al profesorado en el manejo de herramientas informáticas para su utilización como recursos profesionales y para trabajar con el alumnado.



Miguel Morte Royo:
Sindicato de Enseñanza de Teruel.

Proyecto

La idea nació para el ámbito de los CRIETs, debido a su tradición de trabajo en la coordinación de centros rurales, con la intención de introducir en la escuela rural los medios que las nuevas tecnologías aportan, y a la vez dar alternativas a algunos de los problemas y limitaciones de la enseñanza en el medio rural.

Se trata de un proyecto que no es fácil, que llevará mucho tiempo, que en realidad no es caro, que requiere mucho trabajo e ilusión del profesorado (se basa en gran medida en su buena voluntad sin apenas compensarle por ello); es necesaria la colaboración de todos los sectores, es imprescindible dotarlo de medios técnicos y apoyos educativos para garantizarlo; requiere la armonización de las actividades; su mantenimiento es complicado, etc.

El MEC, ¿ha valorado adecuadamente el proyecto?, ¿no buscará tan sólo una caña publicitaria?, ¿conoce lo que significa, sus implicaciones, sus necesidades...?, ¿asegurará su futuro?. Desde nuestro sindicato exigimos al MEC que sea consecuente, que

se comprometa a fondo, que aporte toda la financiación y el personal necesario y, además, con urgencia. Se trata de un proyecto educativo que merece la pena tratar con ilusión y mimo.

Con el proyecto *Aldea Digital* se pretende llegar a 160 pueblos de Teruel (el 80% de los pueblos con escuela), a unos 400 maestros (el 45% de la plantilla de los centros públicos de Infantil y Primaria), a 3.000 alumnos de Infantil y Primaria (el 30% del total) y 400 alumnos de primer ciclo de ESO en centros de Primaria (el 8% del total del primer ciclo de ESO). En total: 28 CRAs, 5 CPRs y 3 CRIETs, todos los de la provincia.

Para ello, se han instalado tomas de teléfono en 101 escuelas que no disponían del mismo. La infraestructura de cada escuela consta de ordenadores personales conectados a través de Internet, impresora, módem, equipo de TV y vídeo para futura instalación de antena parabólica. El coste aproximado por centro es de 307.000 pts, más un presupuesto de 15.000 pts para la cuota de instalación y 60.000 pts por curso para gasto de teléfono. Además, en los CRIETs y en los CPRs se instala un RDSI y video-conferencia. El presupuesto total del proyecto en esta

primera fase, incluida la formación del profesorado, es de 80 millones de pts.

En el reparto de funciones, corresponde a los CRIETs: el mantenimiento de la infraestructura (debe ser el centro logístico de los materiales); la formación y el trabajo con alumnos; el apoyo a la formación del profesorado; así como dinamizar las actividades y relaciones de alumnos; igualmente, dinamizar las actividades y relaciones de alumnos y profesores, con visión global y continuidad a lo largo de todo el curso, para trabajar en conjunto aspecto propio y también comunes, todo ello en un régimen de libertad total para que la imaginación y el trabajo en equipo definan los objetivos que cada cual se quiera autoproponer.

A los CPRs les corresponde: el análisis de las necesidades de formación de los CRAs; el impartir la formación; y el seguimiento y la evaluación de las actividades.

La formación se realiza por niveles y participa todo el profesorado.

Valoración

Entre los aspectos positivos, podríamos destacar: la inversión de una cantidad significativa en teléfonos, medios informáticos y en formación, destinada a los sectores más necesitados, y en unos años de recortes continuos; pone en manos de alumnado y profesorado unos instrumentos avanzados que multiplican sus posibilidades educativas, de información y de comunicación; y en tercer lugar, la Administración Educativa se implica en un proyecto de innovación educativa, basado en las nuevas tecnologías, con el compromiso de continuarlo y extenderlo a todo el territorio nacional.

En su contra, destacaríamos: el escaso presupuesto en relación a los objetivos generales del proyecto y las circunstancias de su implantación (la eterna cicatería económica del MEC); el proyecto se sustenta en unas exigencias al profesorado que son muy elevadas (no se ha incrementado el profesorado de apoyo en los centros; la formación de éste se realiza al terminar su horario escolar, por lo tanto no está dentro de su horario lectivo y no está obligado a realizarla, es voluntaria; está relegando otras actividades de los centros que también son importantes y necesarias; está obligando al profesorado a incrementar substancialmente su horario de trabajo; y no se ha pensado en ningún tipo de compensación para él); y en tercer lugar, como aspecto negativo, destacaremos que hay un porcentaje muy elevado de profesores que no tiene destino definitivo en estos centros, muchos son provisionales o interinos, debido a que son centros que se suelen pedir en los últimos luga-

res en los procesos de adjudicación, por lo tanto es muy probable que muchos de ellos no repitan destino el próximo curso, ello puede dar lugar a problemas en la predisposición para implicarse en el proyecto, y el en próximo curso a una gran diversidad en la preparación y en los puntos de partida; en cuarto lugar, no se contempla la necesidad de un equipo humano permanente con funciones de asesoramiento, apoyo, consulta, etc que se pudiera desplazar a los centros; y, por último, no están definidas las reposiciones y actualizaciones de los equipos.

Paradojas

Es difícil entender, para los no introducidos en los laberintos burocráticos de la Administración económica del Estado, las normas, los métodos y las razones que justifican muchas cosas, que hace que sean como son y no de otra manera. No es fácil de entender y tampoco de explicar lo siguiente: que los CPRs tengan recortadas las plantillas y los presupuestos un 30% en los últimos cursos y, por lo tanto, su capacidad de realizar formación; y de pronto, cuando se implanta el proyecto, deban alterar sus planes programados, y para esta formación, el MEC ya no tenga problemas presupuestarios; que hayamos tenido durante tantos años las escuelas totalmente incomunicadas, porque los presupuestos no llegaban para teléfonos, tampoco eran prioritarios, y ahora se instalan 100 a la vez, a pesar de los problemas técnicos del medio rural; que aún nos quede alguna escuela con estufa de leña, y bastantes situadas en edificios lamentables, con goteras, sin pintar... porque los presupuestos de inversiones son demasiado escasos, que los presupuestos de los centros sean en ocasiones tan escuálidos que no alcanzan para comprar unas mesas en las que instalar los equipos informáticos o cubrir necesidades similares y, paralelamente, llegan a los centros cosas que suponen un gasto considerable; la escuela rural tiene muchas y urgentes necesidades, y no vamos a caer en el error de adjudicar prioridades, una cuestión no quita la otra, este caos nos demuestra, nos desvela, que si hay voluntad puede encontrarse dinero para solucionar muchos de los problemas de la enseñanza, que la calidad de la misma, su actualización técnica y pedagógica, puede ayudar mucho a la supervivencia de los pueblos.

El futuro

Es necesario asegurar el presupuesto futuro del programa e integrarlo lo antes posible en el gasto corriente.

De momento, sólo está pensado para un sector de la enseñanza infantil y primaria, pero está ya claro que en el futuro se deberá continuar esta línea de actuación en el resto de las etapas y sectores educativos de modo generalizado.

Quizás haya llegado el momento de ir planteándonos la incorporación del profesor especialista en informática en la escuela primaria; así como la reforma normativa necesaria para dotarlo de estabilidad.

Si el curso próximo se realizan las transferencias educativas a Aragón, estos programas deberían estar integrados, asegurado su futuro y su desarrollo económico.

Consideramos que, tras la necesaria evaluación de la experiencia, CCOO debería reivindicar su extensión a otros territorios.

Para más información, ver las páginas Web:

[WWW.http://pntic.mec.es/aldea/aldea.htm](http://pntic.mec.es/aldea/aldea.htm)
(proyecto Aldea Digital),

[WWW.http://adigital.pntic.mec.es/~crietal/](http://adigital.pntic.mec.es/~crietal/)
(CRIET Alcorisa) y

[WWW.http://adigital.pntic.mec.es/~crietal/](http://adigital.pntic.mec.es/~crietal/)
(CRIET Calamocha).

Plan Asociado de Pensiones confederación sindical de comisiones obreras

Existen otros

PLANES
para el FUTURO,

900 35 29 28
llamada gratuita

pero éste es TUYO

Gestionado por:

ARGENTARIA



Conciencia social

Anuario de didáctica de geografía, historia y otras ciencias sociales

Ed. AKAL

En los tiempos que corren se agradecen todas las iniciativas que con rigor y solvencia se dispongan a nadar contra corriente y a mantener vivo el pensamiento crítico. No son, desafortunadamente, muchas y, además, en el universo de nuestra izquierda social y política, se corre el grave peligro de pervertir y degradar hasta el mismo significado de expresiones como *ser crítico, pensamiento crítico, enfoque crítico* en destructivos procesos de confrontación intestina de las organizaciones. Por eso recibimos con especial agrado este primer número de *conciencia social, anuario de didáctica de geografía, historia y otras ciencias sociales*, publicado por AKAL y que, puede ser para los enseñantes comprometidos, o simplemente interesados en el pensamiento crítico, un sólido referente para documentarse sobre el actual estado de las Ciencias Sociales y su enseñanza.

Tal y como se dice en su editorial de autopersección, *con-Ciencia Social* "...aspira a convertirse en una plataforma viva de difusión, debate y contraste de ideas sobre todos los aspectos que intervienen y confluyen en la construcción, enseñanza y distribución del conocimiento social."

Ya son cierta garantía de su solvencia los colectivos de profesores que conforman el consejo de redacción: Asklepios (de Cantabria), Aula Sete (de Galicia), Cronos (de Salamanca), Insula Barataria (de Aragón), Ires (de Andalucía) y Pagadi (de Navarra). Estos grupos, junto con otros como Germania-Garbi (de Valencia), Gea (de Valencia), Clio (de Canarias), Itaca (de Córdoba), constituyen, hoy, la Federación de Grupos ICARIA, la cual, a su vez, es el resultado de una larga coincidencia y un productivo debate en el campo de la innovación educativa, sustancialmente mantenido en el tiempo con encuentros anuales de los que han venido dando cuenta respectivas publicaciones en distintas editoriales desde hace siete años.

Para nosotros, -para las organizaciones sindicales de izquierdas también, queremos decir-, la publicación ofrece, así mismo, la garantía derivada de la común plataforma de pensamiento que suscriben los propulsores de la revista y que a modo de identificación reproducimos:

• *El anuario conCiencia Social nace como un instrumento intelectual que se pone al*

servicio de una determinada forma de ver y analizar la sociedad, la producción científica, la escuela y la actividad de enseñar, y cuyos referentes intelectuales se vincularían a la teoría crítica y a diversas corrientes de pensamiento relacionadas con las tradiciones marxistas.

• *En segundo lugar, otro rasgo que nos caracteriza es nuestra independencia y autonomía respecto a cualquier tipo de poder, institución, organismo estatal, central o periférico, o asociación profesional, que pudiera censurar o mediatizar nuestra reflexión y nuestro derecho a ejercer la crítica ante lo existente.*

• *En tercer lugar, consideramos que, en los tiempos que corren, no es ocioso manifestar el compromiso intelectual y activo que mantendrá ConCiencia Social con la defensa a ultranza de un sistema educativo público, gratuito y laico, gestionado democráticamente.*

• *En cuarto lugar, declaramos nuestra convicción de que existe un campo específico de investigación -la Didáctica especial informada teóricamente-, en construcción, desde el que es posible impulsar no sólo un pensamiento sino también unas prácticas sociales emancipatorias. Así, entendemos el territorio de la Didáctica como un conocimiento que integra campos de investigación y saberes de muy distinta naturaleza: desde la reflexión acerca de la producción científica de las disciplinas que se enseñan, hasta el análisis de los procesos de transferencia cultural que tienen lugar en los contextos escolares.*

Por último, se recomienda el anuario en función de su diverso contenido. Una primera sección, *Tema del año*, se dedica en este número al análisis crítico de proyectos y materiales curriculares del área de geografía, historia y CC.SS. para las ESO. Dos de los artículos se refieren a los productos



del trabajo de algunos grupos de la propia Federación. La impresión que el lector forzosamente obtiene es que la crítica interna practicada en el seno de ICARIA nada tiene que ver con la autocomplacencia, sino todo lo contrario. Un tercer artículo versa sobre los libros de texto en general, para la misma etapa y área, con un análisis comparado de estos libros antes y después de la LOGSE, y que se detiene en las últimas ofertas de las editoriales más potentes del mercado. Lectura de gran utilidad práctica para todos aquellos que cada cierto tiempo nos hemos de poner frente a una montaña de libros con el fin de elegir el más adecuado. Enriquecer los criterios para esta tarea es una forma de cualificación profesional.

En la siguiente sección, *Pensando sobre...* el anuario informará sobre una obra científica relevante o los resultados de una importante línea de investigación.

En este número la atención ha recaído sobre la obra de Josep Fontana, incluyendo una entrevista con este historiador (*Marxismo, historiografía y enseñanza de la historia en España: la obra de Josep Fontana*). El artículo que precede a la entrevista (*La Historia como inagotable esperanza crítica. Apuntes acerca de la obra de Josep Fontana*) viene a situar en justos términos la obra de Fontana en el panorama historiográfico español: una rara especie que puede tomarse como modelo de ciencia y conciencia crítica.

Otro apartado lo constituyen diferentes reseñas de obras de reciente publicación (sobre Historia, Geografía, Economía, Historia del Arte, Didáctica y Currículum...); reseñas amplias, que van más allá del prototipo descriptivo o glosa complaciente.

Una última sección de *Informaciones y Noticias*, contiene referencias a reuniones, congresos, y otros eventos de interés relacionados con la temática del anuario. Se incluye en esta parte un artículo dedicado a dar cumplida noticia, más allá de lo meramente descriptivo, sobre la enseñanza de las CC.SS. en otros países, dedicándose el primer trabajo a la enseñanza de la Historia en el Reino Unido (*Rumbos recientes para la enseñanza de la Historia en Gran Bretaña: el abrazo formalista al culturalismo*). Se anuncia para los próximos números hacer lo mismo sobre la Alemania unificada, Francia, etc. El segundo número no ha de tardar en salir al mercado.



En grupo

Revista de investigación-acción en Educación Infantil

El pasado mes de marzo ha salido a la calle el primer número de la revista *En Grupo*, una publicación que pretende crear un espacio de participación e intercambio entre maestras/os, pedagogos, psicólogos, educadores, pediatras, padres, madres y cuantas personas llevan a cabo experiencias prácticas e innovadoras en la etapa de Educación Infantil.

En Grupo es una publicación trimestral dedicada a los más pequeños (0-6 años), con 116 páginas en cuatricomía que aborda gran cantidad de temas. Una revista que se puede recorrer de diversas maneras, coleccionable por sus contenidos, y que puede permanecer durante mucho tiempo en manos del lector sin perder actualidad.

Aparecen secciones como *En la escuela vivimos*, un espacio dedicado a la comunicación de los bebés, a los talleres de pintura, a la educación medioambiental o un reportaje como *una diversidad sonriente*, un estudio dedicado a analizar la escolarización de los niños gitanos en la primera etapa educativa.

Un amplio reportaje titulado *los más pequeños del Magreb* nos muestra la educación infantil en Marruecos, Argelia y Túnez. Investigación acción pasa revista a la formación y perfeccionamiento de los profesionales de este nivel a través de artículos,

informaciones e informes de especialistas.

La integración social y escolar de alumnos discapacitados en edades comprendidas entre 0 y 6 años, los malos tratos en la infancia o la toxicidad de los juguetes elaborados con PVC, son algunos de los temas abordados en el apartado de *Los derechos de las niñas y los niños*. La *Mediateca* incluye amplia información sobre todos los recursos empleados en la escuela: biblioteca, fonoteca, videoteca y otros medios informáticos y audiovisuales. El libro, el cine, el teatro, el disco, los viajes tanto destinados a profesionales de la enseñanza como al público en general ocupan un importante espacio en esta nueva publicación.

Una ventana abierta a la participación de padres, madres, educadores y todas aquellas personas que quieran compartir sentimientos, recuerdos y sensaciones sobre la Educación Infantil se encuentran en las páginas de la sección de *Rincones*. *El Mercadillo de intercambio* ofrece sus páginas a ofertas y demandas, intercambio de experiencias, materiales curriculares, apuntes... Además, este primer número incluye artículos de Pamela Calder, Fany Rubio y Joaquín Araújo. La revista tiene su sede en Madrid, Pz de Jesús, 5. C.P. 28014 (Tf. 91 420 25 01).

Clío en las aulas

La enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y mitos

Raimundo Cuesta Fdez.
AKAL. Madrid-1998



Este libro explica de forma original cómo la historia conquistó y aseguró su condición de asignatura dentro del mosaico curricular del Estado burgués en los niveles primario, secundario y universitario del sistema educativo español. A tal fin, su autor, profesor de esta disciplina, se remonta los orígenes y evolución de la Historia como materia escolar y se detiene en el escrutinio y crítica de lo ocurrido entre 1970 y 1995, cuando se afirma en España el *modo de educación tecnocrático de masas*. Se analiza lo que de cambio y continuidad hubo en la interacción de las tres historias: *la regulada* (la dictada por la Administración), *la soñada* (la imaginada por los grupos de renovación pedagógica) y *la enseñada* (la practicada realmente en las aulas).

El peso de la droga

El peso de la droga

Eulalia Solé
Flor del viento Barcelona-1996



Desde tiempos remotos las drogas han sido utilizadas con carácter medicinal, religioso o meramente lúdico. Sin embargo, nunca en la historia han experimentado una presión de mercado como la de nuestros días. La presencia de la droga se con-

vierte así en un problema candente, tanto por sus secuelas sobre el consumidor como por sus efectos sociales. Aunque algunas personas de orden consideran que la drogadicción no les atañe, no dejan de preocuparse por la inseguridad ciudadana, ni de interrogarse sobre la parte de sus impuestos invertida contra el narcotráfico y a favor de la reinserción de los toxicómanos, ni de poner en entredicho una política de prevención poco eficaz.

Estamos hablando de productos ilegales, porque la nocividad de las drogas institucionalizadas, como el alcohol o el tabaco, no causa la misma alarma que el hecho de introducirse en las sustancias prohibidas. ¿Cambiaría el panorama si las drogas de hoy ilícitas pasaran a ser legales?

A través de un libro, a la vez riguroso y ameno, la autora nos acerca a los cultivos, al narcotráfico y al blanqueo de dinero. Nos introduce también en el mundo del consumo, con lo cual conocemos las propiedades y efectos de cada droga, nos acercamos a los adictos que se desnudan moralmente ante la grabadora, sabemos de la presencia de drogas en la cárcel y descubrimos los desenfrenos del fin de semana. Nos conduce asimismo hasta las entidades públicas o privadas que batallan contra la drogadicción, y no deja de sondear en el sistema educativo. Del conjunto de sus indagaciones extrae elementos certeros y originales para razonar sobre una diyuntiva de hoy: prohibición o legalización.



Departamentos

¿Con qué criterios se deben distribuir las materias y los cursos entre los miembros de los departamentos didácticos?

J.M.G.S. (Valladolid).

Atenor de la Orden de 29-2-96 (BOE 9-3-96), los criterios son:

a) En los centros en que se impartan enseñanzas en más de un turno, los profesores acordarán previamente en qué turno van a desarrollar la actividad lectiva. Si algún profesor no puede completar su horario en el turno deseado, deberá completarlo en otro. En caso de no haber acuerdo, se procederá a la elección de turnos según el orden que se indica más abajo.

b) Una vez asignado el turno, se procederá a la distribución de materias y grupos, para lo que se deberá atender a criterios pedagógicos y de especialidad.

c) Sin embargo, caso de no haber acuerdo, los profesores irán eligiendo en sucesivas rondas un grupo de alumnos de la materia y curso que deseen impartir hasta completar el horario lectivo de todos los miembros del departamento o asignar todas las materias y grupos que le correspondan. El orden de prelación para realizar la ronda de peticiones será el siguiente:

1.- Profesores de enseñanza secundaria que fueran catedráticos en activo en la fecha de entrada en vigor de la LOGSE. En

caso de que existiera más de uno, la prioridad estará determinada por la antigüedad en la condición de catedrático, entendida ésta como la correspondiente a los servicios efectivamente prestados en el cuerpo de catedráticos, sumada a la adquirida en la condición referida. En caso de coincidir la antigüedad, el orden de elección se determinará por los mismos criterios que son aplicables al resto de profesores de educación secundaria.

2.- Profesores de enseñanza secundaria, excepto los mencionados en el apartado 1; los profesores técnicos de F.P. y los profesores especiales de ITEM. La prioridad de elección vendrá determinada por los siguientes criterios:

1º Antigüedad en el cuerpo. Se entiende por tal, el tiempo de servicios reales prestados efectivamente como funcionario de carrera en el cuerpo.

2º mayor antigüedad en el centro.

3º Si persiste el empate, se utilizará al último criterio de desempate fijado en la convocatoria de concurso de traslados celebrado en la fecha más próxima al acto de elección.



Evaluación

Me gustaría saber quiénes tienen la responsabilidad de valorar el trabajo desarrollado por el/la profesor/a que lo solicite.

J.C.J.F. (C.Real)

La valoración de la labor docente corresponde a la inspección educativa y se efectuará tomando en consideración la información del director del centro, el jefe de estudios y el jefe de departamento o coordinador de ciclo correspondiente, así como la opinión del interesado. Asimismo, el proceso de valoración incluirá la visita de un inspector al aula o aulas en las que presta servicios el/la profesor/a y una entrevista con el mismo.

La valoración del trabajo desarrollado en el ejercicio de cargos correspondientes a órganos unipersonales de gobierno es responsabilidad, igualmente, de la inspección educativa. Ésta deberá considerar, de acuerdo con las competencias establecidas y con las características y el contexto socio-educativo del centro, la eficacia en la organización y gestión de los recursos, la participación en la elaboración y puestas en práctica de las líneas educativas del centro, así como las iniciativas adoptadas que contribuyan a la mejora de la calidad de la enseñanza impartida en el centro. La inspección educativa deberá tener en cuenta la información suministrada por la comunidad educativa y por el propio candidato sobre el desempeño de sus funciones y los resultados obtenidos.

Concertada

Soy profesor de la Enseñanza Concertada, ¿a quién debo reclamar las cantidades en concepto de complemento de función?
P.P.A. (Madrid)

En Sentencia de 2 de junio de 1993, el Tribunal Superior de Justicia de La Rioja, entiende: «Aún cuando en el MEC no concurre la condición de empleador respecto a los trabajadores, si ha adquirido, en virtud del concierto educativo firmado con el centro el compromiso de abonar los salarios y cargas sociales del profesorado de dicho centro -art. 49.5 LODE- compromiso cuyo sentido es el de un fenómeno de asunción de deuda, en la modalidad de delegación pasiva de la obligación por ministerio de la Ley, que convierte al Estado -Ministerio de Educación y Cultura- en obligado directo frente a los trabajadores titulares del crédito salarial, que no sufre por ello novación subjetiva alguna, sino que permanece vigente entre el profesor y el centro educativo concertado».



Almunia toma Viagra



Paco Ariza

Esperanza Aguirre, angustiada, intenta localizar urgentemente a Felipe González para comunicarle un dato catastrófico, Joaquín Almunia tiene suspensa la primaria. Un tal Josep Borrell ha llamado al MEC. Para denunciar que Almunia, ayudado por una banda expendedor de títulos falsos denominada *los barones*, compró una titulación carente de valor. Cotejando el expediente se demuestra que la denuncia es cierta, luego...

La Logse hay que cambiarla. El sistema fracasa. No hay filtros, cualquiera puede aprobar. Nuestros alumnos/as carecen de conocimientos.

El dato remueve a la clase dirigente; el sistema educativo, perpetuador de valores, mantenedor de clases, continuador de tradiciones, no sirve.

Felipe González toma medidas, Bono anuncia catástrofes, Chaves bastante tiene con Doñana e Ibarra recomienda tomar Viagra.

Reunido el Consejo de Ancianos, le recomiendan tomar varias dosis diarias de Viagra, usar gafas con cristales azules para mitigar los efectos secundarios y hacer los cuadernos Rubio nº 0, 1 y 2, despacio y con buena letra, para presentárselos directamente a la Ministra Aguirre y al Presidente Aznar en Septiembre.

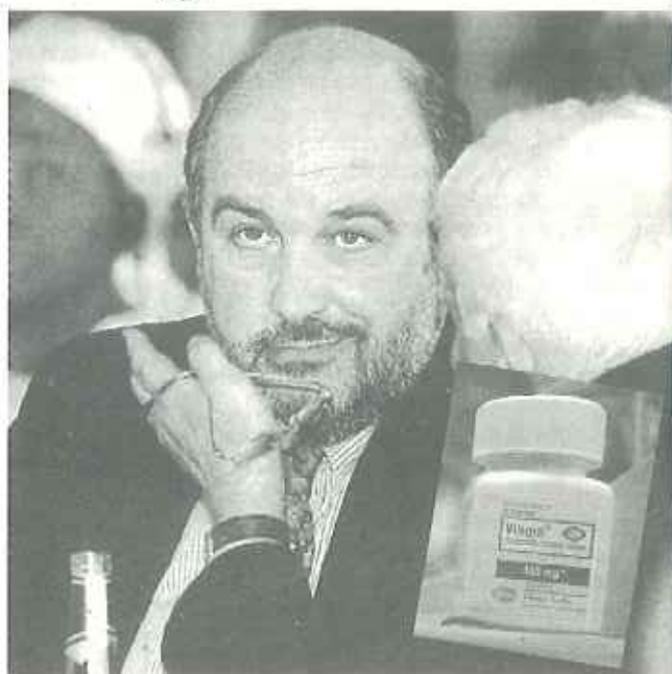
Mientras tanto Borrell urde una trama sin fin. Él que aprobó las Primarias con sobresaliente quiere optar directamente a Presidente de las Españas y realiza una matrícula libre para el denominado examen de Estado de la Nación, oposiciones difícilísimas, en donde se presentan opositores casi profesionales: Julio Anguita conocido por el Cordobés experto en Derecho Constitucional y programa-programa, Anasagasti conocido como el Peluquín Vasco experto en extorsión, amenazas y nacionalismos del XIX, Jordi Pujol conocido por el nacionalismo soy yo gran experto en finanzas, contrabando y lenguas vivaraces. Tam-

bién en cada convocatoria oposita algún novato/a, sin puntuación como la denominada Cristina Almeida, conocida por la gorda gran defensora de causas imposibles y un sin fin de periodistas, críticos y políticos de cualquier calaña que tradicionalmente se presenta de meritorios al mencionado examen.

En estas oposiciones del Estado de la Nación se dan, cómo no, historia de amor y odio, viejos amores contrariados, escenas de celos sin fin, adulterios y abandonados, amores homosexuales o lésbicos... En esos días se rumorea con insistencia en que Almeida se entiende con Leguina, a Julio Anguita le devoran los celos, acostumbrado a su harén andalusi, Alfonso Guerra que en tiempos fue amante de Leguina está urdiendo una venganza china, Borrell está siendo tratado en una clínica ex soviética sobre el trauma de su suspenso, sin enterarse de los amores de compañero de curso.

Diez Minutos publica una foto en una conocida calle madrileña en donde se ven a Cristina y a Joaquín besándose con una lujuria primaveral y adolescente, ante estos acontecimientos a la pareja no les queda más remedio que hacer público su amor. Se quieren y con descaro morboso anuncian que se lo harán por Madrid.

Ante esta situación los inspectores Anguita y Guerra, militantes de ADIDE, anuncian que revisarán todos los títulos de primaria, se rumorea que puede haber más



casos como Almunia, pues no se conoce el alcance de las falsificaciones de los barones. En algunas localidades los consejos de ancianos piden no realizar unos exámenes libres de primarias. El sistema educativo atraviesa uno de los peores momentos. Esperanza Aguirre se ofrece como presentadora de los muñecotes.

A Cristina Almeida le han ofrecido sustituir a Jesús Puentes en *Lo que necesitas es Amor*.

Almunia toma Viagra, utiliza gafas de sol azules que le proyectan una luminosidad engañosa y vive el canto del cisne apoyado por sus tutores y el clan de los Barones.

Aznar recomienda que los servicios secretos de Álvarez Cascos le compren Viagra sin que lo sepa el portavoz del Gobierno, Miguel Ángel Rodríguez. La situación se hace insostenible, todos comienzan a ver una realidad azulada en una primavera gris detonante de un verde lujurioso.



Editorial Praxis...

Los mejores instrumentos prácticos

que facilitan la gestión y organización de
tu Centro y de la función docente



Colección Praxis Educación

Asesores Pedagógicos:
de la Colección
Pere Darder y Joaquín Gairín

*¡Solicita
información
sin compromiso!*

- "ORGANIZACIÓN Y GESTIÓN DE CENTROS EDUCATIVOS"
- "ESTRATEGIAS E INSTRUMENTOS PARA LA GESTIÓN EDUCATIVA"
- "MANUAL DE LEGISLACIÓN EDUCATIVA, ESTATAL Y AUTONÓMICA"
- "COMUNICACIÓN EDUCATIVA Y NUEVAS TECNOLOGÍAS"
- "MANUAL DE ORIENTACIÓN Y TUTORÍA"
- "PLANIFICACIÓN Y GESTIÓN DE INSTITUCIONES DE FORMACIÓN"
- "GUÍAS PRAXIS PARA EL PROFESORADO DE E.S.O.":
 - Ciencias de la Naturaleza
 - Ciencias Sociales
 - Lengua y Literatura



EDITORIAL PRAXIS, S.A. Vía Layetana, 30 08003 Barcelona. Tel. 93 295 57 00 Fax 93 295 57 01. <http://www.praxis.es>

DELEGACIÓN CATALUÑA Y BALEARES Vía Layetana 30 4º H - 08003 Barcelona - Tel. 93 295 45 70 Fax 93 295 45 71

DELEGACIÓN CENTRO Génova 17,7º - 28004 Madrid - Tel. 91 310 40 11 Fax 91 319 64 62

DELEGACIÓN LEVANTE Pza. Mariano Benlliure 2, 2º 4º - 46002 Valencia - Tel. 96 352 42 88 Fax 96 351 81 89

DELEGACIÓN NOROESTE Monforte 10, 2º - 15004 La Coruña - Tel. 981 15 45 30 Fax 981 15 45 61

DELEGACIÓN NORTE-ARAGÓN Avda. Lehendakari Aguirre 11, 5º 8 B - 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

Nuestro Mundo es un Proyecto Solidario



UNIDADES DIDACTICAS DE EDUCACION PARA EL DESARROLLO

- Materiales para entender el mundo en el que vivimos y promover la implicación del alumnado en la construcción de sociedades y relaciones entre los pueblos más justas.
- Elaborados por profesorado en activo y experimentados en más de cien centros.
- Contienen unidades didácticas con material audiovisual para cada uno de los ciclos de Primaria y ESO; versiones en castellano, catalán, eusquera y gallego.
- El dinero recaudado por la venta irá destinado a contribuir a la financiación del proyecto "Programa de Educación para el Desarrollo Comunitario" que Paz y Solidaridad apoya en Guatemala.

"... no se nos educa para nuestro perfeccionamiento en una sociedad solidaria, ni con ideas sociales que contribuyan a mejorar el aprovechamiento de la técnica en beneficio de todos. Por eso es indispensable ir fomentando una contraeducación realmente humanística y a ese fin puede contribuir valiosamente el Proyecto que ha dado lugar a estas palabras."

(Del Prologo de José Luis Sampedro)

"MATERIALES DE PRIMARIA" / "MATERIALES DE SECUNDARIA"

- El precio de los materiales es, en cada caso, de 1.000 pts., más gastos de envío, si los hubiera.
- Los materiales se podrán adquirir contra reembolso enviando el cupón a una de las Fed. de Enseñanza de CCOO que figuran más abajo- o personalmente en cada una de ellas.

CUPÓN DE SOLICITUD

NOMBRE:

DIRECCIÓN:

LOCALIDAD: C.P.: PROVINCIA: I.I. NO:

Nº DE EJEMPLARES: DE PRIMARIA; DE SECUNDARIA Firma o sello del centro

LENGUA: CASTELLANO, CATALÁN, EUSQUERA, GALLEGO

Enviar a Federación de Enseñanza:

- Trajano 1, 5º. 41002 Sevilla
- Pº Constitución, 12 - 2º. 50008 Zaragoza
- Méndez Núñez, 84, 8º. 38001 Sta. Cruz de Tenerife
- Santa Clara, 5. 39001 Santander
- Alarcos, 27 - 5º. 02002 Ciudad Real
- Via Layetana, 16 - 4º. 08003-Barcelona
- Uribarte, 4. 48001 Bilbao
- Trucastela, 3. 15/03 Santiago de Compostela
- Lope de Vega, 38, 4º. 28014 Madrid
- Corbalán, 4. 30005 Murcia
- Pº Nápoles i Sicilia, 5 - 2º. 46003 Valencia