

CC.OO.



**N.º 195
SEPTIEMBRE '98**

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

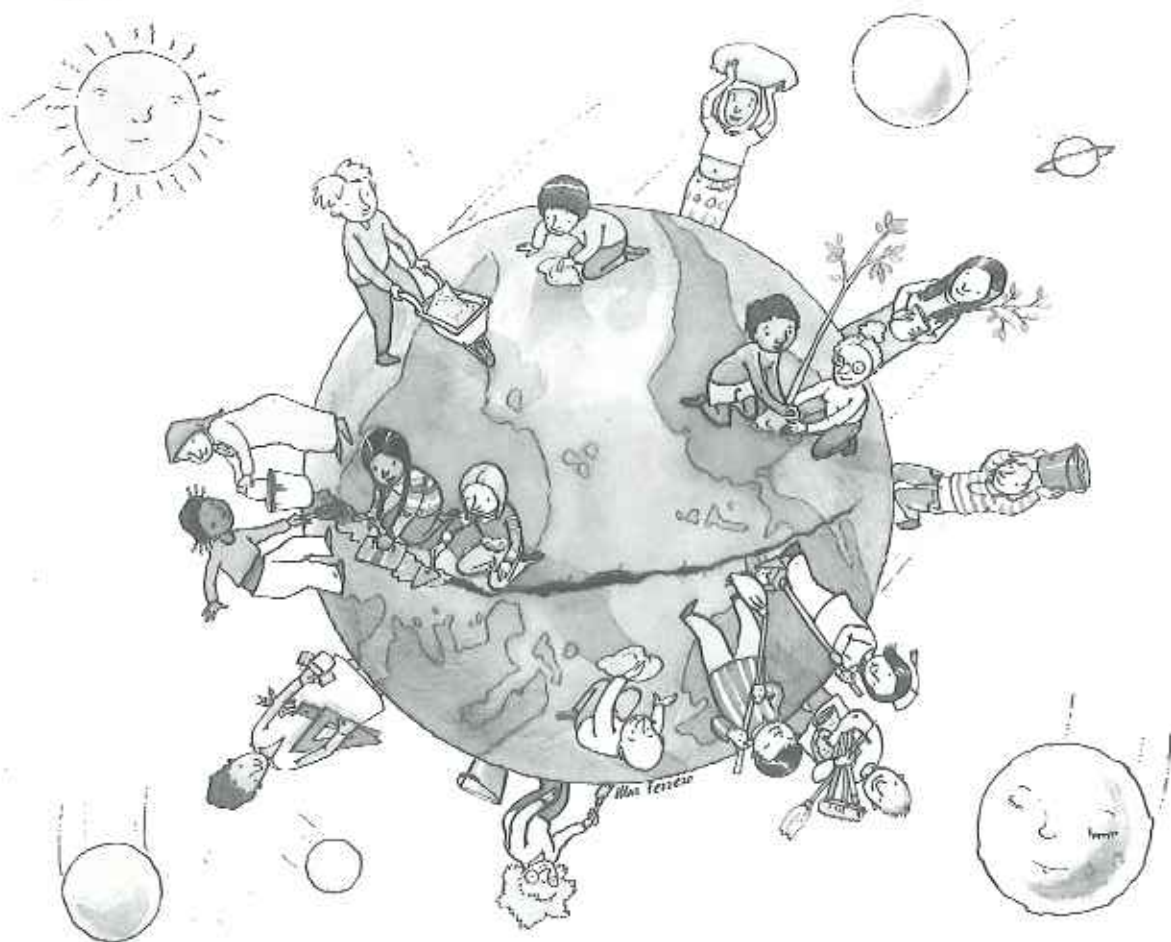
La prevención
es un elemento imprescindible.

Salud laboral

De tu trabajo diario
también depende tu salud física,
psíquica y psicosocial.

"Lo humano irreductible" de los derechos humanos . 35 horas . Bibliotecas escolares

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, euskera 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: IFND:

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

IDIOMA: 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, 49001 Santander
- Alarcos, 77 - 5º, 02002 Ciudad Real
- Via Layetana, 16 - 4º, 08003 Barcelona
- Uribarte, 4, 48001 Bilbao
- Triacastela, 3, 15/04 Santiago de Compostela
- Lope de Vega, 38, 4º, 28014 Madrid
- Corbalán, 4, 30005 Murcia
- Pº, Napoles i Sicilia, 5 - 2º, 46003 Valencia



SUMARIO

NUM. 195. SEPTIEMBRE 1998

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 CC.OO.

Pza. Cristino Martos, 4. 28015 Madrid

Teléfono: 540 92 06. Fax: 548 03 20

E-mail: te@fe.ccoo.es

Páginas web:

http://www.lander.es/fe-ccoo

PUBLICIDAD

H.G. Agentes

Pza. Conde Valle Suchill, 7

Teléfono: 447 43 19

IMPRIME

Gráficas Caro. Telf. 777 09 12

DEPOSITO LEGAL

M. 4406-1992

ISSN 1131-9615

CONTROL O.J.D.



Difusión gratuita



Impreso en papel reciclado

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

SALUD LABORAL

EDITORIAL

Salud Laboral	4
Un sentimiento creciente <i>Rafael Villanueva Velasco</i>	5
Los acuerdos con el MAP <i>José Valverde</i>	8
Factores de riesgo de la salud de los docentes <i>Concha Boyer</i>	11
Bajas laborales del personal docente	14
Plan de emergencia	15
La realidad de las condiciones de trabajo	16
Salud Laboral Docente en los Centros Concertados de Extremadura <i>Miguel Coque</i>	17
Apuntes para la seguridad y salud en la universidad <i>Pepe Orell</i>	20
La salud laboral en Educación Especial <i>M^a Piedad Sánchez-Bote Alcaide</i>	39
Algunos avances importantes en Catalunya <i>Joan Porcel</i>	41
Vivir con salud, integrando las diferencias <i>Socorro Robles Vizcaino</i>	43

EL TEMA DEL MES HA SIDO COORDINADO POR:

Rafael Villanueva, Coordinación Acción Sindical FE CCOO

Por las 35 horas <i>Propuesta unitaria de CCOO y UGT</i>	44
El Libro Blanco de la Enseñanza Concertada	48
En la perspectiva de la educación Intercultural <i>Alfonso García Martínez y M^a Pérez Sánchez</i>	49
El futuro de las bibliotecas escolares en España <i>Juan Manuel Muñoz Aguirre</i>	52
Jurídica <i>Carmen Perona</i>	55
Libros	56
Sonriete: La lengua de los áspides <i>Chiño</i>	58

PAGINAS CENTRALES COLECCIONABLES

Cuadernos Bakeaz

"Lo humano irreductible" de los derechos humanos.

Xabier Etxeberria

Fotos: Pilar Tabuenca (Valencia)



Salud laboral

El reconocimiento de los derechos humanos, hace ahora cincuenta años, sigue marcando las metas a las que debe tender la sociedad, de ahí que poco a poco se vayan arbitrando, aunque lentamente, leyes y normativas que aseguren el cumplimiento de las condiciones que los hacen posible.

Bien es verdad que esas leyes y normativas han tenido que ser forjadas desde el empuje de las organizaciones de trabajadores y trabajadoras, empuje que se deberá seguir manteniendo para que se arbitren otras.

Uno de esos derechos básicos es el derecho a trabajar en unas condiciones de seguridad y salud, de tal manera que se eliminen todos los peligros que pueden dañarla en los aspectos que configuran la realidad humana: *los elementos físicos y ambientales dañinos para la vida, previsibles o imprevisibles, la forma de entenderse a sí mismo a través de la actividad laboral, la forma de relacionarse con las demás personas que participan en la actividad laboral.* Elementos todos ellos que necesitan ser reconocidos objetiva y subjetivamente, para que puedan modificarse las condiciones de la actividad laboral frente al afán de la ganancia y la limitación de los medios que el capital pone *olvidando* que son seres humanos los que realizan la actividad.

En el campo de la enseñanza, durante mucho tiempo se ha insistido en la idea de que esta actividad no suponía ningún tipo de riesgo desde una interpretación de la salud que nada tiene que ver con la manera de entenderla integralmente.

El derecho a la salud laboral, llevado a la actividad que se desarrolla en los centros educativos, adquiere desde este modo de entender la salud una relevancia mayor, si cabe, que en cualquier otra actividad, por las características que lo configuran.

No en vano, desde hace treinta y cuatro años, desde diferentes organismos internacionales, se viene insistiendo sobre la necesidad de proteger la salud de los trabajadores y trabajadoras de los centros educativos, y esto porque hablar de la salud de los

trabajadores y trabajadoras de la enseñanza es hablar de las condiciones físicas, psíquicas y psicosociales en las que se desenvuelve su actividad.

Es, por tanto, además de un derecho, una de las condiciones prioritarias para poder dar una enseñanza de calidad.

Otra realidad más avala esta situación: Desde la escuela se debe educar y proteger, junto con la familia, la salud de los niños/as; por eso la escuela, desde su dimensión de comunidad educativa, debe ser una escuela promotora de la salud en todas sus dimensiones.

Son todas estas razones las que han llevado desde hace años a la Federación de Enseñanza de CC.OO. a insistir constantemente en la reivindicación de la salud laboral para los trabajadores y trabajadoras de los centros educativos y al mismo tiempo la reivindicación de una *ley de salud escolar* que realmente promueva, prevenga y potencie la salud desde las edades más tempranas.

Reivindicación que se concretó en diferentes acuerdos con la Administración en 1988 y en los diferentes convenios en la enseñanza concertada, pero que no han tenido el cumplimiento que se esperaba.

La publicación de la *Ley de Prevención de Riesgos Laborales* en 1995 ha cambiado esencialmente la legislación existente hasta ahora, porque establece los derechos de todos los trabajadores y trabajadoras en cuanto a su salud y las obligaciones de los empresarios y la Administración Pública de arbitrar las medidas necesarias para protegerla, lo cual conlleva la necesidad de evaluar las condiciones del centro y del puesto de trabajo.

La Ley de Prevención de Riesgos Laborales establece la necesidad de una nueva cultura basada en la *prevención*.

Prevenir es asegurar desde el comienzo de la actividad laboral que se eliminen los riesgos evitables y se pongan las medidas

necesarias para los riesgos potenciales e imprevisibles.

Especial relevancia en este sentido adquiere la necesidad de establecer unos planes de emergencia en los centros que permitan una verdadera estrategia, medios, recursos, información y formación en torno a posibles situaciones de peligro.

Pero no solamente es en esa dinámica en la que se debe establecer la prevención, sino en todo lo relacionado con la organización del trabajo y la influencia que tiene para la salud las nuevas situaciones que se plantean en la enseñanza.

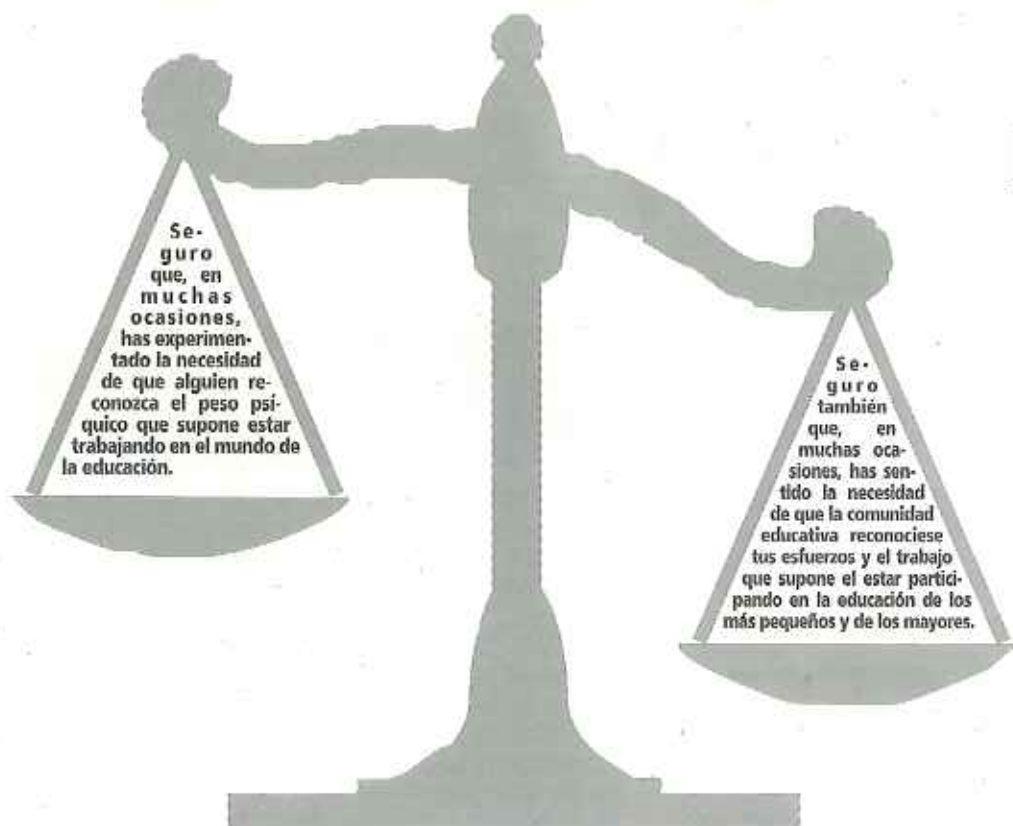
Hablar de salud laboral es algo más que hablar de evitar accidentes; es hablar de la evaluación que debe hacerse para saber qué implicaciones tiene la actividad laboral en la salud de los docentes, cómo se está desarrollando la actividad laboral y por tanto las condiciones de trabajo en una sociedad cambiante y en un ambiente de interrelaciones donde pueden hacerse presentes elementos nocivos para la salud, sobre todo lo que tiene que ver con la fatiga psíquica, la carga emocional, la responsabilidad de educar en un mundo como el actual.

Hablar, por fin, de prevención es hablar de la necesidad de una sensibilización en torno a la salud laboral, porque en ello va la propia imagen personal, las relaciones familiares y el grado de satisfacción que se alcanza en el propio trabajo.

Pero de nada serviría esta sensibilización creciente si no se modifican los medios, los recursos y la organización del trabajo en sintonía con el artículo 40.2 de la Constitución Española, que encomienda a los poderes públicos como uno de los principios rectores de la política social y económica, velar por la seguridad e higiene en el trabajo, y en sintonía con la Ley de Prevención de Riesgos Laborales y la normativa que la desarrolla.

LA LEY DE PREVENCIÓN DE RIESGOS LABORALES

Un sentimiento



Se-guro que, en muchas ocasiones, has experimentado la necesidad de que alguien reconozca el peso psíquico que supone estar trabajando en el mundo de la educación.

Se-guro también que, en muchas ocasiones, has sentido la necesidad de que la comunidad educativa reconozca tus esfuerzos y el trabajo que supone el estar participando en la educación de los más pequeños y de los mayores.



Rafael Villanueva Velasco.
Acción Sindical FECCOO.

salud de los que en ellos ejercen su actividad laboral.

Las exigencias han estado siempre presentes por parte de CCOO reivindicando este derecho vital. Después de varios años de esfuerzos y luchas ha visto la luz el 8 de noviembre de 1995 la ley de Prevención de Riesgos Laborales mediante la cual se pone de manifiesto el derecho para todos los trabajadores y trabajadoras del Estado Español de la protección de su salud.

La Ley de Prevención de Riesgos Laborales. Aspectos significativos.

Todas las constituciones modernas reconocen el derecho a la vida, a la integridad física y a la salud de sus ciudadanos/as. Compete, por tanto, a los poderes públicos organizar y tutelar la salud pública a través de medidas preventivas y de las prestaciones y servicios necesarios.

El Acta Unica Europea obliga a los estados miembros a establecer disposiciones para la protección de la salud de los trabajadores/as y la mejora del medio ambiente del trabajo.

Igualmente, el Convenio 155 de la OIT insta a los Gobiernos a formular políticas de prevención de los riesgos laborales.

Además, la Constitución Española impone a los poderes públicos la obligación de velar por la *seguridad e higiene en el trabajo*, lo que constituye un claro mandato a desplegar, en el peculiar ámbito de la rela-

trabajadores y trabajadoras de los centros escolares.

La toma de conciencia de estas necesidades hace más de treinta y cuatro años que se viene promoviendo por parte de la OIT y la UNESCO, llamando la atención sobre la necesidad de establecer unas medidas que protegieran la salud de los trabajadores y trabajadoras de la enseñanza, basado en una visión clara de que la evolución de la sociedad desencadena una serie de cambios a todos los niveles que más tarde o más temprano incidirían en la vida diaria de los centros escolares y, por tanto, en la

Seguro también que, en muchas situaciones, has sentido la necesidad de que se tuviera en cuenta tu percepción subjetiva a la hora de trabajar en el centro. Seguro también que has sentido en múltiples ocasiones el peso que supone trabajar en un grupo humano en el que, a veces, las relaciones no son fluidas y a veces existen grandes incomprensiones, donde los problemas se enquistan y donde la dinámica de los grupos no funciona totalmente.

Seguro que en más de una ocasión has echado de menos unas condiciones e infraestructuras apropiadas a la conservación de tu salud.

Unas sensaciones y otras pueden incidir en la imagen propia y la ilusión en el trabajo que se realiza. La presencia del llamado *malestar docente*, la presencia del *síndrome del quemado*, las condiciones en las que se trabaja exige tomarse en serio de una vez por todas la salud laboral de los

creciente

ción de trabajo, una actividad suplementaria de protección de la salud de los ciudadanos/as.

La Prevención

Como indica su denominación oficial, el objetivo de la Ley de Salud Laboral es la *prevención*, es decir, integrar en la gestión de la empresa la mejora permanente de las condiciones de trabajo.

cuestiones de organización y ordenación del trabajo.

Por todo ello, la ley determina el cuerpo básico de garantías y responsabilidades preciso para establecer un adecuado nivel de protección de la salud frente a los riesgos derivados del trabajo y ello en el marco de una política coherente, coordinada y eficaz de prevención de los riesgos laborales.

Todo esto debe llevar al cumplimiento de las obligaciones que se establecen por parte de la empresa, pero sobre todo a fomentar una auténtica cultura preventiva.

Cultura preventiva que necesariamente se inicia con la protección del trabajador/a frente a los riesgos laborales desde el diseño mismo del proyecto para la actividad laboral, la evaluación inicial de los riesgos inherentes al trabajo y su actualización periódica a medida que se alteren las circunstancias.

Como consecuencia, el deber general de la prevención debe realizarse en base a los principios recogidos en el cuadro 1º.

La prevención, por tanto, es una obliga-

Cuadro 1. Principios de acción preventiva

- a. Evitar los riesgos.
- b. Evaluar los riesgos que no se pueden evitar.
- c. Combatir los riesgos en su origen.
- d. Adaptar el trabajo a la persona; en particular, en lo que respecta a la concepción de los puestos de trabajo, así como a la elección de los equipos y los métodos de trabajo, con miras, en particular, a atenuar el trabajo monótono y repetitivo, y a reducir los efectos del mismo en la salud.
- e. Tener en cuenta la evolución de la técnica.
- f. Sustituir lo peligroso por lo que entrañe poco o ningún peligro.
- g. Planificar la prevención, buscando un conjunto coherente que integre en ella la técnica, la organización del trabajo, las condiciones de trabajo, las relaciones sociales y la influencia de los factores ambientales en el trabajo.
- h. Adoptar medidas que antepongan la protección colectiva a la individual.
- i. Dar las debidas instrucciones a los trabajadores/as.

Se trata, pues, de evitar el daño derivado del trabajo y de promover la salud de los trabajadores/as, pero no sólo en un sentido restringido a lo más evidente (accidente de trabajo o daño físico) sino en un sentido más global.

La salud laboral se plantea como la promoción integral de la salud física y mental del trabajador/a.

La Ley de Prevención de Riesgos Laborales refuerza esta concepción, tomando en consideración todas las "enfermedades, patologías o lesiones sufridas con motivo u ocasión del trabajo".

Del mismo modo plantea la necesidad de atenuar el trabajo monótono y repetitivo y reducir los efectos del mismo en la salud, de adecuar las exigencias psicofísicas de los puestos de trabajo o de extender la prevención a los riesgos que puedan incidir en la función de procreación de los trabajadores y trabajadoras.

La ley se propone, por tanto, tutelar la salud de los trabajadores/as en un sentido amplio.

Por otra parte, destaca el campo de la acción preventiva; es decir, las condiciones de trabajo se entienden como cualquier aspecto del trabajo con posibles consecuencias negativas para la salud de los trabajadores/as, incluyendo en ello, además de los aspectos ambientales y tecnológicos, las

La ley establece las diferentes obligaciones que garantizan este derecho, así como las acciones de las Administraciones públicas que puedan incidir positivamente en la consecución de dicho objetivo.

La ley se inserta en el ámbito específico de las relaciones laborales, convirtiéndose así en referencia legal en un doble sentido: como ley, que a través de reglamentos fija los aspectos más técnicos de las medidas preventivas; y como soporte básico, a partir del cual cualquier negociación podrá desarrollar su función específica.

Cuadro 3. Facultades de los delegados/as de prevención

- a. Acompañar a los técnicos en las evaluaciones de carácter preventivo del medio ambiente del trabajo.
- b. Tener acceso, con limitaciones, a la información y documentación relativa a las condiciones de trabajo.
- c. Ser informados por el empresario sobre los daños producidos en la salud de los trabajadores.
- d. Realizar visitas a los lugares de trabajo para ejercer una labor de vigilancia y control del estado de las condiciones de trabajo.
- e. Recabar del empresario la adopción de medidas de carácter preventivo y para la mejora de los niveles de protección de la seguridad y salud de los trabajadores/as.

ción empresarial y un derecho laboral. Obligación que se debe hacer realidad a través de la evaluación de riesgo.

Por ello el deber de prevenir debe realizarse con la participación de todos los afectados que tienen derecho a la información, y a la formación práctica y teórica en materia preventiva.

Formación e información para conocer tanto el alcance real de los riesgos derivados del trabajo como la forma de prevenirlos y evitarlos, de manera adaptada a las peculiaridades de cada centro de trabajo y a las características de las personas que en él desarrollan su actividad laboral

El derecho a la participación

El derecho a la participación no es sólo ni principalmente un derecho individual, sino que se reconoce sobre todo como un derecho colectivo. De ahí la importancia de los delegados y delegadas de prevención.

Los delegados y delegadas de prevención constituyen la piedra angular de todo

Cuadro 2. Competencias de los delegados/as de prevención

- a. Colaborar con la dirección de la empresa en la mejora de la acción preventiva.
- b. Promover y fomentar la cooperación de los trabajadores/as en la ejecución de la normativa sobre prevención de riesgos laborales.
- c. Ser consultados por el empresario, con carácter previo a su ejecución, acerca de las modificaciones en las condiciones y organización del trabajo.
- d. Ejercer una labor de vigilancia y control sobre el cumplimiento de la normativa de prevención de riesgos laborales.



Cuadro 4. Funciones y facultades del comité de seguridad y salud

- a. Participar en la elaboración, desarrollo y evaluación del Plan de Prevención.
- b. Discutir, antes de su puesta en práctica, los proyectos en materia de organización del trabajo e introducción de nuevas tecnologías, en lo referente a su incidencia en la prevención de riesgos.
- c. Promover iniciativas de prevención y mejora de las condiciones de trabajo.
- d. Informar la memoria y programación anual de los Servicios de Prevención.
- e. Visitar el centro de trabajo, para conocer directamente la situación relativa a la prevención de riesgos.
- f. Acceder a toda la información y documentación necesaria para el desarrollo de sus funciones.
- g. Analizar los daños a la salud con el fin de valorar sus causas y proponer medidas preventivas.

el edificio participativo con capacidad para modificar las condiciones de trabajo.

Sus competencias y facultades quedan recogidas en el artículo 36 de la Ley de Prevención, aparecen en los cuadros 2 y 3.

Es a través de los delegados/as de prevención desde donde se impulsa y se garantiza la participación de los trabajadores y trabajadoras. Una participación que se hace presente a través de la incorporación de los puntos de vista de los trabajadores/as a la acción preventiva desde un triple objetivo: ampliar el campo de la salud y seguridad al conjunto de situaciones que afectan al bienestar de las personas en las nuevas condiciones de trabajo; hacer valer el criterio de las personas que sufren directamente las situaciones de riesgo para el diseño de los planes de prevención; e implicar a los trabajadores/as con el fin de conseguir su apoyo activo en la negociación de acciones preventivas.

Todos estos derechos deben ser defendidos y cumplidos a través de los comités de seguridad y salud.

Los comités de Seguridad y Salud

El Comité de Seguridad y Salud se destina a la consulta regular y periódica de las actuaciones preventivas de la empresa y debe reunirse trimestralmente o cuando lo solicite alguna de las dos partes que lo componen: representantes de la empresa y de los trabajadores/as.

Al comité se le atribuyen las funciones y facultades recogidas en el cuadro 4.

Los servicios de Prevención

Se entiende como Servicio de Prevención el conjunto de medios humanos y ma-

teriales necesarios para realizar las actividades preventivas a fin de garantizar la adecuada protección de la seguridad y la salud de los trabajadores/as, asesorando y asistiendo para ello al empresario, a los trabajadores y a sus representantes y a los órganos de representación especializados.(art.31)

Por ello, los Servicios de Prevención deben proporcionar el apoyo y asesoramiento que se precisen en función de los tipos de riesgo en ella existentes y en lo referente a lo incluido en el cuadro 5.

Estos servicios de prevención deben tener un carácter interdisciplinar y los medios apropiados para cumplir sus funciones.

Como mínimo deben disponer de los siguientes medios: personal que cuente con la cualificación necesaria para el desempeño de sus funciones, en número no inferior a un experto por cada una de las especialidades o disciplinas preventivas de Medicina del trabajo, Higiene Industrial, Ergonomía y Psicología aplicada, correspondientes al nivel superior del mismo modo otros profesionales de niveles básico e intermedio; y las instalaciones e instrumentación necesaria para realizar las pruebas, reconocimientos, mediciones, análisis y evaluaciones habituales en la práctica de las especialidades citadas, así como para el desarrollo de las actividades formativas y divulgativas básicas.

Todos estos derechos y obligaciones que la ley plantea ponen de manifiesto algunos principios que los trabajadores y trabajadoras debemos tener claros:

- El daño a la salud es evitable.
- La salud no se vende.
- Los protagonistas deben ser los trabajadores y trabajadoras.

Cuadro 5. Funciones de los servicios de prevención

- a. El diseño, aplicación y coordinación de los planes y programas de actuación preventiva.
- b. La evaluación de los factores de riesgos que puedan afectar a la seguridad y salud de los trabajadores y trabajadoras.
- c. La determinación de las prioridades en la adopción de las medidas preventivas adecuadas y la vigilancia de su eficacia.
- d. La información y formación de los trabajadores/as.
- e. La prestación de los primeros auxilios y planes de emergencia.
- f. La vigilancia de la salud de los trabajadores en relación con los riesgos derivados del trabajo.

- La evaluación es imprescindible y debe ser compartida.
- La acción legal es el primer paso para negociar la prevención.
- La salud de los trabajadores/as está decisivamente influida por sus condiciones de trabajo.
- La mejor manera de defender la salud es modificando las condiciones en un sentido favorable a la salud y el bienestar.

Cuadro 6. Normativa

- Ley de Prevención de Riesgos Laborales
Ley 31/1995 de 8 de noviembre (BOE nº 269 de 10-11-95)
- Reglamento de Servicios de Prevención
R.D. 39/1997 de 17 de enero (BOE nº 27 de 31-01-97)
- Señalización de Seguridad y Salud en el Trabajo
R.D. 485/1997 de 14 abril (BOE nº97 de 23-04-97)
- Manipulación Manual de Cargas
R.D. 487/1997 de 14 de abril (BOE nº 97 de 23-04-97)
- Pantallas de Visualización
R.D. 488/1997 de 14 de abril (BOE nº 97 de 23-04-97)
- Lugares de Trabajo
R.D. 486/1997 de 14 de abril (BOE nº 97 de 23-04-97)
- Agentes Biológicos
R.D. 664/1997 de 12 de mayo (BOE nº 124 de 24-05-97)
- Agentes Cancerígenos
R.D. 665/1997 de 12 de mayo (BOE 124 de 24-05-97)
- Utilización de Equipos de Protección Individual
R.D. 773/1997 de 30 de mayo (BOE 140 de 12-06-97)
- Utilización de Equipos de Trabajo
R.D. 1215/1997 de 18 de julio (BOE nº 188 de 07-08-97)
- Buques de Pesca
R.D. 1296/1997 de 18 de julio (BOE nº 188 de 07-08-97)
- Actividades de Prevención de las Mutuas de Accidentes de Trabajo y Enfermedades Profesionales
Orden del 22 de abril de 1997 (BOE nº98 de 24-04-97)

Los acuerdos con el map



José Valverde,
Acción Sindical FECCOO.

"Teniendo en cuenta las diversas peculiaridades en las Administraciones Públicas, la Disposición Adicional cuarta del Reglamento de los Servicios de Prevención prevé la regulación en una normativa específica para las Administraciones Públicas de la organización de los recursos necesarios para el desarrollo de las actividades preventivas, la definición de las funciones y niveles de cualificación del personal que las lleve a cabo, y el establecimiento de adecuados instrumentos de control..."

Esto ha hecho posible que se pudiese llegar a un acuerdo para toda la Administración del Estado entre el Ministerio de Administraciones Públicas y los Sindicatos. CCOO, UGT, CSI-CSIF, C.I.G. y ELA-STV.

El proceso del Acuerdo

Después de más de dos años de vigencia de la Ley de Prevención de Riesgos Laborales (LPRL) y tras un año de negociaciones, el 22 de julio de 1977 se daban éstas por concluidas mediante el Real Decreto de Adaptación de la Ley de Prevención de Riesgos Laborales a la Administración General del Estado.

Posteriormente, y en espera de que se publicase en el B.O.E, se nos convocó de nuevo ante el requerimiento del Ministerio de Trabajo que veía dificultades jurídicas ante el acuerdo, alegando que en un Real Decreto no tenía cabida un acuerdo entre partes.

Así comenzó otra nueva etapa de negociación que ha durado un año más. Esta etapa ha concluido con la firma de un

Acuerdo y con un Real Decreto de Adaptación de la Ley de Prevención de Riesgos Laborales a la Administración del Estado.

A lo largo de todo este tiempo podemos valorar las intenciones de la Administración como intenciones no muy entusiastas para que la ley se cumpla totalmente en la Administración del Estado.

Durante todo este tiempo han existido demasiados obstáculos y, sobre todo, lentitud en la toma de decisiones, quedando así en evidencia que la ley de Prevención de Riesgos Laborales aún no ha calado en la Administración del Estado, y mucho menos el deseo de hacer posible el que pueda protegerse la salud de los trabajadores y trabajadoras cuanto antes y desde la dinámica que la ley indica.

No obstante esto, la firma del Acuerdo permitirá de una vez poner en marcha todos los elementos que la ley posee y exigir el cumplimiento de lo acordado.

Aspectos más significativos del Acuerdo

Es de aplicación en la Administración General del Estado y en los Organismos Pú-

blicos vinculados o dependientes de ella, que tengan personal funcionario o estatuario a su servicio.

Los derechos de consulta y participación en materia de prevención, se canalizarán en los centros de trabajo a través de la representación general del personal al Servicio de las Administraciones Públicas y de la representación especializada constituida por los delegados/as de prevención y el Comité de Seguridad y Salud.

A la representación general, esto es, Juntas de Personal, Comités de empresa, delegados/as de personal y representantes sindicales, les corresponde la defensa de los intereses de los empleados públicos en materia de prevención de riesgos en el trabajo, ejerciendo así las competencias en materia de información, consulta y negociación, vigilancia y control y ejercicio de acciones ante la Administración y los órganos y tribunales competentes.

Los delegados de Prevención serán designados por los representantes del personal con presencia en los ámbitos de órganos de representación del personal y entre, por una parte, aquellos funcionarios que

sean miembros de la Junta de Personal correspondiente y, por otra, los representantes del personal laboral miembros del Comité de Empresa o delegados de personal, o entre los delegados sindicales.

Cuando el número de representantes en los órganos unitarios sea insuficiente para nombrar el total de los delegados de prevención, podrán designarse otros empleados públicos.

El número de delegados de prevención que podrán ser designados por cada uno de ambos colectivos de personal se ajustará a la escala establecida en el artículo 35.2 de la Ley de Prevención de Riesgos Laborales:

- De 50 a 100 empleados públicos: 2 delegados de prevención.
- De 101 a 500 empleados públicos: 3 delegados de prevención.
- De 501 a 1.000 empleados públicos: 4 delegados de prevención.
- De 1.001 a 2.000 empleados públicos: 5 delegados de prevención.
- De 2.001 a 3.000 empleados públicos: 6 delegados de prevención.
- De 3.001 a 4.000 empleados públicos: 7 delegados de prevención.
- De 4.001 en adelante: 8 delegados de prevención.

En los colectivos de personal laboral de hasta treinta empleados públicos el delegado de prevención será el delegado de personal.

El tiempo utilizado por los delegados de prevención para el desempeño de las funciones previstas en el artículo 36 de la LPRL será considerado como de ejercicio de funciones de representación, a efectos de utilización del crédito de horas mensuales retribuidas previsto en el Estatuto de los Trabajadores.

Será considerado, en todo caso, como tiempo de trabajo efectivo, sin imputación al crédito horario, el correspondiente a las reuniones del Comité de Seguridad y Salud y a cualesquiera otras convocadas por la Administración en materia de Prevención de Riesgos Laborales, así como el destinado a las visitas previstas en la Ley de Prevención.

Los órganos competentes proporcionarán a los delegados de prevención los medios y formación en materia preventiva que resulten necesarios para el cumplimiento de sus funciones, una vez consultados los representantes del personal.

La formación se deberá facilitar por la Administración por sus propios medios o

mediante concierto con organismos, entidades especializadas en la materia u Organizaciones Sindicales acreditadas.

El tiempo dedicado a la formación será considerado como tiempo de trabajo a todos los efectos.

El Comité de Seguridad y Salud

El Comité de Seguridad y Salud es el órgano paritario y



colegiado de participación, destinado a la consulta regular y periódica de las actuaciones de la Administración General del Estado y los Organismos públicos vinculados a ella.

Con carácter general, en cada provincia se constituirá un Comité de Seguridad y Salud por cada Departamento y Organismo Público.

El Comité estará constituido por los delegados/as de prevención designados en dicho Departamento u organismo por su Junta de Personal y su Comité de Empresa y por representantes de la Administración en un número no superior al de los delegados/as.

Podrá acordarse la constitución de un Comité de Seguridad y Salud para un Departamento y uno o varios Organismos públicos dependientes del mismo.

En las provincias en que existan edificios de servicios múltiples podrá constituirse un único Comité de Seguridad y Salud por edificio.

No obstante, podrán constituirse Comités de Seguridad y Salud en otros ámbitos cuando las razones de la actividad y el tipo de frecuencia de los riesgos así lo aconsejen.

Los representantes de los empleados públicos en el comité de seguridad y salud será la totalidad de delegados/as de prevención del personal funcionario y laboral existente en el ámbito de representación correspondiente.

Los Departamentos y Organismos Públicos que cuenten con varios centros de trabajo dotados de Comités de Seguridad y Salud podrán acordar con su personal la creación de un Comité Intercentros, con las funciones que el acuerdo le atribuya.

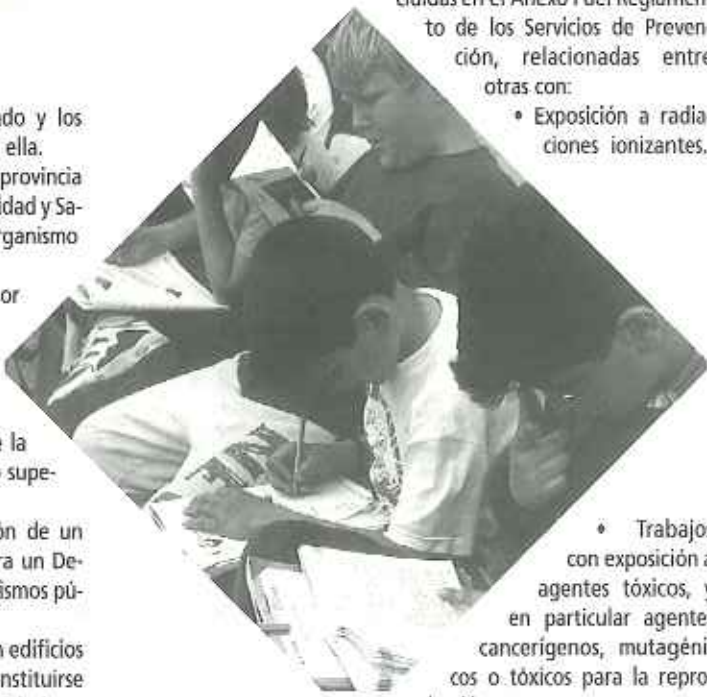
La organización de los recursos necesarios, en los Servicios de Prevención, se realizará por los órganos competentes con arreglo a alguna de las modalidades siguientes: constituyendo un Servicio de Prevención propio; recurriendo a un servicio de prevención ajeno; o designando a uno o varios empleados públicos para llevarla a cabo.

El servicio de prevención

Se deberá crear un Servicio de Prevención propio, cuando concurra alguno de los siguientes supuestos:

1. En los Departamentos y Organismos Públicos que cuenten en una provincia con más de 500 empleados públicos, y en aquellos que tengan entre 250 y 500 empleados públicos y desarrollen alguna de las actividades incluidas en el Anexo I del Reglamento de los Servicios de Prevención, relacionadas entre otras con:

- Exposición a radiaciones ionizantes.



- Trabajos con exposición a agentes tóxicos, y en particular agentes cancerígenos, mutagénicos o tóxicos para la reproducción.

- Actividades en que intervienen productos químicos de alto riesgo.
- Trabajos con exposición a agentes biológicos de los grupos 3 y 4, según la Directiva 90/679/CEE.



2. También cuando se considere necesario en los Departamentos, Organismos Públicos y centros de trabajo, en función de la peligrosidad de la actividad desarrollada o de la frecuencia y gravedad de la siniestralidad o el volumen de efectivo de los centros de trabajo.

El Servicio de Prevención habrá de contar, como mínimo, con dos de las especialidades o disciplinas preventivas previstas en el Artículo 34 de los Servicios de Prevención: Medicina del Trabajo, Higiene Industrial, Ergonomía y Psicología aplicada.

Comisión Paritaria

En el ámbito de la Administración del Estado, cada sistema de prevención deberá someterse al control periódico mediante auditorías o evaluaciones una vez finalizado el proceso de la evaluación de riesgos.

La auditoría tendrá como objetivos:

- a. Comprobar cómo se ha realizado la evaluación inicial y periódica de los riesgos, analizar los resultados y verificarlos, en caso de duda.
- b. Comprobar que el tipo y planificación de las actividades preventivas se ajusta a lo dispuesto en la normativa general, así como a la normativa sobre riesgos específicos que sea de aplicación, teniendo en cuenta los resultados de la evaluación.
- c. Analizar la adecuación entre los procedimientos y medios requeridos para realizar las actividades preventivas y los recursos de que dispone el organismo público, propios o concertados, teniendo en cuenta, además, el modo en que están organizados o coordinados, en su caso.

Los resultados de la auditoría se reflejarán en un informe en el que se incluirán propuestas tendentes a la mejora de los servicios de prevención, una copia del mismo se entregará a los representantes de los trabajadores/as.

Para el desarrollo de esta función del control, el Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo contará con la colaboración de la Inspección General de Servicios de la Administración Pública y de las Inspecciones de Servicios de cada Departamento u Organismo.

Comisión Paritaria de Salud Laboral

Se crea la *Comisión Paritaria de Salud Laboral* como órgano específico de participación de las Organizaciones Sindicales representativas en el ámbito de aplicación del presente Acuerdo en todo lo relacionado con la aplicación de la Legislación en materia de Prevención de Riesgos Laborales en dicho ámbito.

Esta Comisión Paritaria de Salud Laboral tendrá las siguientes funciones:

- Seguimiento y control del Acuerdo.
- Recibir información y coordinar las actuaciones de las Comisiones Sectoriales de Salud Laboral.
- Coordinar la elaboración del mapa de riesgos y enfermedades profesionales en los ámbitos sectoriales, así como la elaboración de los planes y programas de prevención.
- Participar en la aplicación eficaz y práctica de medidas de protección, de acuerdo con la legislación de prevención de riesgos.
- Conocer e informar la constitución de los Comités de Seguridad y Salud, la

constitución de un servicio de prevención propio para más de una provincia, y los acuerdos y pactos que se lleven a cabo en la materia.

- Desarrollar todo tipo de iniciativas que conduzcan a una mejor protección de la salud en el trabajo en el ámbito de la Función Pública

Para realizar estas funciones, la Comisión Paritaria de Salud Laboral se reunirá, al menos, una vez cada tres meses.

Los servicios médicos de los Departamentos y Organismos Públicos colaborarán en los servicios de prevención de los correspondientes Departamentos y Organismos Públicos, cuando estos se constituyan, sin perjuicio de que continúen efectuando aquellas funciones que tuvieran atribuidas, distintas de las propias del servicio de prevención.

Los pactos alcanzados antes de la publicación de esta disposición, por así aconsejarlo las razones de su actividad y el tipo y frecuencia de los riesgos, no quedarán afectados por ésta, y se desarrollarán de acuerdo con las especificidades de los mismos.

Este acuerdo se firma con vigencia de dos años. Transcurrido un año de vigencia del mismo, la mayoría de cada una de las partes podrá acordar su revisión, procediendo a su negociación.

Desde CCOO esperamos que, a partir de ahora, en cada ámbito de la administración pública, la salud de trabajadoras y trabajadores sea un tema tan importante como las propias condiciones de trabajo -que influyen directamente en ella- y como las condiciones salariales y del mismo modo que la información y el trabajo sindical sobre la prevención no sean sistemáticamente cercenados por la administración de turno.



FACTORES DE RIESGO de la salud de los docentes

Quando oímos hablar de factores de riesgo laboral o de enfermedades profesionales, a menudo tendemos a pensar que sólo un grupo de ocupaciones laborales está afectado por dichos problemas. El riesgo es entendido por la mayoría de

nosotros como riesgo físico. Visto desde esta perspectiva, la docencia no parece estar dentro de este tipo de actividades arriesgadas. Se trata de una tarea que, en principio, no parece amenazar la salud de quienes la realizan.



Concha Boyer.
FECCOO.

Esta idea contrasta, sin embargo, con la información que, procedente de los más variados medios, recibimos. Bajas laborales por depresión, cuadros de ansiedad, insomnio... La incidencia de este tipo de enfermedades en los docentes es tan elevada que resulta inevitable establecer alguna relación entre ella y el ejercicio de la profesión.

Quizá el prejuicio al que aludimos al comenzar el artículo, está relacionado con un concepto de salud que es necesario superar, según el cual un individuo sano es aquel que no está enfermo. Es decir, físicamente enfermo. Paralelamente con esta idea que prevalece en las conciencias de la mayoría, nadie puede negar que el ser humano es una unidad bio-psíquica, es decir, que a la hora de explicar sus procesos internos o conductas externas, es necesario atender tanto a los factores fisiológicos como a los psicológicos. Este punto de vista nos obliga a considerar la salud, más que como ausencia de enfermedad física, como bienestar física, psíquico y social. Sin restar importancia a las condiciones físicas en las que se desarrolla el trabajo del profesorado, y que tienen como consecuencia enfermedades de este mismo origen, los males que aquejan a los docentes, su cada vez más frecuente deterioro físico y psíquico, tiene que



ver fundamentalmente con factores psíquicos y sociales pues no son, en su mayoría, sino distintas formas de estrés.

Y es que, frente al idílico mito del maestro desarrollando su profesión —entendida, en este caso, como vocación— en un ambiente de respeto y reconocimiento social, con unos objetivos claros y unos recursos adecuados a ellos, la vida de los/as profesores/as está sometida a presiones de diversa índole de modo que, si se nos permite el tono liviano, podemos decir que su profesión perjudica gravemente la salud.

Los factores de riesgo

Es necesario preguntarse, por tanto, qué está ocurriendo en la institución escolar. Qué factores influyen en la vida profesional de los docentes con resultados tan nefastos.

A nadie se le oculta que en los últimos años, la sociedad española ha sufrido cambios profundos. Nadie ignora que la institución educativa, en la medida en que está inmersa en un contexto social, ha recibido la influencia de estas transformaciones en dos sentidos: desde un punto de vista externo, al modificarse la función y la consideración que la sociedad le atribuye, y des-

de un punto de vista interno, al cambiar las intenciones educativas y las condiciones en las que el profesorado ejerce la docencia. Comencemos, pues, por los factores contextuales:

Factores sociales

Sin pretender ser exhaustivos en el análisis de la evolución social española, nos gustaría aludir a algunos aspectos básicos que nos permiten una mayor comprensión de la situación por la que pasa en la actualidad la institución escolar:

1. Frente a otros momentos históricos en los que se producía un cierto consenso en el terreno de los valores, la situación actual se caracteriza por la ruptura del mismo. En la medida en que se constituyen en uno de los principales agentes de socialización, los centros educativos se enfrentan a una falta de criterios a la hora de ejercer su función. Es necesario tener en cuenta que el cuestionamiento de los valores, hasta ahora firmemente asentados, afecta por igual al alumnado, a sus familias y al profesorado, por lo que la tarea de educar se hace más problemática y compleja al no existir un consenso social legitimador

2. La tendencia social a la tecnificación y especialización, unido a la situación anímica a la que acabamos de aludir, ha producido un incremento de las tareas atribuidas a la institución escolar incluyendo aquellas más propiamente educativas que hasta ahora eran tradicionalmente asumidas por las familias. Más allá del ámbito de la mera instrucción, la escuela debe proporcionar una educación integral que favorezca el proceso de maduración personal, moral y cívica de alumnado. Ello produce, como es obvio, una dificultad añadida a la propia de la docencia entendida como proceso de instrucción, en un contexto de falta de preparación de la institución escolar. Esta falta de preparación, unida a la atribución de la responsabilidad del fracaso al profesorado como principal protagonista, está produciendo en ciertos sectores del mismo sentimientos de soledad, desorientación y angustia que es preciso eliminar de forma que, al mismo tiempo que se vela por la salud de los trabajadores, se cumplan los objetivos que la sociedad atribuye a los centros escolares. Porque lo cierto es que, nos guste o no, la transformación de la institución familiar es un hecho que exige respuestas sociales que ni los poderes públicos ni los profesionales implicados podemos eludir si mantenemos como objetivos la integración social, la igualdad de oportunidades y la democratización de la vida social.

3. El proceso de democratización experi-

mentado en España en los últimos años, ha dado lugar al reconocimiento y demanda de ciertos derechos. El auge de una clase media que se siente acreedora de ellos y quiere acceder a puestos de poder político, económico y social, para lo cual demanda una formación de calidad.

4. Por último, cabe destacar que este aumento de la dificultad del trabajo docente y de la exigencia de calidad, se produce en un contexto de cuestionamiento del propio saber del profesor. En una sociedad de la comunicación como la nuestra, el alumnado se convierte en receptor de una gran diversidad de fuentes del saber. El profesorado ha dejado de poseer ya el patrimonio del conocimiento, con ello ha perdido un poder que hasta ahora le proporcionaba prestigio, reconocimiento social y, consecuentemente, un alto grado de autoestima.

Sin pretender adoptar un tono trágico, a la hora de analizar la situación, podríamos decir que la vida cotidiana de los docentes está atravesada por la contradicción. Por una parte, se les atribuye la tarea de la socialización que la sociedad considera básica para su buen funcionamiento, pero al mismo tiempo no se les proporcionan los medios institucionales necesarios para ello. Todo esto se produce en un contexto de falta de consenso normativo, lo que da lugar a que cualquier decisión pueda ser cuestionada por todos: alumnos, padres, administración, medios de comunicación... La inhibición por parte de otras instancias socializadoras, hace recaer en el profesorado la responsabilidad de la misma. Ello no impide, sin embargo, que se ejerza la crítica y se cuestione permanentemente el trabajo de los docentes. La soledad y la deso-



rientación es consecuencia inevitable de esta situación.

Factores internos

Los factores sociales que acabamos de mencionar, unidos a la aparición de nuevas teorías del proceso de enseñanza-aprendizaje, han dado lugar a un nuevo modelo educativo al que la LOGSE sirve de marco:

Asistimos al reconocimiento de la universalización de la educación y al aumento de la complejidad de la institución escolar. La prolongación de la escolarización obligatoria hasta los 16 años es consecuencia del reconocimiento de ésta como bien básico, es decir, como exigencia de una formación común básica y universal que contribuya al desarrollo personal y a la integración social de los ciudadanos. Esta formación integral debe llevarse a cabo en base a las nuevas concepciones del proceso de enseñanza-aprendizaje. El alumno no es un receptáculo pasivo de conocimientos sino un constructor y en este proceso de construcción intervienen tanto capacidades cognitivas naturales como elementos ambientales, motivaciones, intereses, etc...

Si tenemos en cuenta el modelo de institución escolar en el que los docentes hemos desarrollado nuestra labor y la formación inicial que hemos recibido, es evidente que el éxito de la LOGSE requiere un esfuerzo titánico no sólo por parte del profesorado sino también de los poderes públicos responsables de llevar a cabo su reconversión.

Frente al paradigma de escuela selectiva y segregadora en el que la mayoría de los docentes hemos aprendido y enseñado, - basada en la concepción de la enseñanza como transmisión de conocimientos fijados por la Administración en base a determinados patrones de normalidad- nos encontramos ahora con un concepto de la intervención educativa centrada en el alumno. La función del profesor deja de ser la de transmitir conocimientos para pasar a ser la de orientar. Aprender ahora ya no es re-



cibir y reproducir sino que consiste en integrar, en construir.

Frente a la selección operada por el propio molde de normalidad impuesto, ahora se trata de que todos aprendan pero para ello, dada la variedad de ritmos y estilos de aprendizaje y de intereses de cada alumno, el profesor debe orientar a cada uno según sus necesidades.

Atender a la diversidad requiere la existencia de un currículum suficientemente abierto para adaptarlo a las necesidades concretas de nuestros alumnos concretos. Es decir, requiere autonomía pedagógica de los equipos docentes y del profesor de aula. Frente a la asunción del currículum exigida por la escuela tradicional, se trata ahora a construirlo.

En contraposición con una escuela entendida como centro de instrucción académica, y un profesor como transmisor de conocimientos especializados, tenemos ahora que el profesor debe ser un *educador integral*, esto es, tiene como misión conseguir que al finalizar la enseñanza obligatoria haya adquirido toda una constelación de capacidades que le hagan apto para su integración como adulto en una sociedad democrática y sumamente compleja. Para ello, la escuela debe dejar de ser lo que era: hermética, priorizadora de las estructuras verticales sobre las horizontales, etc... para abrirse a la comunidad, generadora de canales de participación, potenciadora de los procesos de discusión y toma democrática de decisiones, trabajo en equipo etc...

El malestar docente

Quizá nadie como J.M. Esteve¹ ha sabido expresar metafóricamente, la sensación de estupefacción que experimenta el profesorado que está inmerso en este proceso de cambio. Efectivamente, la situación es parecida a la de unos actores que iniciarán, por enésima vez, la representación de La vida es sueño y se dieran cuenta de que el decorado, el atrezzo, etc... ha sido cambiado. Se

verían envueltos, como el profesorado, en un contexto que desconocen, en el que las reglas del juego no están claras. Pero la representación, como la tarea de educar, debe continuar sin interrupciones. En este momento, sin respuestas suficientes para asumir el cambio de decorado, los docentes se encuentran presos de las más variadas formas de estrés. Por supuesto, muchos consiguen zafarse, encontrando algunas respuestas adaptativas a la nueva situación y a los recursos de que disponen. Pero son muchos los que se sienten atrapados en lo que se ha dado en llamar el malestar docente o burnout (síndrome del quemado). Dicho malestar, aunque no siempre da lugar a problemas reales de salud mental, adquiere diversas manifestaciones conductuales que deterioran aún más la vida en los centros educativos. Según datos proporcionados por el propio profesor Esteve², dichas conductas podrían graduarse así:

1. Sentimientos de desconcierto e insatisfacción ante los problemas reales de la práctica de la enseñanza, en abierta contradicción con la imagen ideal de ésta que los profesionales querrian realizar.
2. Desarrollo de esquemas de inhibición, como forma de cortar con el trabajo que realiza.
3. Peticiones de traslado como forma de huida de situaciones conflictivas.
4. Deseo manifiesto de abandonar la docencia (realizado o no).
5. Absentismo laboral como mecanismo para cortar la tensión acumulada.
6. Agotamiento. Cansancio físico permanente.
7. Ansiedad como rasgo o ansiedad de expectación.
8. Estrés.
9. Depreciación del yo. Autoculpabilización ante la incapacidad para mejorar la enseñanza.
10. Ansiedad como estado permanente, asociada como causa-efecto a diversos diagnósticos de enfermedad mental.
11. Neurosis reactivas.
12. Depresiones.

Creemos haber analizado, de forma sucinta, los factores que explican la situación laboral de los docentes y su incidencia en el deterioro de su salud. Si como al comienzo de este escrito mencionábamos, la salud debe entenderse como bienestar, hemos intentado mostrar cómo la de los trabajadores de la enseñanza está amenazada. Es inevitable, por tanto, que desde aquí recla-

memos la puesta en marcha de medidas de prevención eficaces, y ello por dos importantes razones: como todos los trabajadores, los docentes tenemos derecho a preservar nuestro bienestar de las influencias del ejercicio profesional y como ciudadanos, estamos obligados a defender un servicio público educativo de calidad.

A pesar de la apatía de la Administración, el reconocimiento social del problema no es nuevo. Desde 1966, la OIT y la UNESCO, vienen haciendo recomendaciones múltiples en torno a la salud laboral de los docentes teniendo en cuenta las situaciones en que se realiza esta actividad en un mundo sujeto a un proceso de transformación vertiginoso. Sin embargo, los avances han sido lentos y penosos. En 1988, CC.OO. logró un acuerdo con el MEC en el que se contemplaban diferentes medidas, entre ellas algunas relacionadas con el problema que nos ocupa. Posteriormente, la necesidad de articular una ley de salud laboral, se detuvo ante la negativa de la Administración a que en ella tuviesen cabida los trabajadores y trabajadoras de la Administración del Estado. Tras la publicación, el 8 de noviembre del 1995, de la Ley de Prevención de Riesgos Laborales, el R.D. de Servicios de Prevención de 17 de enero de 1997, reguló de forma clara los aspectos relacionados con la ley. Por fin, el acuerdo firmado del 22 de Julio de 1997 para la aplicación de la ley a la Administración del estado -aunque aún no se ha publicado su desarrollo normativo- culminaba las constantes luchas y exigencias que desde CC.OO. se han realizado.



1 Cfr. ESTEVE, J.M., El malestar docente. Ed. Laia, Barcelona 1987. Pp.7-10
2 Id., p. 70.

CURSO 1996/97 EN EL TERRITORIO MEC

Según se desprende de los datos obtenidos por el MEC, en relación con las bajas del personal docente durante el curso 1996/1997, el porcentaje de docentes con bajas por enfermedad, respecto del censo total del profesorado, en territorio gestionado directamente por el MEC, ha aumentado respecto al curso anterior, siendo del 23,2% (19,7% en el curso 1995/1996).



BAJAS laborales del personal docente

Del total de las 31.248 bajas, 19.014 (60,8%) corresponden a Primaria y 12.234 (39,2%) a Secundaria. Excluidos embarazos, el número de bajas totales asciende a 28.565, de las cuales 17.534 corresponden a Primaria y 11.034 a Secundaria.

En cuanto a la distribución de bajas por enfermedades, las más importantes fueron las infecciones, seguidas de las traumatológicas, otorrinolaringológicas, reumatológicas y las neumológicas.

Las enfermedades más frecuentes fueron la gripe (3.882), la depresión (1.566), la bronquitis (1.221), la lumbalgia (1.074), la faringitis (977) y el esguince de tobillo (883).

Tanto en Educación Primaria como en Secundaria, es el colectivo docente femenino el más afectado por las bajas, aún excluyendo la desviación que ocasionan las bajas por maternidad (un total de 2.648), si bien se debe considerar que el colectivo docente femenino es más numeroso que el masculino.

El número medio de días de baja por profesor fue de 10,8 días (11,9 para prima-

ria y 9,2 para Secundaria). En cuanto a la duración de las bajas hay que decir que el número total de días de ausencia en el territorio MEC, incluido embarazos, durante el curso 1996/1997 ha sido en cómputo global de 1.454.496, ligeramente superior con respecto al curso anterior (1.325.403), sin embargo, la duración media ha sido de 46,5 días (Primaria 48,7; Secundaria 43,2) frente a 46,7 días del curso precedente. Por lo que se refiere a bajas en relación con los grupos de edad, los porcentajes más elevados se alcanzan en los grupos de edad entre los 30 y 39 años (mujeres) y entre los 40 y 49 para los hombres.

En lo que se refiere a la distribución mensual de las citadas bajas se puede apreciar que el número de bajas totales va aumentando a medida que avanza el primer trimestre del curso, sobre todo el porcentaje, produciéndose una caída en diciembre. A partir de enero, durante el segundo trimestre y hasta el mes de abril el número de bajas se mantiene muy elevado, alcanzando máximos en enero y febrero. Desde el comienzo del mes de mayo comienzan a descender, llegándose en junio a las menores cifras de bajas.

Por lo que se refiere a las actividades de carácter preventivo en materia de salud laboral, hay que destacar que la Subdirección General de Formación del Profesorado a través de los Centros de Profesores, ha organizado 49 actividades de formación permanente del profesorado, relacionadas con enfermedades profesionales del personal docente durante el curso 96/97; con un número total de 1.112 participantes, profesores tanto de Educación Infantil y Primaria como Secundaria.

Entre los mencionados cursos hay que destacar en Educación para la Salud y Lenguaje Oral, relacionados con las enfermedades de la voz, los siguientes:

- Prevención del Estrés y Desmotivación Profesional.
- Curso de Técnica Vocal para Docentes 1.
- Curso de Técnica Vocal para Docentes 2.
- Fonopedagogía y Docencia
- Evaluación y Mejora de la Práctica Docente.
- Alteraciones de la voz, Prevención de las disfonías en los docentes.
- Introducción a la Técnica Vocal para enseñantes.



Plan de emergencia

El Plan de Emergencia pretende que todas las personas que puedan verse afectadas por un siniestro sepan coordinar sus esfuerzos con la finalidad de reducir al mínimo las consecuencias.

Los objetivos básicos del Plan serán los siguientes:

- Conocer bien los edificios o locales y las instalaciones (contenidos y contenido), los

medios de protección disponibles y las zonas de peligro.

- Disponer de personal que pueda actuar con eficacia y rapidez delante de cualquier situación.
- Tener informadas a todas las personas ocupantes del edificio de cómo han de actuar delante de una alarma o de una emergencia.
- Garantizar la fiabilidad de todos los medios de prevención y extinción de incendios.

Para valorar en qué situación se encuentra tu centro de trabajo, te proponemos que contestes la encuesta y posteriormente la evalúes con tus compañeros y compañeras de trabajo y tus representantes sindicales.

- | | | |
|---|-----------------------------|-----------------------------|
| 1. ¿Existe señalización de las vías de evacuación en caso de emergencia? | <input type="checkbox"/> SI | <input type="checkbox"/> NO |
| 2. ¿Las puertas, pasillos y escaleras tienen la anchura y características adecuadas? | <input type="checkbox"/> SI | <input type="checkbox"/> NO |
| 3. ¿Las puertas de salida son suficientes? | <input type="checkbox"/> SI | <input type="checkbox"/> NO |
| 4. ¿Existen barreras arquitectónicas? | <input type="checkbox"/> SI | <input type="checkbox"/> NO |
| 5. ¿Los pasillos y zona de puertas están libres de obstáculos? | <input type="checkbox"/> SI | <input type="checkbox"/> NO |
| 6. ¿Las puertas de salida son susceptibles de abrir por cualquiera? | <input type="checkbox"/> SI | <input type="checkbox"/> NO |
| 7. ¿Las puertas se abren en el sentido de la evacuación? | <input type="checkbox"/> SI | <input type="checkbox"/> NO |
| 8. ¿El sistema de alarma empleado es el correcto? | <input type="checkbox"/> SI | <input type="checkbox"/> NO |
| 9. ¿Los extintores portátiles son adecuados a las clases de fuego posibles? | <input type="checkbox"/> SI | <input type="checkbox"/> NO |
| 10. ¿El número de bocas de incendio equipadas es suficiente? | <input type="checkbox"/> SI | <input type="checkbox"/> NO |
| 11. ¿Se ha elaborado un Plan de Emergencia y Manual de Autoprotección? | <input type="checkbox"/> SI | <input type="checkbox"/> NO |
| 12. ¿Se efectúan simulacros de evacuación? | <input type="checkbox"/> SI | <input type="checkbox"/> NO |
| 13. ¿Se han designado a las personas dedicadas a la realización del Plan de Emergencia? | <input type="checkbox"/> SI | <input type="checkbox"/> NO |
| 14. ¿Están debidamente formados e informados? | <input type="checkbox"/> SI | <input type="checkbox"/> NO |

La realidad de las condiciones de trabajo

El tiempo de trabajo ocupa una tercera parte de nuestra vida diaria, por lo tanto no debemos obviar la incidencia de determinados factores de riesgos laborales en nuestra salud.

Por eso es necesario analizar cuáles son nuestras

condiciones de trabajo: organización, espacios, tareas encomendadas, materiales de uso... que afectan a nuestra salud y qué tipo de enfermedades pueden producir en nosotros. La formación y la información son medidas preventivas imprescindibles.

Daños y factores de riesgo

1. Daños: Trastornos circulatorios y digestivos.

Colectivos afectados: Todos.

Factores de riesgo: Pocos cambios de postura, sedentarismo.

2. Daños: Enfermedades infecciosas.

Colectivos afectados: Docentes, personal de administración y servicios complementarios, mantenimiento, limpieza...

Factores de riesgo: Locales masificados, ventilación insuficiente, contacto directo con alumnado y público.

3. Daños: Alteraciones músculo-esqueléticas.

Colectivos afectados: Todos.

Factores de riesgo: Sobreesfuerzo físico, poca variación en la postura de trabajo, posturas incorrectas derivadas de las condiciones del lugar del trabajo, movimientos repetitivos.

4. Daños: Alteraciones de la voz, respiratorias, oculares y de la piel.

Colectivos afectados: Todos.

Factores de riesgo: Sobreesfuerzo vocal; ambiente seco, poca ventilación, temperatura y humedad incorrectas; contacto directo con alumnado y público; diseño inadecuado del lugar de trabajo y del mobiliario; materiales poco absorbentes del ruido; uso incorrecto de fotocopiadoras, ordenadores y productos químicos; iluminación inadecuada.

5. Daños: Alteraciones auditivas.

Colectivos más afectados: Docentes, personal de administración y servicios, mantenimiento, telefonía e imprenta.

Factores de riesgo: Locales poco aislados acústicamente, materiales poco absorbentes del sonido, excesivo ruido ambiental, trabajo con maquinaria y ruido sin protección.

6. Daños: Alteraciones psicosociales (estrés, burn-out -estar quemado-).

Psicológicos y del comportamiento: Hostilidad, agresividad, ansiedad, depresión, lentitud, insatisfacción, pasividad, alcoholismo, abusivo consumo de drogas, medicamentos para el trastorno del sueño, etc. **Físicos o psicosomáticos:** Cansancio, dolores de cabeza, dolores de espalda, de cervicales -úlcera de estómago, hipertensión,

cardiopatía, envejecimiento prematuro, baja resistencia a las enfermedades, etc.

Colectivos afectados: Todos.

Factores de riesgo:

Derivados de la organización del trabajo: Turnos, mucha o poca carga de trabajo, falta de cohesión del grupo, clima laboral adverso, estilos directivos autoritarios, estructura jerarquizada, desequilibrios entre la demanda y el control sobre las respuestas...

Derivados del tipo de trabajo: Trabajos repetitivos, aislamiento, grado inadecuado de responsabilidad, uso inadecuado de aptitudes, poco reconocimiento social, escasa posibilidad de promoción y cambio, trabajos a destajo, relación directa con los destinatarios del servicio (alumnado y público), equipamiento inadecuado, falta de pausas, etc.

7. Daños: Alteraciones cardiovasculares.

Colectivos afectados: Todos.

Factores de riesgo: Estrechamente relacionados con los factores de riesgo psicosociales, exposición a sustancias tóxicas, sedentarismo, turnos y nocturnidad.

8. Daños: Accidentes y enfermedades.

Colectivos afectados: Todos.

Factores de riesgo:

Derivados de las condiciones y ubicación del centro de trabajo: deficiencias de la infraestructura, de las instalaciones, del mobiliario, de la limpieza y el mantenimiento, barreras arquitectónicas; insuficiente

renovación del aire, problemas con los sistemas de aire acondicionado; inexistencia de los planes de emergencia y evacuación, falta de medidas de seguridad; síndrome del edificio enfermo; utilización incorrecta de los sistemas de desinfección, desratización y desinsectación; entorno social y ambiente desfavorable; riesgos de transporte y tránsito.

Derivados del tipo de trabajo: Utilización de maquinaria, herramientas y productos tóxicos; métodos o procedimientos de trabajo peligrosos, trabajos a destajo, manipulación de instalaciones eléctricas; riesgo del tráfico y del tipo de conducción (velocidad, nocturnidad, horas punta).



Salud Laboral Docente en los Centros... Concertados de Extremadura

Del estado anímico de los profesores y de las profesoras en el sector privado sabemos muy poco y existen pocas vías para conocerlo. Pueden servirnos como introducción las palabras del profesor J.M. Alvarez Méndez -Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad Complutense de Madrid-, para hablar sobre la necesidad, libre de prejuicios, de avanzar en el conocimiento real de un sector que no debe mantenerse alejado del resto de la sociedad, ni evidentemente del resto de profesionales de la Educación.



Miguel Coque.
(Cáceres).

Este estudio, que se plantea como una primera evaluación global de los parámetros de Salud Laboral Docente en el sector de la Enseñanza Concertada en Extremadura, tomando como referencia el curso 96-97, no pretende establecer conclusiones cerradas ni definitivas.

El concepto de salud laboral es dinámico porque siempre es la resultante de un modelo de organización, que deberemos potenciar cuando genere calidad en la salud, integrando lo físico y lo psíquico-social de quien trabaja, y que habrá que cuestionar y modificar cuando sus indicadores nos estén marcando tendencias negativas. Por ello, sirva como un instrumento más de análisis, con intencionalidad didáctica al tratar de dar a conocer a este colectivo docente el marco en el que se mueve la realidad de su Salud Laboral, y reflexiva por cuanto que con seguridad nos motivará a encontrar respuestas y soluciones a las preguntas que nos suscitan sus resultados.

Objetivos del Estudio

Entre los objetivos de este estudio, debemos destacar los siguientes:

1º Explorar, sobre indicadores reales, los parámetros de salud laboral que hay en nuestro colectivo y cuantificarlos.

2º Inferir, a partir de indicadores subjetivos, la percepción que tiene nuestro colectivo sobre aspectos relacionados con su salud laboral y cuantificarlos.

3º Correlacionar los indicadores -reales y subjetivos- con determinadas variables -sexo, edad, estado civil, años trabajados en la enseñanza, nivel educativo en el que se trabaja...-

4º Clasificar, clínicamente, el motivo de las bajas por enfermedad (infecciosas, digestivas, respiratorias, mentales...) y valorar su cuantificación. Es necesario que se identifiquen claramente las bajas por enfermedades relacionadas con los accidentes de trabajo o con el puesto de trabajo.

5º Posibilitar posteriores trabajos longitudinales que nos marquen tendencias dominantes y recesivas en la salud laboral de los docentes de los Centros Concertados en Extremadura.

6º Posibilitar unos datos que objetive la negociación con Administraciones y patronales, refrendando la necesidad del reconocimiento de las patologías profesionales.

7º Detectar necesidades reales formativas relacionadas con la Salud Laboral del Docente.

8º Evaluar el grado de satisfacción de los docentes en el sector de la Enseñanza Concertada de Extremadura.

9º Avanzar en la elaboración de medidas preventivas y rehabilitadoras: seguimiento psicológico, reclasificación profesional, inserción de programas de *inoculación al estrés* y de *impostación de la voz* en

los planes de formación del profesorado del sector y en los estudios de las Escuelas de Magisterio. Todo ello en colaboración con Seguridad Social y otras Administraciones.

10º Difundir las valoraciones y resultados obtenidos en este estudio, entre el colectivo de enseñanzas, administración y patronales, con el fin de incidir en la prevención clínico laboral de nuestro sector, sensibilizando a los docentes de los derechos que la ley otorga, exigiendo que se pongan en marcha los servicios de prevención.

11º Articular acciones que hagan posible *hacer visible lo invisible* en la dinámica que cada día se va manifestando y que se identifica como *malestar docente*.

12º Poner de manifiesto la relación directa que existe entre calidad de la enseñanza y salud laboral.

13º Incidir en la necesidad de realizar en los centros de trabajo, donde no se haya realizado, una Evaluación de Riesgo que posibilite el desarrollo de un Plan Preventivo de Empresa, introduciendo un criterio evolutivo de revisión en los mismos.

Ficha técnica

Encuesta realizada por la Federación de Enseñanza de CCOO, sobre la *Salud Laboral en los docentes de Educación Infantil, Primaria y Secundaria de los Centros Concertados de Extremadura referida al curso 1996-1997*.

El trabajo de campo ha sido realizado entre los meses de Noviembre y Diciembre de 1997 y Enero de 1998 mediante la distribución de encuestas en la totalidad de los centros de nuestra región -42 en la provincia de Badajoz y 25 en la provincia de Cáceres-.

La extensión de la encuesta que se hizo

llegar a la totalidad de la población universo dio paso a la obtención de una muestra aceptante de los trabajadores y trabajadoras docentes de los mencionados centros, con selección final de encuestados; n=228, por sistema de rutas aleatorias.

Representativa por cuanto recoge criterios de proporcionalidad de cada una de las variables estudiadas -sexo, grupos de edad, grupo de años trabajados en la enseñanza privada, niveles educativos en los que se imparte docencia (E.I., E.P. y E.S.)...-

Nivel de confianza del 95,5% y un margen de error de 2,9% para datos globales.

Indicadores estudiados

Indicadores reales: bajas oficiales y circunstanciales; su causalidad; bajas no computadas en periodo vacacional; revisión médica; categorización y cuantificación de trastornos sufridos, sin cursar con baja.

Indicadores subjetivos: visión del docente sobre correlación entre docencia y patologías profesionales; satisfacción obtenida durante el curso 96-97 y con respecto a cursos anteriores; variables que inciden en el grado de satisfacción; autopercepción del grado de estrés durante el curso 96-97; sentimiento personal sobre la continuidad laboral en el sistema educativo; tipo de ayuda utilizada para la resolución de conflictos; estado de ánimo ante la Reforma educativa.

Otros indicadores: percepción de ruidos; niveles de iluminación, temperatura y ergonomía en el puesto de trabajo; formación demandada por los docentes sobre salud laboral.

Rotaciones intervariables realizadas: Además de los datos globales relacionados con los indicadores anteriormente enumerados, se han realizado 160 rotaciones o cruces entre variables de las que hemos seleccionado las siguientes: bajas oficiales y circunstanciales según sexo y años de docencia, sexo y estado civil, sexo y grupos de edad o nivel educativo; grado de satisfacción según sexo y años de docencia; trastornos según sexo, sin cursar bajas oficiales o circunstanciales; trastornos según sexo y grupo de edad, sexo y estado civil; cuantificación del nº de trastornos sufridos sin motivar bajas oficiales o circunstanciales; percepción de estrés según sexo y años de docencia, sexo y grupo de edad, sexo y estado civil, nivel educativo y nº de alumnos; satisfacción según sexo y grupos de edad, sexo y estado civil, nivel educativo y respecto a cursos anteriores; tipo de ayuda recibida según sexo, ante la problemática en el trabajo; estado de ánimo, según sexo, ante la aplicación de la reforma educativa;

necesidad de elaboración de mapa de riesgo, según sexo; bloques formativos demandados sobre salud laboral, según sexo.

Conclusiones

Bajas: El 12,30% de los docentes de los Centros Concertados de Extremadura sufrió una baja médica durante el curso 1996-97, siendo las causas más relevantes las patologías relacionadas con el habla, las referidas a causas traumáticas y las infecciosas. Las patologías de carácter psicológico (0%) aparecen disfrazadas en el apartado Otras (21,4%), como: estrés, crisis nerviosa, migrañas, tensión, dolores musculares, teniendo estos síntomas una base psicológica.

Las bajas oficiales aumentan, ligeramente, en el varón con más de 40 años. En el caso de la mujer la experiencia docente parece influir en una menor incidencia de bajas oficiales. No hay una marcada incidencia del estado civil en las Bajas Oficiales, observándose homogeneidad entre los distintos grupos.

No hay diferencias significativas de bajas oficiales entre la labor docente realizada en Enseñanza Primaria o Enseñanza Secundaria.

Todas las bajas por embarazos se producen en el grupo de edad de menos de 40 años y equivalen a un 4,3% de las bajas producidas en este grupo y a un 1,1% de bajas en el conjunto de la población femenina. Estos datos, de por sí elocuentes, ya que muestran un índice muy bajo de embarazos durante el curso 96-97, unido al hecho de que en los casos estudiados en la muestra, ninguna de las trabajadoras llega a utilizar en su totalidad el disfrute de su derecho por baja de maternidad, debe invitar a administración y empresarios a una profunda reflexión sobre lo que debe significar el derecho a la protección a la maternidad, y a plantear la necesidad de fomentar medidas que concilien trabajo y vida familiar. Este dato es lo suficientemente significativo como para invitar a la reflexión sobre si la organización laboral en estos centros favorece la natalidad o si por el contrario se penaliza o está mal visto este hecho.

En los tres periodos vacacionales -Navidad, Semana Santa y Verano- las enfermedades padecidas por los docentes, en el caso de que pudieran ser computadas como bajas -30,8%- superaría el doble del valor de bajas oficiales -12,3%-.

La incidencia de enfermedades en el periodo vacacional de Navidad -15,8%-, fundamentalmente de carácter infeccioso y/o patologías del habla es superior a la de los periodos de Semana Santa -7,5%- y Verano

-7,5%-, alcanzando un porcentaje sumatorio del 30,8%.

Hay que tener en cuenta que estos incidentes patológicos no se contabilizan como bajas al estar el docente en periodos vacacionales dándose una tendencia del profesorado, al final de cada trimestre, a aguantar hasta la llegada de las vacaciones. Es en el periodo de Navidad cuando la confluencia de patologías infecciosas y el mayor desgaste profesional en la organización del inicio del curso provocan un 15,8% de enfermedades padecidas en este tramo vacacional.

Las bajas oficiales y circunstanciales aumentan con la edad en el hombre y disminuyen en la mujer. De la misma forma ocurre al correlacionar sexo y años en la docencia, produciéndose una disminución de bajas oficiales en la Mujer a medida que aumenta su experiencia.

El 29,8% de la población docente se reparte el computo de bajas circunstanciales en una franja entre 2.000 y 2.500 días durante el curso 96-97, generalmente debidas a procesos infecciosos -31%- y a patologías del habla -29,2%-, estimándose una media de un día de ausencia por docente, acumulándose el grueso de estas al final del primer trimestre.

En el hombre (H), la tendencia es al aumento de bajas circunstanciales al pasar del grupo *Menos de 40 años* (6,2%) al de *Más de 40 años* (16,3%). En la mujer (M) se invierte este sentido, pudiéndose explicar porque la mujer asume en el grupo de edad *Menos de 40 años* (11,2%) la responsabilidad directa en la atención de los hijos, obteniendo una mayor cuota de independencia en el grupo de edad de *Más de 40 años* -8,6%-. Es significativo que al rotar la variable Sexo con Bajas Circunstanciales, en el grupo de menos de 40 años, la mujer dobla al hombre en estas (H= 6,2% / M= 11,2%) y en el grupo de más de 40 años los datos se invierten (H= 16,3% / M= 8,6%).

La mujer soltera es el grupo menos afectado por las bajas circunstanciales.

El nivel educativo sí parece incidir en el número de bajas circunstanciales, pronunciándose estas en el Nivel de *Enseñanza Primaria* -37%- con respecto a *Enseñanza Secundaria* -24,5%-.

Revisión Médica: Tan solo el 10% de los docentes realizan revisión médica en su centro de trabajo. Un 45% la realiza de manera particular y el otro 45% restante no la hace ni de forma particular ni en la empresa.

Las revisiones médicas suelen tener un carácter de puro trámite, pobre en la exploración y descontextualizada de los ries-

gos específicos del docente; algo que suele desmotivar al trabajador y trabajadora a utilizar un servicio que debería ser un eje fundamental en la prevención de riesgos.

Relación del trabajo docente con patologías propias de la profesión: El 90,8% de los docentes de la Enseñanza Concertada -niveles concertados y no concertados-, considera que en la profesión de la docencia se dan enfermedades específicas e inherentes a la misma. Tan sólo un 9,2% no encuentra relación entre su profesión y las patologías que son causas de bajas oficiales o circunstanciales.

Para aquellos que opinan que esa relación existe, las patologías con un mayor grado de incidencia son: problemas del habla (*laringitis* -85,5%- *Psicológica* -67,5%- e *infecciosas* -42,2%-).

Estos datos sobre la percepción subjetiva del docente son simétricos con los datos objetivos obtenidos en este estudio sobre incidencia cuantificada por categorías patológicas en las bajas oficiales y en las bajas circunstanciales.

Satisfacción: Con respecto al grado de satisfacción, durante el curso 96-97, la resultante es *Satisfactoria* 53%. Tan sólo un 7,5% de los docentes lo valora de forma *Insatisfactoria*. El resto, un 39,5%, lo valora de forma *Aceptable*. Siendo la mujer, mayor de 40 años, con más de 15 años en la docencia en los niveles de E. Primaria la que se muestra más satisfecha en la docencia.

El grado de satisfacción en el hombre y la mujer son equiparables hasta los 40 años, teniendo a partir de esta edad una evolución distinta. En el caso del hombre decrece el grado de satisfacción significativamente con la edad, pasando en el valor *Bastante satisfactorio* de 46,9% -*Menos de 40 años*- al 19% en -*Más de 40 años*, moviéndose un 67,5% de este grupo de edad en el valor *Aceptable*. Por el contrario en el caso de la mujer aumenta significativamente al pasar del grupo *Menos de 40 años* con un 41,6%, al 58,5% en el grupo *Más de 40 años*. Se puede deducir que estos datos son consecuencia de que la mujer alcanza, con el crecimiento de los hijos, una independencia y unas posibilidades de relación social que hasta ese momento no ha podido disfrutar. La variable estado civil no parece intervenir en el grado de satisfacción.

Con respecto a cursos pasados, el 64,5% de los docentes mantiene *Igual grado de satisfacción*, mientras que un 13,1% considera que ha sido *Más satisfactoria* y el 22,4% *Menos satisfactoria*. Al introducir la variable Sexo, observamos que el hombre tiende a percibir la evolución como *Menos satisfactoria*.

Los factores más influyentes en el grado de satisfacción son la *Relación con el alumnado* - 69,7%-, la *Relación con los compañeros - as del trabajo* -57,8%-, el *Trabajo en sí mismo* -50,8%- y la *Relación con órganos directivos* -23,6%-.

Otros factores a considerar, aunque percibidos como determinantes en el grado de satisfacción por un menor número de docentes son: *La relación con los padres y madres del alumnado* -18,4%-, el *reconocimiento social* -15,3%-, *los aspectos retributivos* -15%-, *El tipo o modelo de escuela* -9,2%-, *la ubicación en un nivel o ciclo* -9,2%-, *los años trabajados en la profesión* -8,4%-, y *la jornada doble en la escuela y en la casa* -7,5%-.

Trastornos: Los trastornos padecidos de forma más pronunciada sin cursar con ningún tipo de baja son: *La sensación de agotamiento generalizado*, que lo padece en algún momento del curso, el 68,4% de los docentes, seguido de aquellos y aquellas que sufren *Dolores de cabeza persistentemente* -32%- y que padecen *Insomnio* -32%-. Más acusados en la mujer en el caso de *Agotamiento generalizado*, *Insomnio* y *Dolor de cabeza*, nos lleva a la necesidad de considerar su situación socio-laboral dentro de una globalidad de actividades. Si bien, hombre y mujeres trabajamos en puestos que pueden perjudicar nuestra salud teniendo los mismos riesgos ante la enfermedad, el papel social que representa cada uno de ellos es

diferente: manera de vivir el trabajo, tiempo de ocio, peso en las tareas domésticas y familiares..., teniendo una marcada incidencia estresante sobre la mujer.

En el caso del trastorno por *Agotamiento generalizado*, en todos los grupos más del 50% de los docentes han percibido este trastorno. Tan sólo un 21,8% del profesorado no padece ningún trastorno a lo largo del año escolar. El 79,2% ha padecido entre 1 y 6 trastornos sin motivar ningún tipo de baja.

Percepción de estrés: La percepción de estrés es muy pronunciada: 55,3% (*Alto* 47% y *Muy Alto*: 8,3%). Un 41,2% lo percibe como *Normal*. Tan sólo un 2,2% lo valora como *Bajo* y el 1,3% como *Muy Bajo*.

Aumenta en el hombre y la mujer con la edad, los años de docencia y el nº de alumnos por aula. Presentando la mujer una percepción subjetiva más acusada. Este sentimiento subjetivo se muestra tanto en la Enseñanza Primaria -61%- como en la Secundaria -48%-, aunque más evidente en los niveles más bajos.

El 11,4% de los docentes piensa en cambiar de trabajo y salir del mundo de la enseñanza. Un 88,6% piensa jubilarse desempeñando la labor de enseñante.

En una puntuación de 0 a 10, y ante los conflictos que genera el ejercicio de la docencia, los enseñantes cuentan normalmente para superarlos con familiares -6,5-, compañeros-as de trabajo -6,5-, amigos-as fuera del trabajo -3- y profesionales de la salud: -1.

Si con respecto a la iluminación, el 89% entiende que es *Adecuada* y la Temperatura como *Normal*, en un 80,7%, un 31,1% de los docentes se encuentra sometido a un ruido *Elevado*.

Para un 52,6% no se da comodidad en las dimensiones del puesto de trabajo -aula, gimnasio, laboratorio, taller, despacho...-, careciendo de ergonomía el mobiliario de estos escenarios.

Con respecto a la necesidad de disponer de un mapa de riesgo en el centro, un 89% considera que es entre *Necesario* -20,6%- e *Interesante* -68,4%-, no habiendo diferencias significativas al introducir la variable sexo.

Tanto el hombre como la mujer priorizan la formación en los siguientes bloques formativos: *Educación de la Voz* -71%-, seguido de *Técnicas de Relajación* -65%-, *Modificación de Conductas* -46%-, *Inoculación al Estrés* -42%-, *Salud Laboral* -33,3%-, y *Técnicas de Dinámicas de Grupo* -18,9%-.

P.D.: Hemos editado este estudio. Si desear recibirlo, solicítalo a F.E. de CC.OO. AIA: Miguel Coque. C/ Duque de Ahumada s/n. 10.600 Plasencia



Apuntes para una seguridad y salud en la universidad



Pepe Orell.
(Málaga).



La Ley de Prevención de Riesgos Laborales supone un cambio de actitud de los empresarios en relación con la seguridad y la salud de los trabajadores y trabajadoras, orientándose hacia el desarrollo de las actividades necesarias para la prevención de los riesgos derivados del trabajo.

Tanto esta Ley como las normas reglamentarias que la desarrollan tienen carácter laboral y establecen los mínimos que se deben cumplir en cuanto a derechos y obligaciones se refiere. Por ello, pueden y deben mejorarse sus contenidos a través de la negociación colectiva, tanto en los aspectos técnicos como en los que se refieren a los derechos laborales.

Nuestra actividad sindical -la de todos y todas- ha de tener por objetivo conseguir el cumplimiento por parte de las universidades de todas aquellas obligaciones que la Ley le atribuye. Para cubrir estas metas hay que garantizar los derechos de los trabajadores y trabajadoras respecto a la información, formación, participación y consulta que en la misma Ley se contemplan.

¿Qué saber sobre la ley de prevención de riesgos laborales?

¿Quién es responsable de la salud laboral? La universidad, que dirige y controla la actividad laboral y tiene la obligación contractual de garantizar la salud y la seguridad en el trabajo. Es por ello, deudora de seguridad. El incumplimiento de esa obligación conlleva la responsabilidad administrativa, penal, civil, laboral y de seguridad social del infractor.

¿Qué se entiende por salud laboral? La prevención, conjunto de actividades o medidas adoptadas o previstas en todas las fases de la actividad de la universidad que persiguen el fin de evitar o disminuir los riesgos derivados del trabajo. También es promover la salud de los trabajadoras, pero no sólo en sentido restringido al ámbito



tradicional de los accidentes de trabajo y las enfermedades profesionales, sino en un sentido más amplio, como es, tutelar la salud de los trabajadores/as diciendo que se debe atenuar el trabajo monótono y repetitivo y reducir los efectos del mismo en la salud y se debe adecuar las exigencias psicofísicas de los puestos de trabajo.

¿Por qué la prevención mejora las condiciones de trabajo? Porque el fundamento de la prevención es evitar o disminuir los riesgos laborales que se generan en las condiciones de trabajo, que es cualquier característica del trabajo que puede tener influencia significativa. Así pues, se pueden ver influidos:

a) Las características generales de los locales, instalaciones, equipos, productos y demás útiles existentes en el centro de trabajo.

b) La naturaleza de los agentes físicos, químicos y biológicos presentes en el ambiente de trabajo y sus correspondientes intensidades, concentraciones o niveles de presencia.

c) Los procedimientos para la utilización de los agentes citados anteriormente que influyan en la generación de los riesgos mencionados.

d) Todas aquellas características del trabajo, incluidas las relativas a su organización y ordenación, que influyan en la magnitud de los riesgos a que esté expuesto el trabajador/a.

¿Tiene obligaciones la universidad como empresa? La Universidad sí tiene obligación de proteger eficazmente a los trabajadores/as frente a los riesgos laborales garantizando su seguridad y su salud. Se concreta en una serie de acciones coordinadas e integradas en la gestión global del proceso del servicio que se presta como son:

- Diseñar unas condiciones de trabajo

sin riesgos.

- Evaluar los riesgos que no se puedan evitar.
- Planificar la prevención.
- Asegurar la eficacia y actualidad del Plan Preventivo.

Derechos de los trabajadores y trabajadoras

Los trabajadores/as tienen derecho a una protección eficaz en materia de Seguridad y Salud en el trabajo.

Todos los trabajadores/as son titulares del derecho a la salud con independencia del tipo de contrato que posean o de su adscripción al sector público o privado. Para asegurar la efectividad de este derecho fundamental, la ley reconoce unos derechos adicionales que posibilitan acciones individuales y colectivas de autoprotección.

Los trabajadores/as tienen derecho a controlar que su salud se protege efectivamente. Por ello se les reconocen, individual y colectivamente, los derechos de información, formación, consulta, participación, vigilancia de la salud y resistencia.

Derechos sindicales Históricamente el desarrollo de la Salud Laboral ha estado impulsado por tres elementos: la aportación científica al conocimiento y control de riesgos, la acción legal de regulación y control de las condiciones de trabajo; y la intervención sindical por la salud de los trabajadores/as.

Esta intervención sindical es la resultante de interrelacionar conflicto y consenso, reivindicación y negociación, como dos aspectos complementarios de un mismo proceso con un único objetivo: la mejora de las condiciones de trabajo. Contraponer participación y conflicto no conduce sino a un discurso estéril.

Desarrollar y aprovechar al máximo los derechos sindicales que contempla esta ley es un objetivo de primer orden para el movimiento sindical. Lo cual no debe significar, sin embargo, ceñir la participación a formas exclusivamente institucionales. Nuestro objetivo es lo-

gar la más amplia implicación de los trabajadores/as en la defensa de la salud y la máxima capacidad sindical para conseguir unas condiciones de trabajo compatibles con el bienestar de las personas.

Será necesario, pues, combinar la utilización de los derechos sindicales ya reconocidos con una acción sindical encaminada a ampliarlos y a desarrollar creativamente en la práctica nuevas formas de participación.

Participación en salud laboral

La Ley de Salud Laboral reconoce que la prevención no es una cuestión exclusivamente técnica sobre la que los no profesionales no pueden opinar, sino que forma parte integrante de la negociación de las condiciones de trabajo. El principio de participación se convierte, así, en una obligación de la empresa intrínseca a su deber de protección de los trabajadores/as frente a los riesgos laborales. Participar es tener algo que decir, es poder disentir, es tomar parte en las decisiones, es ya hacer prevención.

Hay dos formas básicas de participación de los trabajadores/as. La Ley define una autónoma a través de los delegados/as de prevención, y otra colegiada mediante los Comités de Seguridad y Salud.

Los Delegados/as de Prevención: Constituyen la representación autónoma de los trabajadores/as con funciones específicas para ejercer los derechos de consulta y participación en salud laboral a los que se añade la función de vigilancia y control sobre el cumplimiento de la normativa de prevención. Es autónoma en cuanto a que la ley les atribuye unas competencias y prerrogativas que no dependen del beneplácito empresarial, es decir, pueden ejercer sus funciones por sí mismos. Es una forma óptima de ejercer la representación sindical de los trabajadores/as. Es obligación de la Universidad proporcionarles la formación necesaria en materia preventiva para el ejercicio de sus funciones.

Para realizar sus funciones, los D.P. disponen de derechos, garantías y recursos reconocidos en la Ley.



El Comité de Seguridad y Salud: Es el órgano de participación interno de la empresa para una consulta regular y periódica de la política de prevención y debe constituirse ineludiblemente en todas las universidades. Está compuesto por los Delegados de Prevención y un número igual de representantes designados por la universidad. Es, por tanto, un órgano de participación colegiado y paritario. Se dotará a sí mismo de sus propias normas de funcionamiento. Sus competencias y facultades se recogen en art. 39 de la Ley. El CSS ha de ser el elemento que permita desarrollar y canalizar los planes de prevención de riesgos.

Nuestras propuestas

Como trabajadores/as y como delegados/as de prevención debemos mantener el propósito y el interés de participar en el proceso de evaluación de riesgos y posteriores acciones preventivas. Eso puede y debe ser a través del reconocimiento de los derechos que como trabajadores/as nos otorga la Ley.

1º. La designación de Delegados y Delegadas de Prevención de los distintos colectivos (PASL, PASF Y PDI) de la universidad, comunicándose con copia de acta al rectorado.

2º. Solicitar por escrito a la universidad la constitución del Comité de Seguridad y Salud donde estén representados los tres colectivos.

3º. Poner a funcionar el comité de seguridad y salud (CSS). En el ámbito de este órgano se procurará proponer y negociar todos los temas de Salud Laboral.

4º. Reglamento de Funcionamiento interno del CSS.

5º. Creación en Relación de Puestos de Trabajo (RPT) del Servicio de Prevención propio con una unidad administrativa en cada Universidad, con arreglo al Real Decreto 39/97 de 17 de enero de 1997. Este servicio estaría compuesto por cuatro áreas: Seguridad en el trabajo, Higiene industrial, Medicina del Trabajo y Ergonomía y Psicología. Todas con dedicación exclusiva a la prevención y compuesto por personal de plantilla fijo. La unidad administrativa del Servicio de Prevención apoyaría en sus funciones al Comité de Seguridad y Salud.

6º. Plan de Formación e información para toda la plantilla en todas las materias de prevención de riesgos laborales. La universidad (como empresa) está obligada a facilitarla a los delegados y delegadas de prevención al igual que a los trabajadores/as, como recoge la Ley.

7º. Constitución Comisiones de Salud La-



boral de Centros. La relación con el CSS vendría regulada en el reglamento.

8º. Asignación de presupuesto anual (1% masa salarial) de la universidad destinada a la prevención y protección laboral y formación

9º. Asignación de sala de reuniones e infraestructura adecuada para el desarrollo de los cometidos propios del CSS, también presupuesto para gastos.

10º. Dotación de fondos bibliográficos, documentales, videos, etc. en materia de prevención de riesgos laborales que faci-



ten el normal desarrollo de los cometidos del CSS.

11º. Plan de Salud Laboral que comprenderá, al menos, la elaboración de un Mapa de Riesgos Profesionales de la universidad en el que se recoja la complejidad de situaciones en sus distintas manifestaciones. Su diseño deberá contar con la participación activa de los trabajadores/as y su actualización debe ser permanente. Las fases para su elaboración serán las siguientes:

a) Evaluación inicial como situación de partida, de los factores de riesgo que no hayan podido evitarse.

b) Planes de prevención en edificios: señalización, emergencia, autoprotección, evacuación, contra incendios... (art. 20 LPRL- Medidas de emergencia)

c) Planes de prevención y protección del trabajador/a colectivo y/o individual,

(en materia de Seguridad en el trabajo e Higiene Industrial para evitar accidentes y enfermedades profesionales, así como medidas correctoras de los factores psicosociales que influyen en la organización del trabajo).

d) Planes de control y seguimiento periódico de todas las acciones en materia de protección y/o prevención de riesgos laborales con la participación del CSS.

12. A nivel de Estado. Potenciar la creación de la Comisión de Seguridad y Salud de las Universidades Públicas Españolas, como órgano de coordinación y mediador en las materias que son comunes a todas las universidades. Deberá ser paritaria y tripartita (Ministerio, Universidades y Sindicatos).

13. Relación con las mutuas. La política de los últimos Gobiernos viene potenciando el papel de las mutuas. Estas colaboran con el sistema en la protección social de los Accidentes de Trabajo y Enfermedad Profesional, y hoy cuentan con la mayor parte de los recursos humanos y materiales especializados para hacer frente al reto de la prevención de riesgos laborales. La realidad existente nos hace ver que se está propiciando su plena consolidación como entidades semipúblicas. Ello nos exige un trabajo sostenido de presión y diálogo que debe comenzar en la misma universidad reivindicando participar en la elección de la mutua y en la negociación de sus prestaciones. También requiere que mejoremos nuestro trabajo e implicación en las Comisiones de Control y Seguimiento.

PRINCIPIOS PARA LA ACCIÓN SINDICAL

- 1.- El daño a la salud lo podemos evitar
- 2.- La salud no se vende
- 3.- Los protagonistas somos los trabajadores/as
- 4.- La evaluación debe ser compartida
- 5.- Antes la negociación, después la acción legal
- 6.- Control sindical de las condiciones de trabajo. Es decisivo.

Xabier Etxeberria

“Lo humano irreductible” de los derechos humanos

Xabier Etxeberria es profesor de Ética en la Universidad de Deusto (Bilbao). Responsable del área de educación para la paz de la organización pacifista vasca Bakeaz, miembro del Instituto de Derechos Humanos Pedro Arrupe y colaborador de Justicia y Paz en el ámbito de la cooperación al desarrollo, ha publicado numerosos artículos y cuadernos sobre educación para la paz. Su investigación filosófica se centra en los campos de la hermenéutica, la ética y los derechos humanos, sobre los que ha escrito igualmente diversos artículos, cuadernos y libros, entre los que cabe citar: Imaginario y derechos humanos desde Paul Ricoeur (IHTP-UD), Ética periodística (UI), La ética ante la crisis ecológica (Bakeaz, UD), Ética básica (UI), Ética de la desobediencia civil (Bakeaz), Ética de la diferencia (UI), Perspectivas de la tolerancia (UI) y el ensayo “Identidad nacional y violencia. El caso vasco”, incluido en el libro Razones contra la violencia, vol. I (Bakeaz).

Ante el 50 aniversario de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, este ensayo trata de concretar lo que puede definirse como “lo humano irreductible” de los derechos humanos, esto es, aquello que inspira permanentemente los derechos más concretos ligados a circunstancias históricas concretas y aquello a lo que todos los humanos, por encima de nuestra diversidad cultural, podemos y debemos remitirnos. Para ello toma los cuatro conceptos clave de ‘dignidad’, ‘libertad’, ‘igualdad’ y ‘fraternidad’, explorando la complejidad que tienen conforme se va descubriendo toda su riqueza y apuntando pistas para orientar sobre el modo en que deberían asumirse desde una perspectiva intercultural. La tesis que subyace a la reflexión es que los derechos humanos se cumplen plenamente, en su interdependencia, cuando se es fiel a las exigencias que se encierran en estas palabras clave. En este sentido, el ensayo se propone como motivación y orientación para la acción. Con otras palabras, puede decirse que todo él es un comentario al artículo 1 de la Declaración Universal.

ÍNDICE

1. Dignidad	2
2. Libertad	4
3. Igualdad	8
4. Fraternidad	10
Notas	13
Bibliografía básica	14

Celebramos este año el 50 aniversario de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, documento discutido en más de un aspecto, pero uno de los más importantes e influyentes que ha producido la humanidad. Afirmados sus contenidos con pretensión de universalidad —por entender que remiten a lo que se deriva de la naturaleza común a todos los humanos—, han sido de hecho ratificados por todos los Estados. Este éxito rotundo en su aceptación

queda, de todos modos, fuertemente relativizado cuando se observa su efectividad, la realidad de su cumplimiento: los derechos humanos siguen siendo gravemente quebrantados, muchísimas personas siguen siendo tratadas como no humanos. Trabajar para que se realicen es, por eso, el reto fundamental en este 50 aniversario. De cara a ello son necesarias importantes iniciativas políticas, económicas y sociales, a niveles nacionales e internacionales, en el ámbito estrictamente político y en el ámbito de la “sociedad civil”. Junto a ello creo, de todos modos, que son también necesarias determinadas clarificaciones que podrían parecer a primera vista puramente teóricas pero que en realidad, al afinar el sentido, fundamento y contenidos de los derechos humanos, ofrecen orientaciones, razones y motivaciones para su cumplimiento y desbaratan determinadas argumentaciones con las que se quiere justificar su incumplimiento. Estas líneas pretenden ser una aportación —con talante divulgativo— en esta dirección.

Acabo de indicar que la Declaración del 48 afirma los derechos humanos como universales. Con el paso de los años se ha producido un fenómeno aparentemente paradójico a este respecto: por un lado, cada vez eran más los

Estados que se adherían a ella —y a los Pactos del 66 que la desarrollan—; por otro, cada vez eran más fuertes las dudas que se planteaban sobre su universalidad, cada vez eran más consistentes las acusaciones de "etnocentrismo" de las declaraciones de derechos humanos: según estas acusaciones, la pretendida universalidad de éstos sería en realidad una maniobra ideológica para imponer la cultura occidental —a la que en realidad expresan— a todos los países. Por eso, cuando en 1993 se organiza la Conferencia de Viena para actualizar el sentido de la Declaración del 48, la afirmación de la universalidad sigue siendo nítida, pero decididamente matizada: todos los derechos humanos son universales, se proclama en el Documento Final, pero a su vez —se añade— deben tenerse en cuenta las diversas particularidades culturales. Es decir, de algún modo, la universalidad debe estar mediada por la particularidad. Con ello se quiere encontrar un equilibrio entre quienes pretenden afirmar una universalidad uniforme (tendencia que puede encontrarse en los países occidentales en especial) y quienes apoyándose en la fidelidad a las particularidades propias encuentran excusas para no cumplir las exigencias de los derechos humanos (tendencia manifiesta de ciertos Estados de Asia y África).

Mediando en esta tensión, el secretario general de las Naciones Unidas, en su "Discurso de apertura" de la Conferencia de Viena, hizo unas afirmaciones que retomo porque me van a dar pie para formular el sentido de las reflexiones que expondré. El secretario afirma la relevancia y la urgencia de dialectizar adecuadamente lo universal y lo particular, lo permanente y lo histórico en los derechos humanos. Ello hará que, por un lado, reconozcamos que "los derechos humanos son, por su misma naturaleza, derechos en evolución", que "son producto de la historia", por lo que "cada era particular puede tener su forma particular de contribuir a la aplicación de esos derechos", que deben "evolucionar al mismo tiempo que la historia y dar a los distintos pueblos y naciones una imagen en la que se reconozcan". Pero, por otro lado, es fundamental "encontrar nuestra esencia común por encima de lo que nos separa", encontrar "lo humano irreductible", esto es, "la quintaesencia de los valores en virtud de los cuales afirmamos, juntos, que somos una sola comunidad humana", y gracias a los cuales podremos todos "levantarnos contra las injusticias".

Lo que pretendo precisamente en estas líneas es explorar este "humano irreductible" de los derechos, consciente, por supuesto, de que tal tarea exige diálogo intra- e intercultural y de que esa "quintaesencia de los valores" no se separa nunca totalmente de sus formulaciones culturalmente mediadas; pero consciente igualmente de que tratar de señalarlo es decisivo para marcar el sentido y orientar el cumplimiento de los derechos humanos. Para ello voy a guiarme de las palabras clave de la consigna revolucionaria francesa: libertad, igualdad y fraternidad, a las que añado la de dignidad. Situadas histórica y culturalmente —en ese contexto revolucionario y en la cultura ilustrada occidental—, encierran, creo, un potencial transhistórico y transcultural decisivo (pueden expresarse y vivirse enriquecidamente a través de lo más humanizador de todas las culturas), que remite al núcleo de los derechos humanos. En mi reflexión trataré de poner de manifiesto lo que esas referencias decisivas han significado en el marco de las declaraciones de derechos, todo lo que tienen de potencial inspirador y liberador, apuntando también brevemente cómo deben estar abiertas a la sensibilidad intercultural. Creo que tareas como ésta —no sólo en lo que tienen de elucidación teórica sino sobre todo en lo que tienen de motivación práctica— pueden ser un buen modo de celebrar este 50 aniversario de la Declaración Universal de los Derechos Humanos. En realidad, lo que me propongo es comentar el artículo 1 de la Declaración: "Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos, y dotados como están de razón

y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros".

1 Dignidad

Los Pactos Internacionales del 66, tanto el de Derechos Civiles y Políticos, como el de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, dicen en el preámbulo: "Reconociendo que estos derechos se desprenden (se derivan) de la dignidad inherente a la persona humana...". No puede expresarse con más contundencia, por lo rotundo de la afirmación y por tener el aval del consenso internacional, que el concepto de dignidad es el concepto clave de los derechos humanos. Por eso, aunque reflexionar sobre él pueda parecer a primera vista algo abstracto, es fundamental hacerlo si se quiere entender adecuadamente el sentido y la solidez que los derechos humanos tienen.

En principio, el término *dignidad* designaba en latín aquello que era estimado o considerado o valorado por sí mismo, no como derivado de otra cosa. Pero esta palabra, manteniendo de algún modo esta significación básica, ha sido y sigue siendo polivalente. Si nos limitamos al campo de la ética y los derechos humanos, encontramos que tres de esos significados, que en buena medida han aparecido sucesivamente, son particularmente importantes. El primero de ellos es previo al surgimiento de los derechos humanos. Los otros dos, aunque anunciados ya antes, están radicalmente ligados no sólo al sentido sino también a la fundamentación de esos derechos.

■ La dignidad de las acciones

Dignidad es, en primer lugar, un apelativo que se aplica directamente a las acciones. Ciertas acciones son consideradas "dignas", son valiosas y estimadas por sí mismas (por ejemplo, prestar ayuda a quien la necesita), debido a la calidad moral que tienen, si quien las hace asume además el fin que les es propio (en el ejemplo, satisfacer una necesidad del otro, no realizar la ayuda como estrategia para conseguir fines propios). Otras acciones, en cambio, que son lo opuesto a las primeras, son consideradas "indignas", ya sea por su propia naturaleza (por ejemplo, cometer una violación), ya sea por la intención que la anima (por ejemplo, ofrecer cierta ayuda como estrategia de seducción).

Si tomado en este sentido el calificativo *dignidad* se aplica directamente a las acciones, indirectamente revierte también en los seres humanos. Una persona es "digna" cuando realiza acciones dignas. En cambio, las acciones indignas hacen "indigno" al que las realiza. Esto trae una consecuencia muy importante: desde este punto de vista, la dignidad que tiene una persona es algo que se merece, que se conquista, a través de la conducta moral correcta, algo que, por tanto, no está garantizado, que no se reconoce a todos los humanos.¹ La dignidad es una referencia para establecer diferencias.

En este enfoque la dignidad está decididamente unida no a los derechos sino a los deberes. Es el enfoque dominante entre nosotros hasta la edad moderna. Así, para los medievales — como el más destacado de ellos en el campo del pensamiento, Tomás de Aquino—, la palabra latina *ius* no remite a derechos en sentido moderno: aunque pueda traducirse por "derecho" ("derecho natural" en primer lugar), remite en realidad a las leyes justas que hay que cumplir (derecho como "ley natural" que debe inspirar las leyes positivas); una acción justa, digna, es la hecha de acuerdo con esa ley.²

El que los modernos cambien el sentido de la palabra *derecho* y con ello resalten otro sentido de la palabra *dignidad* va a ser decisivo para que aparezcan las declaraciones de derechos humanos. Habrá que preguntarse, con todo, si, aunque a la dignidad se le dé entonces definitivamente otro sentido dominante, no deberá seguir manteniendo, de un modo que hay que precisar, cierta referencia a los deberes.

■ La dignidad del ser humano

Acabo de avanzar que los modernos van a cambiar el sentido de la palabra *dignidad* y con ello van a posibilitar conceptualmente la formulación de los derechos humanos. En primer lugar, cambian el sentido de la palabra *ius*, derecho, y más adelante resaltan un nuevo significado de la palabra *dignidad*, el significado que se adecuará a los derechos nacientes, el que convertirá esta palabra en referencia primordial y universal.

El cambio de sentido de *ius* se anuncia ya en el neoescolástico Suárez (1597), para quien el significado estricto y propio del mismo es "una clase de poder moral —de facultad— que cada ser humano tiene o sobre su propia propiedad o con respecto a lo que le es debido". Pijémonos: ya no se trata de entender por *derecho* lo que debemos sino lo que podemos legítimamente y lo que nos es debido. Hobbes (1642) rematará esta orientación —con radicalización excesiva— al separar *lex e ius*, ley y derecho, y considerarlos antitéticos: "la ley es un vínculo, una obligación; el derecho es una libertad". Desde este momento, el derecho —ya en plural, los derechos— es algo que una persona *tiene* y que consiste básicamente en un poder o libertad. En palabras de Grocio (1625), "es una capacidad de la persona que le capacita para tener o hacer algo justamente", capacidad que, por esa razón, los demás le deben reconocer.

Sentado esto, los modernos, como el mismo Hobbes o Locke, se hacen una pregunta básica: ¿qué derechos tenemos los humanos por el mero hecho de haber nacido humanos, qué derechos nos corresponden por naturaleza, cuáles son nuestros "derechos naturales"? Y Locke (1690) se responde: "La razón, que es la ley de la naturaleza, enseña a toda la humanidad que siendo todos los hombres iguales e independientes, ninguno debe dañar a otro en lo que atañe a su vida, salud, libertad o posesiones". Expresadas en el marco del individualismo liberal y en el contexto de las teorías del contrato social (con sus potencialidades y sus limitaciones, que luego resaltaré), aparecen así las primeras formulaciones de derechos humanos en sentido moderno.

Surge, con todo, una cuestión importante: ¿pueden los humanos, por ejemplo, con vistas a obtener la paz, usar su libertad para enajenar sus derechos —incluido el de la propia libertad—, entregándolos a un soberano absoluto que les garantice la seguridad buscada? Hobbes responderá que es lo más conveniente, que es lo que pide la propia ley natural. Locke, en cambio, entenderá que no, porque va en contra de la autoconservación. Pero es Rousseau (1762) el que da la respuesta decisiva para clarificar el sentido que van a tener los derechos: no se puede hacer tal enajenación porque "renunciar a nuestra libertad es renunciar a nuestra cualidad de hombres". Es decir, los derechos humanos naturales son *inalienables*.

Es así como son recogidos estos derechos por las declaraciones de las revoluciones norteamericana (1776) y francesa (1789). Citando esta última: "Los derechos humanos son naturales, inalienables y sagrados. Los hombres nacen libres e iguales en derechos. Estos derechos son: la libertad, la propiedad, la seguridad y la resistencia a la opresión". Con ello, la transformación de la palabra *derecho*, desdibujando y subordinando las referencias al deber, alcanza su sentido moderno pleno.

La inalienabilidad de los derechos, la condición "sagrada" de los mismos, apunta ya al nuevo significado de *dignidad*, afirmada ahora como característica básica del sujeto que

los posee. Quien va a formular con claridad este nuevo significado, precisamente entre las dos declaraciones antedichas, es Kant (1785). Este autor distingue entre lo que tiene un precio y lo que tiene dignidad. Aquello que tiene precio puede ser sustituido por algo equivalente; en cambio, lo que se halla por encima de todo precio y, por tanto, no admite nada equivalente, lo que no tiene un valor relativo sino un valor interno, aquello cuya existencia en sí misma posee un valor absoluto, aquello que existe como fin en sí mismo y no sólo como medio, eso tiene una *dignidad*. Pues bien, ése es precisamente el hombre, todo hombre, desde su condición racional y libre. Y precisamente porque tiene dignidad, ni deben tratarle los demás hombres como puro medio (la dignidad es la fuente de sus "poderes", que obligan al respeto a los otros), ni debe tratarse a sí mismo en condición de tal (no debe usar sus "poderes" para alienarse, debe regirse por leyes que dándoselas él mismo puedan universalizarse desde un punto de vista racional).¹

Vemos aquí aparecer esta segunda concepción de la dignidad como característica que todo ser humano tiene, que le protege de ser instrumentalizado con vistas a otros fines. Como se dice en los Pactos del 66 que cité al comienzo, todos los derechos se desprenden de esa dignidad inherente a la persona. Es decir, ella es el fundamento de tales derechos.²

El cambio respecto a la primera concepción es importante: ahora la dignidad es algo que se posee por el mero hecho de ser humano, que, por tanto, no se necesita merecer y que no se pierde por lo que se pueda hacer. Todos tenemos derecho a todos los derechos. Si circunstancias limite fuerzan al recorte de los derechos de algunos (sistema penal) para proteger el disfrute de los derechos de todos, deberá hacerse con el mínimo inevitable de coacción, en un marco de seguridad jurídica que exprese los derechos humanos en esa situación y sin perder nunca de vista que los acusados de delitos siguen siendo siempre sujetos de dignidad. Esta dignidad se expresa además en un primer momento como derecho a exigir respeto, no como resultado del deber cumplido. Aunque en un segundo momento, y matizando la separación radical que introduce Hobbes, remite también al deber, al deber de respetar a los otros y de respetarme a mí mismo. Por último, al referirse a los seres racionales como tales, esta dignidad da con contundencia derechos a todos los humanos —universalidad—, pero sólo a los humanos —los animales, la naturaleza, no pueden ser sujetos de derechos; son en todo caso objeto de nuestros deberes por la relación que tienen con nosotros—.³

La Declaración Universal del 48 acoge esta noción de dignidad en dos expresiones que serán repetidas de un modo u otro en los documentos posteriores más importantes: en el artículo 1, que ya he citado, y en el preámbulo, que dice así: "Considerando que la libertad, la justicia y la paz en el mundo tienen por base el reconocimiento de la dignidad intrínseca y de los derechos iguales e inalienables de todos los miembros de la familia humana...".

Resumiendo este apartado podría decirse: los humanos, por el mero hecho de ser humanos, somos sujetos de dignidad, y por ser sujetos de dignidad somos sujetos de derechos, que deben ser vistos sobre todo como poderes que tenemos. Este sentido de la dignidad es decisivo porque fundamenta la igualdad de cada uno de las personas humanas y la universalidad de los derechos. El marco occidental de su formulación ha insistido muy fuertemente en su versión individualista y en los derechos como poderes. En el diálogo intercultural, desde otras sensibilidades, se criticarán con razón estas polarizaciones, exigiendo que no se olvide la dimensión comunitaria y la referencia a los deberes para con la comunidad. Reconociendo que caben concreciones diferentes, culturalmente mediadas, en estos temas, habrá que acoger las críticas, reclamando a su vez que nunca se llegue a considerar a las personas como meros miembros de los grupos —tienen una dignidad personal irrenunciable—, ni se llegue a definir la dignidad básica en este campo como aque-

lla que se adquiere por el deber cumplido. El artículo 29 de la Declaración, que remite a los deberes para con la comunidad, ciertamente marginal en el conjunto del documento, puede ser el punto de referencia para este diálogo.

■ La vida digna

La noción de dignidad intrínseca del ser humano resulta, como he dicho, decisiva para entender y fundamentar los derechos. Surge, de todos modos, como también he indicado, en un marco liberal e individualista, con el imaginario del contrato social como fondo, y participa de las limitaciones del mismo. En concreto subraya los aspectos formales y abstractos: como se dice en la Declaración del 48, todos los humanos *nacemos iguales en dignidad*. Ésta es una afirmación irrenunciable porque, como acabo de decir, nos permite a todos ser sujetos de derechos, pero a su vez insuficiente, porque en sí ignora las realizaciones concretas de esos sujetos de dignidad, ignora la dimensión material de la dignidad, la dignidad realizada porque se realizan los derechos que se le suponen.

Poco a poco, espolcado en buena medida por la crítica marxista pero también desde la sensibilidad utilitarista, empieza a aparecer un nuevo significado de la palabra *dignidad*, como característica que expresa la realización de las potencialidades básicas de la vida humana, a la que se tiene derecho precisamente por ser sujetos de dignidad. Quien consigue esa realización tiene una *vida digna*; a quien se le impide, tiene una vida que no es digna del ser humano. La dignidad vuelve a ser algo que se conquista, pero como derecho, no como deber, algo que se exige: todos podemos exigir a la sociedad y al Estado —aunque también debamos poner por nuestra parte lo que nos toca— condiciones para hacer posible esa vida digna.

Las declaraciones oficiales de derechos humanos no suelen asumir explícitamente este sentido de *dignidad*, pero especialmente los derechos económicos, sociales y culturales (los de la segunda generación) y en buena medida los derechos de solidaridad de la tercera generación (como el derecho al desarrollo o al equilibrio ambiental) lo tienen claramente como fondo, tal como se expresa en los preámbulos de los Pactos del 66: "Reconociendo que no puede realizarse el ideal de ser humano libre, liberado del temor y de la miseria, a menos que se creen condiciones que permitan a cada persona gozar de sus derechos económicos, sociales y culturales, tanto como de sus derechos civiles y políticos...". Donde explícitamente se recoge este nuevo sentido de *dignidad* es en la Proclamación de Teherán (1968), que concluye exhortando "a todos los pueblos y gobiernos a ofrecer a todos los seres humanos una *vida libre y digna* que les permita alcanzar un estado de bienestar físico, mental, social y espiritual".

De algún modo, está emparentado con esta concepción de la dignidad el intento de justificar y concretar los derechos humanos teniendo como referencia las necesidades humanas: reconocer, ejercer y proteger los derechos significa en última instancia, desde este punto de vista, satisfacer nuestras necesidades básicas, entendidas como exigencias ineludibles para el desarrollo de una "vida digna". No voy a entrar aquí en el análisis de las ventajas y dificultades de este enfoque; simplemente lo apunto para dejar constancia de la relevancia de esta nueva concepción de la dignidad.

Si la vida digna es ahora la vida realizada según los derechos, si lo indigno es la vida degradada desde el punto de vista de las potencialidades humanas incumplidas, los derechos humanos no son tanto una proclamación y un reconocimiento cuanto una tarea: hay que luchar contra todo aquello (pobreza y opresión en sus múltiples variables) que impide tener esa vida digna.

Este sentido de dignidad de la vida se ha ramificado para adquirir connotaciones específicas. Apuntemos a la que hoy puede ser la más significativa entre nosotros. Decía que vida digna es la que realiza las potencialidades humanas básicas.

Cuando esto no se produce, añada, la primera tarea es trabajar para conseguirlo. ¿Pero qué sucede cuando la no realización de las potencialidades es irreversible, cuando escapa a nuestro poder? Es el caso de las enfermedades graves, incurables y prolongadas (cada vez más frecuentes por los avances médicos), el caso en el que se plantea la eutanasia en sus diversos niveles y grados. En el importante debate que hoy tenemos respecto a ella, chocan curiosamente dos concepciones de la dignidad. Están los que remitiéndose a la "vida digna", en el sentido visto, o entienden que no vale la pena vivir una vida que está definitivamente degradada en sus condiciones de realización porque es predominantemente fuente de infelicidad (versión utilitarista), o reclaman en cualquier caso que se tenga derecho a decidir sobre la continuidad de esa vida, derecho a "morir con dignidad" (versión autonomista). Y están enfrente los que remitiéndose a la "dignidad de la vida" como derecho (deber) inalienable, entienden que no podemos disponer de ella. La sensibilidad social avanza entre nosotros hacia el primer supuesto. Aquí, de todos modos, no voy a entrar en este debate, delicado y con fuerte impacto en la vida cotidiana. Quede sólo constancia de él de nuevo para tomar conciencia de la relevancia que la noción de dignidad tiene en los derechos humanos y de cómo sigue siendo un concepto abierto, aunque siempre deberá tener como referencia en sus variaciones —"lo humano irrenunciable"— la segunda de las significaciones, la que define al hombre como sujeto de dignidad.

Cuando se plantea la versión de dignidad como "vida digna" en la perspectiva intercultural, caben importantes variaciones, porque cada cultura proporciona modelos diferentes de vida realizada. Es decir, concretar qué es una vida digna depende en buena medida del horizonte cultural en el que se sitúa la pregunta. Pero esto debe ser matizado con tres observaciones:

- Todos tenemos derecho a esa vida digna, aunque luego sea definida de diversos modos.
- La diversidad cultural no debe hacer olvidar que hay necesidades humanas básicas que, aunque tengan coloraciones culturales particulares, deben ser cubiertas en todos los casos, sin excusas que remitan a la particularidad para dejar de cubrirlas.
- El diálogo intercultural en el que se confrontan los diversos modelos de vida digna, de vida realizada, puede ser enriquecedor para todos, puede desvelar alienaciones existentes, puede contribuir a purificar en la línea de la humanización los modelos propuestos.

2 Libertad

Volvamos al artículo 1 de la Declaración: "Todos los seres humanos nacen libres e iguales". Cuando se discutió la redacción de este artículo, se propuso una enmienda que no prosperó, en la que se decía: "Todos los seres humanos deberían (nacer) ser libres e iguales". En realidad, habría que asumir las dos redacciones. La primera constata un hecho, la segunda expresa un imperativo moral. La primera, de inspiración lusnaturalista, afirma que a nuestra esencia de humanos le compete ser libres e iguales: se declara con ello que no hay ninguna excusa válida para robarnos la libertad o destruir la igualdad. La segunda, constatando la realidad de opresión y desigualdad, propone la libertad (y la igualdad) como una tarea. Sin la primera, la segunda no encuentra su fundamento; sin la segunda, la primera se queda en fórmula vacía, en mero formalismo. Todas las interpretaciones que se han

hecho de la libertad de los derechos humanos, del derecho a la libertad (lo mismo ha pasado con la igualdad, como se verá luego), han girado en torno a estas dos vertientes, privilegiando una u otra o intentando asumir la síntesis dialéctica de ambas. Esto último es lo que está implícito en la famosa frase con la que Rousseau abre su *Contrato Social*: "El hombre ha nacido libre y por doquier está encadenado". Es también la perspectiva que voy a tener en cuenta al presentar la libertad como núcleo de los derechos, el derecho a la libertad como derecho decisivo.

■ Libertad negativa, libertad positiva

Para clarificar el derecho afirmado a la libertad conviene que comencemos preguntándonos qué supone ser libre. En una primera aproximación, podríamos definir la libertad como la capacidad de elegir sin coacción y realizar entre varias posibilidades la que se prefiere. En esta afirmación hay implicados dos momentos en dos niveles, que algunos interpretan como dos versiones de la libertad. Por un lado, tenemos la capacidad de elegir, de dar consentimiento a algo; por otro, la capacidad de actuar. Por un lado, tenemos la vivencia de no ser obstaculizados por agentes externos a nosotros; por otro, la de poner un acto que podemos llamar nuestro. Este segundo nivel, con sus dos momentos, es el que suele presentarse con las denominaciones de libertad "negativa" y libertad "positiva".

Se tiene libertad "negativa", libertad "de", cuando hay ausencia de coacción externa, cuando estamos libres de ella, cuando tenemos independencia frente a la voluntad de terceros, a la hora de hacer o dejar de hacer algo. El subrayado de la libertad negativa destaca fuertemente la individualidad que defienden los liberales. Efectivamente, para éstos, que comienzan afirmando el derecho natural a la libertad, ésta no es situada en "la presencia que nuestro espíritu da a una acción más que a otra, sino en la persona que tiene el poder de obrar o de no obrar" (Locke). Es decir, la libertad es vista como el poder del agente para obrar de acuerdo con lo que quiere: "Ser verdaderamente libre es poder. Cuando puedo hacer lo que quiero, he ahí la libertad; pero aquello que quiero lo quiero necesariamente" (Voltaire). Es decir, retomando la última observación de Voltaire, quizá haya un cierto determinismo en nuestras acciones, una conexión necesaria entre los motivos que nos impulsan y la acción que ponemos; pero, dejando aquí de lado este debate metafísico, lo que importa es que yo pueda hacer aquello que quiero hacer sin que nadie me lo impida.

Tener derecho a la libertad, desde este punto de vista, es tener derecho a no ser coaccionado. A la hora de definir la coacción conviene hacer algunas distinciones:

- A veces el obstáculo proviene de la naturaleza, de la enfermedad, de determinadas carencias de capacidad inevitables: no habría que hablar en este caso de coacción sino de *necesidad*.
- En otras ocasiones, proviene del atractivo de algo que nos empuja a desviarnos de lo que creemos que tenemos que hacer (por ejemplo, oferta de cien millones de pesetas si falsificamos una contabilidad): tampoco en este caso se trataría propiamente de coacción, sería más bien *tentación*.
- Las situaciones de coacción en sentido estricto son aquellas en las que uno intenta imponer a otro su voluntad por medio de la amenaza, aquellas en las que uno, desde una situación de poder, exige a otro una acción que éste no quiere o desaprueba, o le obstaculiza hacer lo que éste desea, amenazándole con un mal en el caso de rechazo. A veces el coaccionador se impone sin más por la fuerza física (por ejemplo, me mete en la cárcel para que no haga algo), en otras ocasiones me fuerza a elegir ante un dilema que él provoca, me arrincona en una situación en la que la pérdida de un valor por la ejecución de la amenaza

(por ejemplo, matar a mi hijo) puedo percibirla como un mal mayor que lo que el coaccionador me exige (por ejemplo, delatar a mis compañeros). Evidentemente, las reacciones de cada uno desde su libertad ante esta coacción pueden ser diversas; el impacto psíquico que me produce puede incluso llegar a enajenar mi libertad. Todas son, en cualquier caso, variantes de una coacción que ataca a las dimensiones más básicas del derecho a la libertad. En su expresión más dura y fuerte se nos muestra, por supuesto, la tortura y la muerte: el derecho a no ser torturado por ningún motivo es por eso un derecho básico. Pero, evidentemente, hay formas múltiples de amenazas, más o menos "sutiles", con frecuencia muy impactantes (por ejemplo, pérdida del puesto de trabajo si no se accede a ciertos "favores" sexuales o a ciertas corruptelas), que son una directa negación del derecho a la libertad visto desde esta perspectiva. Las primeras declaraciones de derechos humanos se refieren sobre todo a esta perspectiva del derecho a la libertad como derecho a no ser coaccionado, y el coaccionador potencial por excelencia en el que piensan es el Estado, que cada vez va adquiriendo más posibilidades de intervención: "La ley debe proteger la libertad pública e individual contra la opresión de aquellos que gobiernan", se lee en el artículo 9 de la Declaración de derechos situada a la cabeza de la Constitución francesa de 1793.

Junto a la libertad negativa, completándola, está la libertad positiva, la libertad *para*: porque estoy libre de obstáculos ejerzo mi libertad *para* actuar con vistas a un fin que me propongo, para autorrealizarme, para realizar mis ideales o cumplir lo que considero mis deberes. Elegir por elegir supone un cierto absurdo de la libertad. Cuando elijo, cuando realizo libremente una acción, decido determinarme a mí mismo y a la realidad en la que influyo de un cierto modo, porque encuentro en ello el sentido de la acción. La libertad *para* supone así ausencia de heterodeterminación, pero no de autodeterminación con sentido. Y rompe el esquema estrictamente individualista con el que puede ser percibida la libertad *de*. Si no elijo por elegir, si elijo con vistas a un objetivo de realización, yo soy en parte creador del mismo, pero a la vez soy deudor, para fijarlo, de lo que me ofrecen mis diversas comunidades culturales de pertenencia. Elegimos en el horizonte de sentido que nos ofrecen estas comunidades (receptividad inicial, no partimos de cero, no inventamos de la nada fines y sentido), pero lo hacemos con opciones y rechazos libres y contribuyendo a la modificación del patrimonio recibido (creatividad, no somos mera repetición, podemos hacer surgir la novedad).

Tener derecho a la libertad, desde este segundo punto de vista, es tener posibilidades de autodeterminación. Lo que supone, por un lado, no ser heterodeterminado, no ser mera repetición, mero eco, de lo que piden las autoridades, o mis comunidades de pertenencia (familiares, religiosas, nacionales, etc.) o las personas con las que me relaciono. Pero, por otro lado, supone también que esas comunidades que dan horizontes de sentido para mis elecciones puedan mantenerse con vitalidad. El derecho a la libertad personal se enlaza así — en contra del liberalismo más individualista — con los derechos colectivos o los derechos diferenciados en función de los grupos, a fin de garantizar la existencia de las referencias de sentido significativo para las elecciones personales que dan esos grupos.⁶ El reto está aquí en mantener el justo equilibrio entre la primera y la segunda exigencia.

Esta cuestión es precisamente una de las más importantes cuando se asumen los derechos humanos — el derecho a la libertad — en perspectiva intercultural. Para muchas culturas no occidentales, la pertenencia a la propia comunidad político-cultural, la "membreía", es un rasgo decisivo de la identidad de las personas: desde él aparece "natural" la tendencia a pedir al individuo que organice sus proyectos de vida en función de lo que pide de él la comunidad. El individua-

lismo occidental se rebela frente a ello, al ver una pura sumisión de la libertad personal. El reto está, con todo, en defender los derechos fundamentales para todos pero a su vez sin imposiciones culturales que los nieguen. El tema es especialmente delicado, y aquí, de nuevo, sólo lo apunto. Creo que como referencia para debatirlo es sugerente —y discutible— la aportación de alguien como Rawls que proviene precisamente de la tradición liberal pero está abierto a la sensibilidad de lo comunitario: todas las sociedades —afirma— deben honrar los derechos humanos, pero eso no quiere decir que sean sociedades liberales. Puede haber "sociedades jerárquicas bien ordenadas" que aseguran estos derechos fundamentales mínimos —que Rawls precisa—, aunque no supongan ciudadanos libres e iguales en el sentido en que nosotros lo entendemos.⁷ En cualquier caso, está claro que se impone un sincero diálogo intercultural para avanzar por este camino.

Dejando ya esta conexión problemática entre libertad personal y grupo de pertenencia, ¿puedo decidir libremente la entrega temporal o permanente de mi libertad en manos de otro, con vistas, por ejemplo, a mi seguridad material o espiritual? Esto, que referido al sistema político lo postulaba Hobbes, y en el terreno de la experiencia personal se vive en las diversas expresiones de acatamiento sectario a líderes políticos o religiosos,⁸ puede parecer a primera vista legítimo: si puedo determinar libremente, puedo autodeterminar con libertad mi heterodeterminación. Con todo, la contradicción aparente que muestra esta afirmación remite a una contradicción más profunda que, como antes avancé, supo formular Rousseau: "Renunciar a nuestra libertad es renunciar a nuestra cualidad de hombre, a los derechos de la humanidad, incluso a sus deberes". Usar los derechos para suprimir los derechos, usar la condición humana más auténtica para negarla, es indefendible en el marco de los derechos porque supone la negación de los mismos. El derecho a la libertad y a la igualdad —que se concretan luego en derechos más específicos— es *inalienable*.

■ Libertades formales, libertades materiales

Un segundo modo de acercarse a la libertad de los derechos humanos, al derecho a la libertad, es a través de este nuevo par de perspectivas que cabe defender separadamente, pero que sólo en su articulación dialéctica se cumplen de modo adecuado, realizando el ejercicio pleno de la libertad.

Comencemos recordando de nuevo el artículo 1 de la Declaración del 48: "los seres humanos nacen libres", esto es, por naturaleza les compete ser sujetos libres, a todos. Con ello esta proclamación se enfrenta a la arraigada convicción vivida a lo largo de la historia de la humanidad de que hay hombres que nacen libres y hombres que "nacen" esclavos, esto es, destinados a someterse a la libertad de sus amos, que son esclavos por naturaleza (además de aquellos que son hechos esclavos por conquista o se hacen esclavos por necesidad). Pocos autores como Aristóteles han expresado esta idea con tanto vigor y tanta influencia: "Los instrumentos son, unos, inanimados, otros, animados: el esclavo es una posesión animada. El esclavo es el que siendo hombre no se pertenece por naturaleza a sí mismo, sino que es un hombre de otro. Desde su nacimiento, algunos están dirigidos a ser mandados y otros a mandar. En la relación del macho con la hembra, por naturaleza, el uno es superior, la otra inferior; por consiguiente, el uno domina, la otra es dominada. Del mismo modo es necesario que suceda entre todos los humanos. Aquellos cuyo trabajo consiste en el uso de su cuerpo, y esto es lo mejor de ellos, estos son, por naturaleza, esclavos, para los que es mejor estar sometidos al poder de otro".⁹

Este texto no es "prehistórico", seguía siendo referencia indiscutida de autoridad para todos todavía en el debate sobre el status del indio "descubierto" en América. No olvi-

demo, por otro lado, que la supresión oficial, que no real, de la esclavitud como derecho (derecho a tener esclavos) es muy reciente, que liberales como Jefferson se sentían capaces de pensar que todos los humanos tenían derechos inalienables y a la vez tener esclavos, desde el supuesto de que la conciencia de los negros, como la de los animales, "participaba más de la sensación que de la reflexión"; que Condorcet, el que más fustigaba en su momento la esclavitud de los negros como crimen intolerable, propuso de todos modos que fuera tolerada durante setenta años más, por problemas económicos y de seguridad pública. Decir, por eso, que todos somos libres por naturaleza, decirlo con radicalidad y sin contradicción, es antes que nada decir que nadie es por naturaleza esclavo, que ser esclavo es violentar lo más genuino de ser humano —porque es la negación, a la vez, de la libertad y de la igualdad—, es quebrantar el más básico derecho. Por eso, es una vergüenza de la humanidad el que una afirmación tan "evidente" haya debido ser una afirmación tan tardía, tan revolucionaria y tan difícil de asumir.

Si la esclavitud ha sido el fenómeno más llamativo de negación del derecho a la libertad —y a la igualdad—, otra negación igualmente impactante de estos derechos, más extendida en realidad, que además en muchos casos resumía la esclavitud, que ha funcionado en general de modo más encubierto y con un entrelazado más prolijo de justificaciones, ha sido la sumisión de la mujer al varón, proclamada también como "natural". Para ilustrar la justificación teórica de esta vivencia, generalizada en todas las culturas a lo largo de la historia (aunque con diferencias significativas de intensidad entre ellas), podrían de nuevo aducirse textos de Aristóteles (el tema ya se sugiere en el texto citado), pero es significativo que en este terreno siga habiendo textos muy posteriores, hechos ya en el contexto del pensamiento ilustrado, que sigan defendiendo, aunque con más sutileza, la natural sumisión de la mujer respecto al varón y la inferioridad racional y moral de ésta.¹⁰ Esto concuerda con el hecho de que si la negación de la esclavitud es reciente, la negación oficial de la natural dependencia de la mujer es recentísima (y aún muy parcialmente asumida): en sentido estricto y general, hay que esperar a las declaraciones de derechos humanos de la segunda mitad de este siglo.

Resumiendo, todos los seres humanos tenemos derecho a la libertad. Recordemos además que "derecho" es visto sobre todo como poder, poder en este caso de obrar de acuerdo con lo que queremos. Ahora bien, esta libertad así afirmada en general, abstractamente, es concretada luego por las declaraciones de derechos humanos en *libertades*, en poderes de acción autónoma en ámbitos específicos. Y es aquí donde empieza a aparecer de modo más preciso el debate entre libertades formales y materiales. Porque las libertades que se comienzan definiendo como derechos en las primeras declaraciones —la de Virginia y la francesa—, las que se realizan en los regímenes liberales, las que siguen teniendo relevancia decisiva en la Declaración del 48 —aunque aparezcan ya, si bien con una cierta subordinación, los derechos económicos y sociales—, son las libertades que la crítica marxista va a calificar de *formales*, vacías de contenido e incluso ilusorias, para todos aquellos —la clase trabajadora— que carecen de los medios materiales o culturales necesarios para acceder a ellas. Son la libertad de conciencia, de expresión, de asociación, etc.

En la crítica marxista hay un momento decisivo de verdad que no se puede negar: las libertades declaradas universales, faltas de la base material que necesitan, se convierten en la práctica en libertades sólo de los que tienen la base material —la clase burguesa—. Por eso, la libertad proclamada debe expresarse como *liberación*, como lucha por liberarnos de las constricciones materiales (todas las inherentes a la pobreza y la opresión) que destruyen la posibilidad de ejercicio de las libertades. Surgen así, ligados a la reivindicación de los derechos, no tanto los que proclaman las libertades cuanto los que reclaman la liberación, primero, entre noso-

tros, el movimiento obrero, y más adelante otros movimientos sociales (el feminista en especial) y nacionales, que tienen presentes otras opresiones factuales, ideológicas y políticas. Es decir, proclamar el derecho a la libertad, desde la realidad de opresión, es reclamar el derecho a la emancipación.

En la tradición comunista ha habido, de todos modos, un segundo momento profundamente negativo para la causa de los derechos: el de reclamar en la práctica los derechos económicos y sociales *contra* los derechos-libertades, no para hacer posibles los derechos-libertades y en su marco. Quizá en algún momento hubo la idea equivocada de que la lucha de liberación de las constricciones económicas engendraba automáticamente la libertad: la experiencia muestra que se pueden satisfacer en una medida significativa los derechos sociales al margen del reconocimiento de las libertades civiles. Como ha habido el grave error, el grave atentado contra los derechos, en diversas constituciones comunistas, de afirmar que se ponen al servicio de los ciudadanos diversos medios materiales para el disfrute de las libertades con tal de que "no vayan en contra de los intereses de los trabajadores y del régimen socialista" —jugado, claro, según el criterio de las autoridades—. En conjunto, la estrategia de "primero derechos económicos y sociales y después libertades" se ha revelado una trampa para los derechos, como era una trampa "libertades para todos —formales y de mercado—, que la riqueza para todos fluirá espontánea".

Por eso, frente al segundo momento de la crítica comunista hay que proclamar que las libertades llamadas formales tienen un valor fundamental, que el reconocer los límites del contexto burgués en que fueron proclamadas no debe llevarnos a renunciar a los logros que supuso su proclamación sino a purificarla, potenciarla y completarla, porque hay en ella un fuerte potencial liberador para todos los humanos. De hecho, la tradición de los derechos humanos, expresada en sus documentos, puede verse como el progresivo y a veces tortuoso esfuerzo por realizar esta tarea. Como acabo de decir, la Declaración del 48, que asume —aunque con algunos matices— el iusnaturalismo liberal, reconoce también, es cierto que a un nivel subordinado, derechos económicos y sociales. Pero son sobre todo los Pactos del 66, que desarrollan la Declaración, los que más ponen de relieve la idea de que las libertades y los derechos económicos y sociales son *indivisibles*, deben asumirse en bloque, pues de lo contrario se niegan. Al definir separadamente pero con el mismo rango el Pacto de Derechos Civiles y Políticos y el Pacto de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, se resalta la relevancia de ambos. Al unirlos con un preámbulo común en el que se reconoce que no puede realizarse el ideal de ser humano libre y liberado a menos que se cumplan los derechos de los dos Pactos, uno afirmando las libertades, otro la condición de posibilidad de las libertades, se proclama a su vez su indivisibilidad.

Vistas estas consideraciones en perspectiva intercultural y mundial, se nos pone en seguida de relieve la problemática del Tercer Mundo, la situación de pobreza de la mayoría de la humanidad, debida a múltiples causas entre las que debemos destacar —por su relevancia y por lo que tiene que ver con nosotros— la injusticia estructural de las relaciones políticas, económicas y culturales entre el Norte y el Sur. Volverá a aparecer este tema cuando se aborde la "fraternidad". Desde la perspectiva de las libertades debe quedar claro que es un tema decisivo del que dependen las condiciones de posibilidad de las libertades de la mayoría de la población.

■ Libertades públicas, libertades privadas

Una tercera perspectiva desde la que cabe contemplar el derecho a la libertad es la que distingue entre libertades públicas y privadas. En realidad, es una distinción discutida,

de la que cabe dar varias definiciones. Sin entrar a fondo en ello, aquí la voy a utilizar para destacar algunas consideraciones que creo importantes para precisar la libertad de los derechos.

En principio, se entiende por libertades públicas aquellas libertades que son reconocidas y protegidas por el poder político, esto es, son derechos o poderes consagrados y garantizados por las convenciones internacionales y los textos constitucionales inspirados en los derechos humanos. Remiten de este modo a las libertades formales de las que acabo de hablar, aunque incluyendo a su modo, por las razones aducidas, los derechos-creditos, que las condicionan y las favorecen.

Defender las libertades públicas parece pedir la existencia a su vez de libertades privadas, con estatuto confuso. ¿Son las libertades que tienen únicamente ciertos grupos? ¿Son las libertades que tenemos los individuos en el círculo de nuestra privacidad? Parece más bien lo segundo. ¿Pero no es peligroso señalar un ámbito —difuso, por cierto— en el que parecería que no funciona la dialéctica derechos humanos/deberes correspondientes? Aunque ¿no es por otro lado igualmente peligroso que el Estado intervenga para precisar el alcance de las libertades en ese ámbito? Sin entrar en lo más conceptual y jurídico de este debate, voy a reconducirlo hacia la distinción que sí es relevante para nuestra vida cotidiana y que tiene una relación marcada con las libertades: la distinción general entre lo público y lo privado.

Walzer dijo acertadamente que la modernidad podía ser definida como "el arte de la separación" de factores y ámbitos que en las sociedades tradicionales se vivían holísticamente, en unidad. La razón fundamental de las separaciones —que por otro lado tienen su coste— sería alcanzar más libertad. Entre ellas cabe destacar la que aquí nos interesa, la distinción entre lo público y lo privado.

Efectivamente, en las sociedades tradicionales el *ethos* de las mismas —una amalgama inseparable entre religión, ética y derecho— se impone a la vida entera de sus miembros, regula todos sus actos. La modernidad, en cambio, distingue por un lado el ámbito *privado* (las creencias, en primer lugar, y luego la vida familiar, los proyectos personales, etc.), que cada uno es libre de regular como mejor le parezca, y por otro lado el ámbito *público* de las normas jurídicas y políticas de obligado cumplimiento, respaldadas por instituciones públicas e inspiradas en los derechos humanos individuales y civiles. Dicho desde otra formulación de la distinción: tenemos por un lado al "hombre" —varón y mujer—, al que formula sus proyectos de bien, de felicidad, de autorrealización, libremente y en versiones plurales que hay que respetar, y por otro al "ciudadano", al que se guía por reglas universales de justicia que regulan la participación social y la convivencia.

No puede negarse que esta distinción privado/público aporta mayor margen de libertad. Pero, por otra parte, no está exenta de ambigüedades y dificultades que conviene aclarar. Aparte de que a veces ignora que los proyectos de autorrealización sólo son posibles y viables cuando se tienen cubiertas las necesidades básicas y desde la referencia a ideales de sentido que aportan nuestras comunidades de pertenencia, han aparecido en torno a tal distinción dos problemas. Comenzando con el primero: en su realización histórica concreta, esta distinción, al haber relegado la relación específica hombre-mujer a la esfera privada, ha impedido que se apliquen a tal relación los criterios de justicia (oficialmente bastaban los del amor o el mutuo entendimiento), consolidando la dominación masculina; y al haber confinado la actividad entera de la mujer al ámbito de lo privado, de lo "natural", frente a lo cívico, ha afianzado su marginación de la actividad definida como pública. Desde ahí hay que entender el eslogan feminista de "lo privado es público", no tanto como intento de destruir la separación sino como denuncia de la función ideológico-encubridora que

puede desempeñar, a fin de impedir que se la utilice en ese sentido.

Hay un segundo problema que cabe señalar para resituar en sus justos términos la distinción privado/público. Desde ella, el mundo de las creencias y de las convicciones morales específicas es relegado a la vida privada. Si se asume esta propuesta en su literalidad, ello implica relegarlas a la insignificancia social, que puede abocar a su insignificancia sin más. Es lo que se ha pretendido desde determinados planteamientos liberales que piden que las creencias y opciones morales específicas no trasciendan el mundo personal-familiar y el de asociaciones netamente privadas. Pero para quien vive una convicción moral o religiosa que le empuja a la transformación social en una determinada línea —lo que es normal en la mayor parte de ellas—, esta propuesta resulta inaceptable. ¿Deberá propugnarse la vuelta a situaciones en las cuales una opción ideológica intentaba imponerse en la vida pública institucionalizada e invadir desde ahí la vida privada? No, porque sería volver a la sumisión que quebranta los derechos de libertad. Pero entre la mera privacidad y la institucionalización política estricta omniabarcante está la dinámica de la sociedad civil, en la que, a través de organizaciones voluntarias, se tiene una presencia "pública" en cuanto que se está abierto a la confrontación democrática entre opciones diversas, pero que es por otro lado "privada" en cuanto que no pretende imponerse con obligatoriedad universal.

Esta distinción entre lo privado y lo público —y su consiguiente margen de libertad— es, de todos modos, muy occidental y moderna. ¿Debe imponerse a todas las culturas como condición de realización de la libertad? ¿Qué pasa, por ejemplo, con aquellas sociedades que tienen una religión institucionalizada —piénsese, por ejemplo, en bastantes sociedades islámicas, pero también en determinadas comunidades indígenas— con ciertos privilegios? De nuevo es preciso hilar fino para no universalizar obligadamente lo que puede ser particularidad cultural. Y de nuevo, como una referencia para un debate que debe ser intercultural, puede servir el citado trabajo de Rawls, en el que el autor acepta que tales sociedades pueden ser acordes con los derechos humanos si, aunque en la desigualdad de trato público, reconocen la libertad de conciencia y la libertad religiosa, así como el derecho a emigrar. En esta propuesta se distingue entre derechos fundamentales mínimos¹¹ que todas las sociedades deben cumplir y derechos de las democracias constitucionales liberales, que serían opcionales y que sólo podrían extenderse a través de las vías de convencimiento, en la conciencia además de que las propuestas diferentes de otras sociedades jerárquicas bien ordenadas pueden desempeñar una función de equilibrio en el mundo de las convicciones y aportar riqueza a la cultura de la sociedad.

3 Igualdad

Para presentar esta nueva referencia clave para los derechos humanos, recordemos de nuevo el artículo 1 de la Declaración: "Todos los seres humanos nacen libres e iguales". Hay una paradoja en las relaciones entre libertad e igualdad: por un lado, son referencias que se sostienen mutuamente, en el sentido de que reconocer las libertades de todos es realizar un cierto modo de igualdad, y reconocer la igualdad es sentar el fundamento de la libertad y las libertades de todos. Por eso precisamente, diversos aspectos que he tratado en el tema de la libertad deben ser reasumidos ahora desde el prisma de la igualdad: me refiero especialmente a la exigencia de que se parta del reconocimiento básico de que

todos nacemos *igualmente libres* (contra la esclavitud y contra cualquier modo de sumisión "natural" como la que se ha defendido de la mujer respecto al varón). Ahora bien, por otro lado, esta complementariedad se ha transformado desde otro punto de vista en tensión, a veces en oposición, entre libertad e igualdad. La defensa de las libertades —formales y de mercado— se ha hecho de tal manera que ha generado fuertes desigualdades sociales. Y a su vez, la búsqueda desde el Estado de la igualdad social se ha hecho de tal manera que con frecuencia ha supuesto el sacrificio de las libertades.

En el fondo de esta tensión está el hecho de que, como ya avancé al hablar de la libertad, libertad e igualdad pueden ser vistas como una característica que poseemos todos los humanos por el hecho de serlo, pero pueden ser igualmente vistas como un deber, como una tarea, como algo que hay que conquistar. No se las traiciona, decía, cuando se las asume a la vez de las dos maneras, porque —parafraseando a Rousseau— "los seres humanos nacen iguales, pero en todas partes están sometidos a la desigualdad".

■ Igualdad formal (legal)

Cuando se dice que "somos iguales" se afirma ya de arranque una dimensión relacional: ¿iguales entre quiénes y en qué? Sin responder a estas preguntas no tiene sentido la afirmación de igualdad. Pues bien, la primera respuesta a ellas desde la Declaración Universal de los Derechos Humanos es que somos iguales *entre todos los humanos y en dignidad y derechos*. Se proclama con ello la igualdad que algunos denominan *ontológica*, la que deriva de la naturaleza humana. Afirmación fundamental, porque es la base de la universalidad de los derechos que se derivan de nuestra común condición de sujetos de dignidad, aunque insuficiente si no se consideran otras perspectivas que se verán luego.

Lo primero que pide esta afirmación desde el punto de vista de los derechos es el rechazo radical de toda desigualdad entre los humanos atribuida a la naturaleza de las cosas, desigualdad que sería así "de derecho" e "inmutable". Como indiqué al hablar de la libertad, ése ha sido el caso en especial de las mujeres y de los esclavos, pero también de diversas sociedades que establecían castas desiguales por naturaleza, por nacimiento. Reasumo, por eso, sin volver a repetirlo, lo que entonces dije.

Lo segundo que pide la afirmación ontológica de la igualdad es su reconocimiento en las leyes, pasando a constituirse entonces en *igualdad de todos ante la ley*. La igualdad se nos muestra entonces como principio fundamental del ordenamiento jurídico, principio que deben satisfacer las diversas normas del mismo. Esta igualdad ante la ley se nos presenta especialmente como *no discriminación*, oponiéndose así a lo que define las sociedades jurídicamente desiguales, que son las que asumen la discriminación legalizada. No ser discriminado supone ser tratado imparcialmente por las leyes, en igualdad. Lo que implica a su vez que ante la ley se consideren irrelevantes determinadas características que nos hacen no iguales, diferentes (por ejemplo, la condición sexual). Ahora bien, aquí aparece el problema de definir qué características que nos diferencian entre los humanos deben ser consideradas irrelevantes por la ley. El pensamiento más marcadamente liberal tenderá a decir que prácticamente todas. Pero es de ese modo como la ley puede mostrarse, por un lado, como afianzamiento de las desigualdades reales que piden ser suprimidas y, por otro, como igualación de las diferencias identitarias que desean mantenerse. Esto nos va a llevar a otros enfoques de la igualdad que matizan este primario de la igualdad ante la ley como no discriminación.

Antes, con todo, de pasar a ello, hay que destacar una nueva versión de la igualdad que, ligada a la que acabo de decir, es camino hacia las otras versiones: la *igualdad de oportunidades*. Si la ley nos hace iguales a seres humanos con iniciativa propia, debe diseñar y potenciar situaciones en las

que partamos en igualdad de condiciones para que así cada uno tenga iguales posibilidades para realizar los proyectos que desee: ignorarlo es profundamente injusto porque asienta y acrecienta las desigualdades existentes. Esta exigencia de igualdad no es ya puramente formal, puesto que pide intervenciones de los poderes públicos para igualar socialmente las condiciones de partida (puede incluso defenderse la "discriminación positiva" de cara a ello), pero, hecho esto, se inhibe de los resultados que, por el propio planteamiento, van a implicar desigualdades debidas tanto a las diversas estrategias de acción de los sujetos (es lo que se resalta) como a la "fortuna", a la suerte. En realidad, la igualdad de oportunidades justifica la desigualdad de resultados, instaura la "meritocracia", permite distribución diferente de bienes en función de los méritos: "a cada uno según sus méritos".

■ Igualdad material (social)

Es aquí donde aparece una nueva versión de la igualdad, la que podríamos llamar *igualdad de resultados*, igualdad efectiva en los bienes de que se dispone. Si todos los humanos somos iguales por derecho, se afirma, debemos ser también iguales de hecho. La igualdad formal es una trampa ideológica si no lleva a la igualdad material. Aquí hay que reasumir, desde esta nueva óptica, lo que antes comenté sobre la tensión entre libertades formales y materiales, huyendo de los errores en los que se cae cuando se ignora alguno de los polos de la tensión. No repito, por eso, lo entonces dicho, pero avanzo un poco más, ya decididamente desde la perspectiva de la igualdad.

En principio, frente al planteamiento liberal a ultranza, hay que defender la necesaria referencia a la igualdad material, pues si no la igualdad acaba por ser un concepto vacío. Ahora bien, ¿hasta dónde debe llegar esta igualdad y cómo debe realizarse? Es decir, por un lado está el tema del grado de igualdad material, y por otro el modo de lograrse.

En cuanto al grado de igualdad, cabría defender el igualitarismo estricto: que todos tengan igualdad de bienes, "a todos por igual". Pero eso ignora que tenemos diferentes capacidades y situaciones, por lo que tal reparto igualitario instauraría una desigualdad. Con lo que, teniendo en cuenta esto, se modifica el criterio de igualdad material que, con Marx, podría expresarse así: que cada uno aporte según sus capacidades y cada uno reciba según sus necesidades, "a cada uno según sus necesidades". Ahora bien, se aduce, por un lado eso pediría una sociedad de santos —intento vano— y, por otro lado, eso arrinconaría el criterio de "a cada uno según sus méritos", que, si presupone la igualdad de oportunidades, parece ser también justo.

¿Cómo resolver este dilema? Se proponen dos vías: una, centrarse precisamente en la igualdad material de oportunidades, y otra, centrarse en lo que podríamos llamar bienes o necesidades primarias o básicas. En el primer caso, deben establecerse vías legales y políticas para que se nivelen las diferencias de partida compensando con recursos impersonales las deficiencias de recursos personales —para expresarlo con la terminología de Dworkin— (piénsese, por ejemplo, en el caso de la deficiencia física marcada, pero también en la dificultad de condiciones materiales para acceder a una educación plena). En el segundo caso, se trata de definir las necesidades básicas, los bienes primarios que precisamos todos los humanos para poder realizarnos como humanos (en lo que se refiere a salud, bienes económicos, cultura, respeto, etc.) y garantizarlos a todos a través, de nuevo, de medidas legales, políticas y sociales.

Entre las propuestas de igualdad que pretenden asumir estas exigencias, encontramos la propuesta que hace Rawls de una teoría de la justicia como equidad o imparcialidad y que sintetiza en sus conocidos principios: que todos tengan iguales libertades civiles y políticas; que haya igualdad de oportunidades con vistas a la adquisición de bienes; que las desigualdades que con ello se creen se regulen de tal modo

que redunden en beneficio de los menos aventajados. Se garantizaría de este modo que todos disfrutaran de los bienes primarios para que pudieran perseguir libremente sus proyectos de autorrealización. Esta teoría se nos muestra así insertada en la tradición liberal pero abriéndose significativamente a orientaciones socializantes.

Si trasladamos estas exigencias de la igualdad material más directamente al campo de los derechos humanos, nos encontramos con los llamados derechos de segunda generación, los derechos económicos, sociales y culturales. Podría decirse de estos derechos que son la condición de la realización de la igualdad material. Vistos, de todos modos, desde la perspectiva intercultural, hay que decir que a veces las Declaraciones y Pactos los expresan en concreciones que sólo valen para determinadas culturas, aunque hoy sean dominantes, es decir, se expresan a veces en concreciones que no hay que absolutizar. Porque es cierto que las necesidades humanas básicas son en un sentido comunes, pero en otro sentido están mediadas culturalmente: no se plantea del mismo modo la necesidad de alojamiento para un pueblo nómada que quiere seguir siéndolo que para uno sedentario; o no cabe regular del mismo modo el derecho al trabajo en una sociedad con modo de producción capitalista (en donde aparecen temas como el salario, vacaciones, etc.) que en una sociedad comunalista (por ejemplo, ciertas comunidades indígenas). Por cierto, esto último nos lleva a otra consideración. Propiamente hablando, los humanos necesitamos el acceso a determinados bienes, no la propiedad privada de los mismos: ésta es sólo una vía entre otras, no sacralizable (como ha hecho el liberalismo de los derechos) y que se justifica sólo en la medida en que se realiza con tales condicionantes —y limitaciones cuando es preciso— que resulta vía adecuada para el disfrute universal de los bienes básicos. El diálogo intercultural debe hacer posible en este sentido que la exigencia universal de igualdad material se realice a través de las mediaciones particulares de cada cultura.

Todas estas consideraciones trataban de responder a la cuestión del grado de igualdad material que hay que lograr. Pero avancé que estaba también la cuestión del modo de conseguirla. Y aquí es donde aparece la relevancia de la iniciativa del Estado. Si para los derechos-libertades de la primera generación se pedía un Estado "mínimo" —que se limitara a garantizar las libertades—, para los derechos-créditos de la segunda generación que realizan la igualdad material se precisa una intervención activa y fuerte de los Estados, internamente y, como veremos con el tema de la "fraternidad", como miembros de la comunidad internacional. Esta intervención se ha plasmado en diversos modelos: el del Estado benefactor, el del Estado Social de Derecho, el del Estado comunista, el de "estatalidades" específicas de ciertas sociedades jerárquicas bien ordenadas, etc. Ya he advertido varias veces que sólo se justifican desde los derechos humanos los regímenes que garantizan a la vez las dos generaciones de derechos y que se justifican tanto más cuanto más garantizan a ambas. Desde la experiencia occidental, eso ha supuesto en la práctica remitirnos a lo que podríamos denominar socialdemocracia radical o socialismo democrático.

■ Igualdad compleja

De las consideraciones precedentes se va desprendiendo que la igualdad de los derechos no es una igualdad simple —tratar a todos por igual— sino compleja: se expresa de modo diferente en circunstancias diferentes, pidiendo que se articulen adecuadamente sus diversas expresiones. La igualdad compleja es precisamente la que tiene en cuenta los diversos modos de plantearse la desigualdad y la diferencia.

En primer lugar, hay modos de desigualdad que expresan situaciones de injusticia y discriminación. Piénsese, por ejemplo, en las situaciones de discriminación de la mujer o en las situaciones de pobreza e incluso de miseria de amplí-

simas capas de la población humana. Nos encontramos aquí con desigualdades que hay que erradicar para instaurar la igualdad que es de derecho, para que todos tengan igualdad de derechos fundamentales, y en la práctica puede pedir lo que se ha llamado discriminación positiva o inversa, o acción positiva, esto es, dar un especial grado de representación o de acceso a los bienes a aquellos que están en situación real de discriminación "negativa". Esta discriminación positiva es, por definición, transitoria; sólo se justifica para lograr la igualdad, en la medida en que es vía para ello y hasta que se logra.

En segundo lugar, y con vistas a acceder a otras expresiones de la igualdad compleja, hay que tener en cuenta que aunque los derechos humanos se proclaman universales, en nuestras actuales condiciones de existencia se realizan a través de la mediación de los Estados: en la práctica, tenemos derechos como ciudadanos de un Estado y en la medida en que ese Estado los reconoce y los protege. Los Estados, a su vez, tienen conexión con las identidades culturales colectivas, que en los casos hoy más significativos se expresan como identidades étnicas (hoy se entiende por ello identidades culturales, no raciales) e identidades nacionales (a los rasgos históricos y culturales se les añade la referencia a un territorio y la voluntad de autogobierno). En algunos casos, hoy muy raros, los Estados se identifican con una comunidad étnica y nacional, mientras que en otros casos albergan una pluralidad de comunidades étnicas —multiculturalismo— y nacionales —Estados plurinacionales—.

Pues bien, a partir de aquí surgen retos nuevos para la igualdad, que es ya definitivamente igualdad compleja. Porque:

- quienes viven estas expresiones de la diferencia no quieren en general suprimirla, quieren mantenerla y potenciarla porque es referencia decisiva para su identidad y ven en ella un valor;
- ello pide en la práctica que tales diferencias se protejan y se regulen políticamente, no es solución dejarlas a la esfera privada, como fue el caso entre nosotros de las identidades religiosas;
- los Estados, a su vez, incluso cuando pretenden declararse culturalmente "neutrales", apoyan de hecho determinadas identidades, y en situaciones multiculturales y plurinacionales tienen tendencia a privilegiar unas identidades en detrimento de otras.

Nos introducimos así en un terreno muy poco explorado aún por la tradición de los derechos humanos y a su vez con un fuerte potencial de generar conflictividad y violencia. Es el terreno en el que se plantean cuestiones tan decisivas como los derechos de los inmigrantes cuando reclaman derechos políticos, económicos y sociales iguales pero derechos culturales diferenciados; o los derechos de quienes se consideran naciones sin Estado o pueblos indígenas, que reclaman su derecho al autogobierno en grados diversos que pueden incluir la independencia. Frente a tal reto, disponemos de determinados documentos contra la discriminación étnico-cultural y a favor de los derechos de las minorías, y el aún confuso derecho de autodeterminación de los pueblos, pero son aún instrumentos insuficientes de cara a la magnitud de los retos.

No pretendo dar aquí cuenta de por dónde deberían ir las soluciones, algo que he intentado en otros lugares.¹² Si quiero poner de manifiesto tres ideas:

- La compleja y larga historia de relaciones de dominio entre los pueblos y los fuertes movimientos migratorios, han hecho que éste sea un problema general y muy extendido.
- La realización de la igualdad pasa hoy en una medida muy importante por la realización de estos "derechos a la diferencia".

- El éxito del diálogo intercultural se juega en una medida decisiva en el modo en que resolvamos estas cuestiones, sin permitir por un lado que los individuos caigan en la tiranía de sus grupos de pertenencia, sin permitir por otro identidades grupales expansionistas e imperialistas, sin permitir, por último, que pase por exigencia de universalidad lo que es occidentalización.

4 Fraternidad

Volvamos por última vez al artículo 1 de la Declaración del 48, para abordar el tercer gran núcleo de lo humano irreductible: "Todos los seres humanos [...] deben comportarse *fraternamente* los unos con los otros". La historia más visible de los derechos humanos ha sido la de la reivindicación de la libertad y la igualdad, con frecuencia de modo enfrentado, y la de la ignorancia de la fraternidad, la tercera columna de los derechos. Esto ha supuesto para éstos un grave desequilibrio, como el que tiene una mesa de tres patas a la que se le quita una. Hoy empezamos a ser conscientes de ello y por eso hemos entrado recientemente en una etapa que reivindica especialmente los "derechos de solidaridad".

Con todo, como puede constatar en esta última expresión, el vocabulario dominante ha cambiado: no hablamos ya tanto de fraternidad cuanto de solidaridad. Fraternidad (universal) remite inicialmente a categoría religiosa, especialmente cristiana en nuestro caso (todos somos hermanos porque somos hijos del mismo Padre). Y aunque el iusnaturalismo moderno que ha fundamentado los derechos humanos se seguía fundando en Dios, en la Declaración del 48, no sin debate, se suprimió esa referencia a lo divino, por entenderse acertadamente que los derechos humanos, para estar abiertos a todos, no deben apoyarse en la fe religiosa, que entra en el terreno de lo opcional. Llamarse todos hermanos empieza a parecer entonces algo forzado, por lo que se va dando paso al vocablo *solidaridad*. Con todo, es innegable que hay una fuerza específica encerrada en el vocablo *fraternidad* que no conviene perder; de hecho, vemos que se mantiene, aunque fugazmente, en la Declaración, y que aparece implícitamente en otros documentos de derechos humanos cuando hablan de la "familia humana", pues ésta, si respeta la libertad y la igualdad de sus miembros, sólo puede estar compuesta en realidad de hermanos y hermanas. Por estas razones, aquí asumiré los dos vocablos, tratando de que la carga simbólica de ambos vivifique los derechos.

■ Las dificultades de la fraternidad

La fraternidad que se reclama en el marco de los derechos, como soporte, motivación e inspiración para los mismos, se enfrenta —en ese mismo marco— a dos graves dificultades: la de ser fraternidad parcial, desde la acentuación de la relevancia de los grupos, y la de ser fraternidad imposible, desde la acentuación de la relevancia de los individuos.

La primera dificultad se evidencia en el contexto de la propia Revolución francesa que reclama la fraternidad: ésta comienza siendo promesa de hermandad universal, pronto se convierte de hecho en hermandad de los franceses —patriotismo—, y acaba utilizándose como justificación para la violencia contra los "falsos hermanos", los considerados enemigos de la causa revolucionaria. Y es que, en realidad, el primer sentido de la fraternidad y de la solidaridad es particularizante: si llamamos hermanos a unos es porque podemos considerar no hermanos a otros, si sentimos que

formamos un *solidum* con unos —con los que compartimos sin cálculo personal— es porque no lo formamos con otros.

La solidaridad que aquí se contempla puede ser llamada orgánica: es la que vivimos espontáneamente con aquellos con quienes experimentamos que participamos de nuestra identidad grupal (familia, nación, comunidad de creencias, etc.). ¿Cuál es su dimensión más positiva? Que resulta decisiva para construir la identidad de las personas y para ofrecer el marco de seguridad que todos necesitamos. ¿Cuáles son sus peligros? Estos dos en especial: en primer lugar, no reconocer la autonomía de los individuos, diluyendo su identidad en la identidad grupal; y en segundo lugar, ser solidaridades cerradas, en las que la fuerte cohesión interna se expresa como insolidaridad hacia el exterior. La solidaridad de los derechos humanos deberá enfrentarse a ambos peligros, sin ignorar las ventajas —la necesidad— de las solidaridades específicas.

El individualismo moderno se rebela concretamente contra el primero de los peligros señalados, pero para acabar haciendo del ideal de fraternidad algo ilusorio. Frente a la persona definida decisivamente como miembro de una comunidad, va a afirmar con rotundidad al individuo autónomo y de alguna manera autosuficiente. Lo que va a tener serias consecuencias sobre el modo de entender la solidaridad. El pensador que ha hecho una descripción ya clásica de esta mentalidad que ha arraigado notablemente entre nosotros es Macpherson, con sus tesis sobre el individualismo posesivo,¹¹ que define del siguiente modo:

- Lo que hace humano a un hombre es ser libre de las dependencias de los demás. El individuo es esencialmente propietario de su propia persona y de sus capacidades, por las cuales nada debe a la sociedad.
- La libertad de la dependencia de los demás significa libertad de cualquier relación con los demás, salvo aquellas relaciones en las que el individuo entra voluntariamente por su propio interés. La sociedad humana consiste en una serie de relaciones mercantiles.
- La sociedad política es una invención humana para garantizar estas relaciones mercantiles. Sólo puede limitar la libertad de cada uno en la medida y modo en que es estrictamente necesario para garantizar la libertad de los demás.

Desde esta perspectiva, la solidaridad en cuanto tal deja de tener sentido. El ideal que aparece con fuerza es, en cambio, el de la autorrealización a partir de la autonomía. Se reconoce que, de cara a esa autorrealización individual, son necesarias las relaciones con los demás, pero éstas están subordinadas al propio proyecto individual. En este sentido, si soy "solidario" es porque me lo pide la búsqueda inteligente de mi propio interés o porque forma parte de un proyecto de autorrealización que me satisface.

De hecho, este individualismo insolidario de la mentalidad moderna ha sido atemperado por las solidaridades internas que han creado los perjudicados por él (la más importante de las cuales ha sido entre nosotros el sindicalismo) y por la "solidaridad desde el Estado", cuando éste ha asumido que existen también derechos económicos y sociales y se ha convertido en factor reequilibrador de la riqueza y los bienes. Esta experiencia nos enseña dos cosas:

- Los derechos humanos deben desbordar el individualismo estricto, insolidario, para ser expresión de la vivencia de la solidaridad: el imaginario de individuos que compiten en el mercado debe ser superado no sólo por el de personas que debaten en la plaza pública para llegar a acuerdos, sino también por el de hermanos dispuestos a compartir y a hacer propias las causas y las cargas de los desfavorecidos y oprimidos.
- Esta solidaridad puede ser vivida de múltiples formas, unas desde las organizaciones de la vida civil y otras

imprescindibles y fundamentales— desde el Estado, que no puede renunciar a sus deberes al respecto, pero en todos los casos deberán ser solidaridades abiertas. Y cuando se habla de solidaridad abierta desde el Estado, no hay que pensar sólo en que sea abierta a todos los ciudadanos del Estado; debe ser también abierta a la comunidad internacional, pues de lo contrario sigue siendo solidaridad orgánica cerrada. Éste es precisamente el reto fundamental para los derechos de solidaridad.

■ La fraternidad universal

La fraternidad de los derechos humanos *universales* es la fraternidad *universal*. Esto supone, frente a los riesgos y límites de las solidaridades orgánicas y del individualismo, por un lado, asumir de un cierto modo las solidaridades orgánicas, y, por otro, vivir la solidaridad abierta a la comunidad humana entera.

Comencemos por el modo en que debemos reasumir nuestras solidaridades orgánicas, las solidaridades con quienes forman parte de nuestros grupos de pertenencia, con la familia, la confesión religiosa, la nación, la etnoidentidad, el partido o el sindicato, etc. Primero hay que ser conscientes de que frente al individualismo moderno que pretende ignorar nuestras diferentes pertenencias, o al menos relegarlas a su insignificancia, el que pertenencias de este tipo se den, con sus correspondientes solidaridades, parece ser algo inherente a la condición humana: no se trataría de negarlo, sino de vivirlo positivamente desde el punto de vista ético y de los derechos.

La solución no está, por eso, en la imparcialidad abstracta que pide que "todos cuenten como uno y nadie como más de uno" (Bentham), pues esta formulación, en principio atractiva, ignora esas pertenencias inevitables e ignora igualmente las desigualdades *de facto* desde las que hay personas —las desfavorecidas— que deben contar de modo especial. La solución está en vivir las solidaridades internas de modo tal que se eviten sus graves riesgos, que ya antes señalé. Concretamente, frente al riesgo de que las solidaridades grupales diluyan las identidades de las personas, hay que afirmar que éticamente esas solidaridades se justifican sólo cuando, desde este punto de vista, son también solidaridades para gestar y potenciar la autonomía de las personas que las componen: hay aquí algo muy válido de la mentalidad moderna a lo que no podemos renunciar. Y, frente al riesgo de ser solidaridades cerradas, insolidarias frente al exterior, hay que afirmar que éticamente sólo se justifican cuando, imaginándolas generalizadas, vemos que plenifican al conjunto de la humanidad y cuando sirven expresamente para potenciar la solidaridad extragrupal. La defensa de los derechos colectivos, que he mencionado varias veces, debe ser defensa en este horizonte.

La segunda exigencia para vivir la fraternidad de los derechos es vivir la solidaridad abierta, la solidaridad hacia quienes no forman parte de nuestros grupos de pertenencia, haciéndose de ese modo solidaridad universal. Ésta puede definirse por los tres rasgos siguientes:¹²

- Es solidaridad dirigida a todo el hombre (totalidad en profundidad) y a todos los hombres (totalidad en amplitud), es decir, el "grupo de pertenencia" es aquí la humanidad: nada humano, ningún ser humano me es ajeno; ninguna de mis otras pertenencias particulares puedo vivirla en contradicción con ésta, más aún, debo vivirlas potenciando ésta.
- Es una solidaridad que se expresa en el marco de la igualdad, es decir, una solidaridad que asume la justicia social, con todo lo que ella implica: obligatoriedad, horizonte de igualdad material, perspectiva estructural.
- Es una solidaridad que se abre a todos desde la perspectiva de los menos favorecidos, para afirmar el ideal de igualdad de todos teniendo en cuenta la condición de

asimetría de los individuos y grupos menos favorecidos. Ésa es, en realidad, la característica que más especifica la solidaridad como tal. La solidaridad no se define tanto por su pura relación universal, cuanto por el compromiso respecto al amenazado. No se define por su imparcialidad, sino por su "parcialidad" por el débil y oprimido, o, si se quiere, persigue la imparcialidad (igualdad) a través de esa parcialidad.

La solidaridad matiza decisivamente desde esta característica el sentido liberal de la justicia, dando una fuerte relevancia moral a las omisiones. Desde el liberalismo individualista se ha insistido en que soy libre de hacer lo que quiera con tal de que no haga daño directamente a nadie. Frente a ello, la solidaridad, revelando el sentido pleno de la justicia, afirma el deber de ayuda positiva al otro necesitado. ¿Puede decirse que, además de revelar el sentido pleno de la justicia, la desborda? Hay quienes temen responder afirmativamente a esta pregunta, porque ven el riesgo de potenciar solidaridades que *sustituyen* a una justicia que no se realiza (como pasa con la "caridad" en su sentido peyorativo: paternalista y sin perspectiva estructural); reclaman, por eso, que lo decisivo es la justicia. Otros, desde la otra vertiente, temen que se confinen entonces las exigencias propias de la solidaridad al campo de lo supererogatorio, no de lo obligatorio. Ante estos riesgos reales creo, en primer lugar, que hay que afirmar que el "ojo solidario" supone la justicia, con todo lo que ella implica; entiendo, por otro lado, que abre la justicia al ámbito de la acción positiva; y, además, que, asegurado lo que antecede con rotundidad, hay también en ella un impulso que desborda los esquemas de reciprocidad-obligatoriedad de la justicia para abocar a la ética de la sobrecabundancia del don (Ricoeur).

■ Los derechos de solidaridad

He indicado que hoy empezamos a ser más conscientes de la relevancia que la solidaridad, la fraternidad, debe tener en la dinámica de los derechos humanos. Esto se expresa concretamente en la relevancia que están teniendo los derechos de la tercera generación, llamados también derechos "síntesis", o, precisamente, derechos de "solidaridad". Son aún derechos en proceso de definición, discutidos en más de un aspecto, pero en los que nos jugamos la efectiva realización de la universalidad. Entre ellos, los más destacados, pero no los únicos, son el derecho al desarrollo, a la paz y al medio ambiente adecuado.

Para comenzar, una observación respecto a su calificativo genérico. Algunos prefieren llamarlos derechos síntesis porque entienden que llamarlos derechos de solidaridad sugiere que las otras generaciones de derechos no realizan la solidaridad, cuando en realidad ésta — como la libertad y la igualdad — debe estar presente de un modo u otro en todos los derechos; llamarlos derechos síntesis llevaría en cambio a la idea adecuada de que la realización de cada uno de ellos supone la realización de todos los derechos fundamentales, planteada desde una determinada perspectiva: serían derechos que atestiguan con fuerza la indivisibilidad. Sin negar la consistencia de estas observaciones, aquí voy a mantener el otro apelativo de derechos de solidaridad porque proclamados, muestran una relación intrínseca dominante con la solidaridad, y realizados, expresan la realización de la misma.

En realidad, decía, son derechos discutidos. Entre las objeciones que se hacen a los mismos destaco tres. En primer lugar, se afirma, remiten más a deberes que a derechos, que a "poderes": hay algo de cierto en esta observación en la medida en que derechos como el de desarrollo o medio ambiente apuntan directamente a múltiples deberes de múltiples personas e instituciones. En la Declaración sobre el Derecho al Desarrollo se reconoce expresamente que "todos los seres humanos tienen, individual y colectivamente, la

responsabilidad del desarrollo"; pero esta constatación no tiene por qué ser objeción: creo que sirve para equilibrar la excesiva acentuación del derecho como poder presente en el conjunto de las formulaciones de derechos. En segundo lugar, se continúa, no está claro quién es el sujeto de estos derechos; en la tradición de los derechos el sujeto de los mismos es el individuo; en cambio, en éstos aparecen por doquier las comunidades. De nuevo, esta constatación no tiene por qué convertirse en objeción, sino servir para equilibrar la excesiva acentuación individualista. Como se dice también en la Declaración sobre el Derecho al Desarrollo, el "sujeto central del desarrollo" es la persona humana, pero "siendo la comunidad el único ámbito en el que se puede asegurar la plena y libre realización del ser humano" (art. 2.2); también los pueblos como tales son sujetos del derecho al desarrollo. Por último, se objeta que no está clara la distinción en estos derechos entre acreedores y deudores, aquellos que tienen los derechos y aquellos a quienes se les pueden exigir las condiciones de su realización; y es cierto que en derechos como los citados, deudores y acreedores lo somos todos, aunque en diferentes intensidades y perspectivas según nuestra situación. Puede verse esto como confusión, pero también — es lo que pienso — como expresión de la complejidad real de los derechos. Teniendo presente, en cualquier caso, como voy a resaltar en seguida, que las responsabilidades más relevantes están en manos de los Estados (lo que, no se olvide, remite a nuestras responsabilidades como ciudadanos de los Estados).

Que estos derechos surgen por un lado de la constatación de la carencia de solidaridad a nivel global y por otro expresan la exigencia de la misma, lo muestran claramente los tres derechos citados. Subrayo algunos aspectos de dos de ellos. En primer lugar, del derecho al desarrollo. Es el derecho de solidaridad más elaborado. Cuenta, no se olvide, con una Declaración aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas (1986). Por supuesto, tiene como fondo los grandísimos desequilibrios entre el Norte y el Sur, la pobreza generalizada, esto es, la expresión más grave de la insolidaridad, frente a la cual reclama un desarrollo universal e integral, esto es, "desarrollo económico, social, cultural y político en el que puedan realizarse plenamente todos los derechos humanos y libertades fundamentales" (art. 1.1). Y para realizarlo plantea una solidaridad abierta universal — que potencie a su vez la autonomía de los implicados —, especialmente desde los Estados, que tienen el deber de fomentar el desarrollo no sólo a nivel interno, sino también a nivel internacional, pues deben "crear condiciones internacionales favorables y cooperar mutuamente para la realización del derecho al desarrollo" (arts. 3.1.1 y 4), adquiriendo así responsabilidades que desbordan sus fronteras y que se concretan de modo diferente según la situación de partida de cada uno (art. 4.2).

Respecto al tema del medio ambiente, la necesidad de proclamar un derecho al mismo se plantea por la crisis ecológica que muestra que todos los humanos estamos en una solidaridad, en una interdependencia "fáctica" que tal como la vamos llevando hasta ahora es destructiva e insolidaridad moral entre unos y otros y con las futuras generaciones. Por eso en la Declaración de Río sobre Medio Ambiente y Desarrollo se afirma que para enfrentarse a este problema, para realizar este derecho, es preciso hacerse cargo del deber de solidaridad, que inevitablemente, como condición de eficacia y por la constatada interdependencia, tiene que ser universal: "Los Estados deberán cooperar en un espíritu de coalición mundial para conservar, proteger, restablecer la salud e integridad del ecosistema de la Tierra. En vista de las diferentes contribuciones a la degradación del medio ambiente mundial, los Estados tienen responsabilidades comunes pero diferenciadas. Los países desarrollados reconocen la responsabilidad que les corresponde en la búsqueda internacional de un desarrollo sostenible en vista de las presiones que sus sociedades ejercen en el medio ambiente

mundial y de las tecnologías y los recursos financieros de que disponen".

Ahora puede entenderse cómo la realización de estos derechos es la realización de la universalidad de los derechos en cuanto tales, una universalidad, como dijo el secretario general de la ONU en Viena, "proyectada, que supone la acción conjunta de todos los agentes sociales, tanto en el plano interno como en el internacional". La distancia entre las declaraciones y los hechos es vergonzante, pero nadie podrá aducir que el horizonte de los derechos es confuso al respecto. Por lo demás, se ve también con claridad que estos derechos son un campo privilegiado para el diálogo intercultural que previene de universalidades retóricas y dominantes.¹⁴

Acabo con una observación en torno al derecho/deber de injerencia humanitaria. Una de las fuentes de tensión de los derechos humanos proviene de que, como indiqué, se realizan por mediación de los Estados, en el marco de los Estados. Éstos, exacerbando esta mediación, tienden a reclamar autonomía total frente a los demás, a exigir el derecho a la no intervención de otros Estados en "asuntos internos". Pero, por otro lado, la solidaridad abierta universal pide hacerse uno con todos por la vía de hacerse uno con aquellos que sufren la violación de sus derechos, estén donde estén; es decir, pide saltar cualquier frontera para servir a la causa de quienes tienen sus derechos quebrantados. En este sentido, este derecho/deber de injerencia humanitaria, que puede llegar a plantearse incluso como intervención armada, ante violaciones masivas y fuertes de los derechos humanos, puede ser visto como el lugar en el que articular las solidaridades internas con las solidaridades abiertas, el respeto a la particularidad con la exigencia de universalidad, con la exigencia de que lo humano irreductible de los derechos humanos quede siempre garantizado, aunque, por supuesto, habrá que regularlo con rigor para que no se convierta él mismo en fuente de abusos.¹⁵

NOTAS

1. Otra "dignidad" que se conquista o que se adquiere a través de determinados mecanismos de asignación es la que a veces se atribuye a gobernantes y autoridades, en ocasiones por lo que han hecho para adquirir el poder y lo que hacen desde él (lo que lo aproxima a la dignidad de las obras), en ocasiones por cierta sacralización del poder en cuanto tal (lo que lo distancia de la dignidad de las obras, sin ser por supuesto dignidad de la persona en cuanto tal: la dignidad está aquí unida al status).
2. La referencia cristiana a la común dignidad de todos como hijos de Dios, la afirmación de Pablo de Tarso de que en Cristo no hay judío ni griego, esclavo ni libre, hombre ni mujer, es un elemento importante del "humus" del que surgirá la concepción de la dignidad universal de los derechos y la subjetividad jurídica que precisan, como lo es el cosmopolitismo estoico, pero no se sacarán sus consecuencias igualitarias de modo firme más que en la modernidad (y aún entonces con incoherencias).
3. Las obras básicas de los autores modernos que contribuyen a la maduración conceptual de lo que van a suponer los derechos —de las que he extraído las citas— son: Locke, J., *Segundo tratado sobre el gobierno civil*, Madrid, Alianza, 1990; Rousseau, J.J., *Del Contrato Social*, Madrid, Alianza, 1980; Kant, M., *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*, Madrid, Espasa Calpe, 1946.
4. La fundamentación iusnaturalista estricta de estas afirmaciones es objeto de debate. Por mi parte, entiendo que el iusnaturalismo en sí tiene graves problemas, que lo hacen difícilmente asumible. Pero por otro lado, si no se salva la "intención iusnaturalista" que permite asignar a los humanos derechos universales, esta universalidad acaba por no tener base: el constructivismo y la hermenéutica permite, creo, salvar esta intención iusnaturalis-

ta sin tener que abrazar el iusnaturalismo como tal. En torno a ello puede consultarse mi colaboración "El debate sobre la universalidad de los derechos humanos", en VV.AA., *La Declaración Universal de los Derechos Humanos*, Bilbao, Universidad de Deusto, 1998.

5. Para ahondar un poco más en el debate sobre esta consecuencia de atribuir la dignidad a todos y sólo los humanos a la hora de asignar derechos, puede verse X. Etxebarria, *La ética ante la crisis ecológica*, Bilbao, Bakeaz, 1994 (Cuadernos Bakeaz, 5), en donde se exponen las tesis antropocéntrica, zocéntrica y cosmocéntrica.
6. No puedo introducirme aquí más a fondo en esta temática a la vez delicada y muy importante, aunque daré sobre ella nuevas pinceladas más adelante. Una reflexión sugerente y equilibrada al respecto puede encontrarse en W. Kymlicka, *Ciudadanía multicultural*, Barcelona, Paidós, 1996. Como criterio general, este autor propone lo siguiente: "Hay que distinguir entre dos significados de derechos 'colectivos'. Los derechos colectivos pueden referirse al derecho de un grupo a limitar la libertad de sus propios miembros en nombre de la solidaridad de grupo o de la pureza cultural ('restricciones internas'), o bien pueden aludir al derecho de un grupo a limitar el poder político y económico ejercido sobre dicho grupo por la sociedad de la que forma parte con el objeto de asegurar que los recursos y las instituciones de que depende la minoría no sean vulnerables a las decisiones de la mayoría ('protecciones externas'). Sostendrá que estas protecciones no entran necesariamente en conflicto con la libertad individual. De hecho, el rasgo distintivo de una teoría liberal de los derechos de las minorías es precisamente que ésta acepta algunas protecciones externas para los grupos étnicos y las minorías nacionales, pero es muy escéptica ante las restricciones internas" (p. 70).
7. Puede verse el texto de Rawls al que me refiero "El derecho de gentes" — en S. Shute y S. Hurley (eds.), *De los derechos humanos*, Madrid, Trotta, 1998. Está también reproducido en la revista *Isogoría*, 16 (1997), en donde pueden encontrarse diversos trabajos que reaccionan críticamente a esta propuesta.
8. En la práctica, el ejercicio real de la libertad en estos casos es con frecuencia sospechoso o hasta inexistente, pero no entro aquí en este análisis sino en otro: incluso si el sujeto entiende con lucidez que hace un ejercicio de libertad, hay una contradicción desde el punto de vista del derecho humano a la libertad.
9. Estos textos se encuentran en *Política*, 1253b-1254b. Hay edición, entre otras, en Alianza.
10. Por citar un ejemplo conocido, tenemos a Kant, en quien pueden encontrarse textos al respecto en su *Observaciones acerca del sentimiento de lo bello y de lo sublime* y en su *Metafísica de las costumbres*.
11. Junto a los citados, Rawls propone: derecho a los medios de subsistencia y seguridad (derecho a la vida); a la libertad frente a la esclavitud, la servidumbre y la ocupación armada; a la propiedad personal; a la igualdad formal expresada en las reglas de justicia; a la libertad de asociación; a que la jerarquía sea al menos consultiva y permita a todos los miembros de la sociedad ser responsables desde su propio papel... Discuto su propuesta —para matizarla en diversos aspectos— en "El debate sobre la universalidad de los derechos humanos", en VV.AA., *La Declaración Universal de Derechos Humanos*, Bilbao, Universidad de Deusto, 1998. El problema está en que no es seguro que esquemas como el propuesto por Rawls garanticen, por ejemplo, la igualdad básica entre hombres y mujeres, aunque evite las servidumbres marcadas de éstas.
12. Al interesado le remito a estos trabajos, en los que ofrecí además más amplia bibliografía: 1) para la cuestión multicultural (desde la problemática del inmigrante): "El extranjero como igual y como extraño", en VV.AA., *El extranjero en la cultura europea de nuestros días*, Bilbao, Universidad de Deusto, 1997, 385-416; 2) para la cuestión plurinacional (concretándose en el caso vasco): "Identidad nacional y violencia. El caso vasco", en VV.AA., *Razones contra la violencia*, vol. I, Bilbao, Bakeaz, 1998,

- 25-82; 3) para la cuestión de los pueblos indígenas: "El desafío del otro indígena", *Letras de Deusto*, 28 (1998), 41-60.
13. Véase C. B. Macpherson, *La teoría política del individualismo posesivo*, Barcelona, Fontaella, 1970.
 14. Véase M. Vidal, *Para comprender la solidaridad: virtud y principio ético*, Estella, Verbo Divino, 1996.
 15. Nunca las distancias entre los humanos han sido tan fuertes como hasta ahora, nunca ha habido tanta distancia entre las potencialidades que existen en el momento presente y las realidades a las que llega la mayoría de la población humana, precisamente cuando la interdependencia y la globalización se han hecho más fuertes a nivel mundial. No se olvide que esta distancia entre las posibilidades y las realidades, esta distancia entre los favorecidos y los desfavorecidos, pone de manifiesto que no funciona la solidaridad. En realidad puede decirse, con los informes sobre el desarrollo humano del PNUD (Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo), que en los últimos veinte años ha habido un notable crecimiento económico y mejora de sus condiciones de vida para 1.500 millones de habitantes; pero, en este mismo período, retroceden 1.600 millones, en general, los que ya eran los más pobres, mientras que el 20% más rico aumenta decisivamente su participación en los ingresos mundiales (del 70 al 85%). Es decir, la dinámica que llevamos está polarizando cada vez más a los habitantes del planeta, la distancia que separa a los pobres de los ricos se está agrandando cada vez más. Las posibilidades humanas de esperanza de vida, educación y salud crecen, pero sólo una cuarta parte de la población mundial las realiza satisfactoriamente, mientras que una quinta parte está a una distancia fortísima de los niveles que hoy en día es posible alcanzar.
 16. En el tema del derecho al desarrollo este diálogo dará pie a reclamar un derecho común y a plantear que su realización se concreta por la mediación de las culturas, horizontes específicos para ideales de desarrollo diferentes en determinados aspectos. En el tema del derecho al medio ambiente, se planteará la cues-

tion de las cosmovisiones antropocéntricas (occidentales) y cosmoecéntricas (de otras culturas); la he abordado en *La ética ante la crisis ecológica*, Bilbao, Bakeaz, 1994 (Cuadernos Bakeaz, 5).

17. Una aproximación sintética y matizada a este tema puede verse en A. Ruiz Miguel, "Las intervenciones bélicas humanitarias", *Claves de Razón Práctica*, 68 (1996), 14-22.

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

- BERLIN, I. (1988): *Cuatro ensayos sobre la libertad*, Madrid, Alianza.
- BOBBIO, N. (1993): *Igualdad y libertad*, Barcelona, Paidós.
- DWORKIN, R. (1993): *Ética privada e igualitarismo político*, Barcelona, Paidós.
- FERNÁNDEZ, E. (1984): *Teoría de la justicia y derechos humanos*, Madrid, Debate.
- KANT, M. (1946): *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*, Madrid, Espasa Calpe.
- KYMICKA, W. (1996): *Ciudadanía multicultural*, Barcelona, Paidós.
- LOCKE, J. (1990): *Segundo tratado sobre el gobierno civil*, Madrid, Alianza.
- MILL, J.S. (1970): *Sobre la libertad*, Madrid, Alianza.
- RAWLS, J. (1996): *El liberalismo político*, Barcelona, Crítica.
- (1998): "El derecho de gentes", en S. SHUTE y S. HURLEY (eds.): *De los derechos humanos*, Madrid, Trotta.
- ROUSSEAU, J.J. (1980): *Del contrato social*, Madrid, Alianza.
- SEN, A. (1995): *Nuevo examen de la desigualdad*, Madrid, Alianza.
- VIDAL, M. (1996): *Para comprender la solidaridad: virtud y principio ético*, Estella, Verbo Divino.

NECESITAMOS



SUSCRIPTORES

para mantener y consolidar Cuadernos Bakeaz

Éste fue el primer
trabajo que
publicamos en
Cuadernos Bakeaz.
Se editaron
10.500 ej.

Al cabo de dos años
se revisaron sus
contenidos, se
ampliaron y se
actualizaron. La
tirada fue de
2.000 ej.

También se editó en
catalán y se
publicaron
1.250 ej.



Otros títulos han seguido derroteros similares. En particular, en 1996, *Trabajadores de la Enseñanza* ha publicado 4 títulos, con 60.000 ej. de tirada, y en 1997, otros 3 títulos, con 70.000 ej. También hemos alcanzado acuerdos de suministro de ejemplares con ayuntamientos, organizaciones cívicas y sindicales, instituciones... Sin embargo, Cuadernos Bakeaz, que intenta proporcionar estudios breves y rigurosos elaborados desde el pensamiento crítico y desde el compromiso con problemas relativos a educación para

la paz, conflictos bélicos, industria militar y comercio de armas, economía y ecología, políticas de seguridad..., es débil económicamente. Pueden ser materiales útiles para centros educativos, bibliotecas públicas, centros de documentación, organizaciones e instituciones..., y también para muchas personas sensibilizadas con estas cuestiones. Necesitamos más suscripciones para consolidar este proyecto y mantener su línea de absoluta independencia.

Títulos publicados

- | | |
|---|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Carlos Taibo, <i>Veinticinco preguntas sobre los conflictos yugoslavos</i> (ed. revisada). 2. Xabier Etxeberria, <i>Antirracismo</i>. 3. Roberto Bornejo, <i>Equilibrio ecológico, crecimiento y empleo</i>. 4. Xabier Etxeberria, <i>Sobre la tolerancia y lo intolerable</i>. 5. Xabier Etxeberria, <i>La ética ante la crisis ecológica</i>. 6. Hans Christoph Binswanger, <i>Protección del medio ambiente y crecimiento económico</i>. 7. Carlos Taibo, <i>El conflicto de Chechenia: una guía de urgencia</i>. 8. Xesús R. Jares, <i>Los sustratos técnicos de la educación para la paz</i>. 9. Juan José Colorio, <i>La educación para el desarrollo</i>. 10. Angélica da Silva, <i>Educación antirracista e interculturalidad</i>. 11. Pedro Sáez, <i>La educación para la paz en el currículo de la reforma</i>. 12. Martín Alonso, <i>Bosnia, la agonía de una esperanza</i>. 13. Xabier Etxeberria, <i>Objeción de conciencia e insubmisión</i>. 14. Jörg Hulfeschmid, <i>Las consecuencias económicas del desarme</i>. 15. Jordi Molas, <i>Industria, tecnología y comercio en la producción militar: el caso español</i>. | <ol style="list-style-type: none"> 16. Antoni Segura i Mas, <i>Las dificultades del Plan de Paz para el Sáhara Occidental, 1988-1995</i>. 17. Jorge Riechmann, <i>Herramientas para una política ambiental pública</i>. 18. Joan Roig, <i>Guinea Ecuatorial: la dictadura enquistada</i>. 19. Joaquín Ariola, <i>Centroamérica, entre la desintegración y el ajuste</i>. 20. Xabier Etxeberria, <i>Ética de la desobediencia civil</i>. 21. Jörn Brömmelhöster, <i>El dividendo de la paz: ¿qué abarcaría este concepto?</i> 22. Luis Alfonso Aranguren Gonzalo, <i>Educación en la reinvención de la solidaridad</i>. 23. Helen Croome, <i>Agricultura y medio ambiente</i>. 24. Carlos Taibo, <i>Las repúblicas ex yugoslavas después de Dayton</i>. 25. Roberto Bornejo, <i>Globalización y sostenibilidad</i>. 26. Álvaro Nobrega y Roberto Bornejo, <i>Conceptos e instrumentos para la sostenibilidad local</i>. 27. Jordi Roca, <i>La reforma fiscal ecológica</i>. 28. Xabier Etxeberria, <i>"Lo humano irreducible" de los derechos humanos</i>. |
|---|--|

BOLETÍN DE SUSCRIPCIÓN

Nombre y apellidos _____

Firma _____

Organización _____

Domicilio _____

Población _____ CP _____

Provincia _____

Teléfono _____

Fax _____

E-mail _____

Tarifas

- Suscripción anual (6 núms./año): 1.500 ptas.
A partir del nº: _____ (inclusive)
- Suscripción de apoyo: 2.250 ptas.
- Números sueltos: 250 ptas./ejemplar
Deseo recibir los siguientes nº: _____

Forma de pago

- Contra reembolso (+ 350 ptas.)
- Cheque nominativo adjunto
- Recibo domiciliado

Entidad Control

Oficina Nº Cta.

Xabier Etxeberria, "Lo humano irreductible" de los derechos humanos, Cuadernos Bakeaz, nº 28, agosto de 1998.

© Xabier Etxeberria, 1998; © Bakeaz, 1998.

Las opiniones expresadas en estos trabajos no coinciden necesariamente con las de Bakeaz.

Cuadernos Bakeaz es una publicación monográfica, bimestral, realizada por personas vinculadas a nuestro centro o colaboradores del mismo. Aborda temas relativos a economía de la defensa, políticas de seguridad, educación para la paz, guerras, economía y ecología; e intenta proporcionar a aquellas personas u organizaciones interesadas en estas cuestiones, estudios breves y rigurosos elaborados desde el pensamiento crítico y desde el compromiso con esos problemas.

Director de la publicación: Josu Ugarte • **Coordinación técnica:** Blanca Pérez • **Consejo asesor:** Joaquín Arriola, Nicolau Barceló, Anna Bastida, Roberto Bermejo, Jesús Casquette, Xabier Etxeberria, Adolfo Fernández Marugán, Carlos Gómez Gil, Rafael Grasa, Xesús R. Jares, José Carlos Lechado, Arcadi Oliveres, Jesús M^a Puente, Jorge Riechmann, Pedro Sáez, Antonio Santamaría, Angela da Silva, Ruth Stanley, Carlos Taibo, Fernando Urutikoetxea • **Titulos publicados:** 1. Carlos Taibo, *Veinticinco preguntas sobre los conflictos yugoslavos* (ed. revisada); 2. Xabier Etxeberria, *Antirracismo*; 3. Roberto Bermejo, *Equilibrio ecológico, crecimiento y empleo*; 4. Xabier Etxeberria, *Sobre la tolerancia y lo intolerable*; 5. Xabier Etxeberria, *La ética ante la crisis ecológica*; 6. Hans Christoph Binswanger, *Protección del medio ambiente y crecimiento económico*; 7. Carlos Taibo, *El conflicto de Chechenia: una guía de urgencia*; 8. Xesús R. Jares, *Los sustratos teóricos de la educación para la paz*; 9. Juan José Cotorio, *La educación para el desarrollo*; 10. Angela da Silva, *Educación antirracista e interculturalidad*; 11. Pedro Sáez, *La educación para la paz en el currículo de la reforma*; 12. Martín Alonso, *Bosnia, la agonía de una esperanza*; 13. Xabier Etxeberria, *Objeción de conciencia e insumisión*; 14. Jörg Huftschmid, *Las consecuencias económicas del desarme*; 15. Jordi Molas, *Industria, tecnología y comercio en la producción militar. el caso español*; 16. Antoni Segura i Mas, *Las dificultades del Plan de Paz para el Sáhara Occidental, 1988-1995*; 17. Jorge Riechmann, *Herramientas para una política ambiental pública*; 18. Joan Roig, *Guinea Ecuatorial: la dictadura enquistada*; 19. Joaquín Arriola, *Centroamérica, entre la desintegración y el ajuste*; 20. Xabier Etxeberria, *Ética de la desobediencia civil*; 21. Jörn Brömmelhörster, *El dividendo de la paz: ¿qué abarcaría este concepto?*; 22. Luis Alfonso Aranguren Gonzalo, *Educación en la reinención de la solidaridad*; 23. Helen Groome, *Agricultura y medio ambiente*; 24. Carlos Taibo, *Las repúblicas ex yugoslavas después de Dayton*; 25. Roberto Bermejo, *Globalización y sostenibilidad*; 26. Álvaro Nebreda y Roberto Bermejo, *Conceptos e instrumentos para la sostenibilidad local*; 27. Jordi Roca, *La reforma fiscal ecológica*; 28. Xabier Etxeberria, "Lo humano irreductible" de los derechos humanos • **Diseño:** Jesús M^a Juaristi • **Fotocomposición:** ABD • **Impresión:** Grafitur • **ISSN:** 1133-9101 • **Depósito legal:** BI-295-94.

Suscripción anual (6 números): 1.500 ptas. • **Suscripción de apoyo:** 2.250 ptas. • **Forma de pago:** Domiciliación bancaria (indique los 20 dígitos correspondientes a entidad bancaria, sucursal, control y c/c.), o transferencia a la c/c. 2095/0365/49/3830626218, de Bilbao Bizkaia Kutxa • **Adquisición de ejemplares sueltos:** estos cuadernos, y otras publicaciones de Bakeaz, se pueden solicitar contra reembolso (350 ptas. de gastos de envío) a la dirección abajo reseñada. Su PVP es de 250 ptas./ej.



Bakeaz. Centro de documentación y estudios para la paz, es un organismo de carácter no gubernamental, independiente y sin ánimo de lucro. Está formado por un grupo de personas, vinculadas a los medios universitarios y pacifistas vascos, que intenta profundizar en el conocimiento de temas como la militarización de las relaciones internacionales, las políticas de seguridad, la producción y el comercio de armas, la relación entre economía y ecología, o la educación para la paz. Cuenta para ello con una biblioteca y hemeroteca especializadas, y con diferentes recursos pedagógicos, para así asegurar el objetivo de proporcionar información, recursos y asesoramiento.

Asimismo, realiza estudios e investigaciones, publica trabajos propios o ajenos, organiza seminarios y cursos, y colabora con los medios de comunicación.

Bakeaz • Avenida Zuberoa, 43 bajo • 48012 Bilbao • Tel.: (94) 421 37 19 • Fax: (94) 421 65 02 • E-mail: bakeaz@sarenet.es



La salud laboral en EDUCACION ESPECIAL



M^a Piedad Sánchez-Bote Alcaide.
(Badajoz).

El estrés laboral es un tema que ha adquirido progresiva importancia por su impacto en la salud pública y, como consecuencia, en aspectos tanto económicos como productivos en los diferentes sectores de trabajo.

En algunos momentos se ha confundido estrés con desinterés o falta de voluntad, lo que hace que no se trate convenientemente y en muchas ocasiones éste aumenta.



El estrés se define como proceso o mecanismo general por el que el organismo se adapta a exigencias, tensiones e influencias a las que se expone en el medio en que se desarrolla.

El estrés puede ser considerado: el estímulo que nos hace dar una respuesta, la propia respuesta, o la consecuencia de la interacción del estímulo y la respuesta.

La situación de estrés en el ámbito laboral aparece cuando el trabajador encuentra que las exigencias a las que se ve sometido están por encima de su capacidad o de sus expectativas.

Los profesionales dedicados a la docencia, y especialmente aquellos que trabajan en educación especial, presentan, por las características del trabajo, alto riesgo de padecer situaciones de estrés.

Tipos de estrés

Existen dos tipos de estrés laboral: el *episódico*, asociado a situación concreta; y el *crónico*, que se mantiene durante un periodo de tiempo.

El estrés crónico se presenta cuando se dan, entre otras cosas, las siguientes situaciones: sobrecarga de trabajo, alteraciones del ritmo biológico, responsabilidades, decisiones importantes, estimulación lenta y monótona.

Hemos de tener en cuenta que un alumno que tiene necesidades educativas especiales presenta algún problema de aprendizaje, por lo que requiere una atención específica y más recursos educativos que otros compañeros de su edad; en muchas ocasiones se presentan también diferentes situaciones asociadas, tales como trastornos emocionales y de conducta. Las características de los trastornos de conducta se manifiestan por inquietud, lucha con otros compañeros, desobediencia, resentimientos, agresividad, irritabilidad, aislamiento, etc.; todos estos aspectos repercuten de forma directa en los profesionales que trabajan con ellos, de forma que situaciones repetidas bajo estas circunstancias, van generando en el trabajador un alto grado de ansiedad.

El trabajador se enfrenta a una serie de estresores a nivel *individual* y a nivel *grupal*.

Los estresores a nivel individual pueden considerarse: la sobrecarga de trabajo, que en algunas ocasiones es subjetiva, ya que

Estresores en Educación Especial

Existen también una serie de factores que repercuten de forma directa en el nivel de estrés alcanzado por trabajadores en educación especial, son derivados de las características del trabajo: la posibilidad de contagio en enfermedades contagiosas; la exposición a situaciones violentas derivadas de problemas de conducta o tensiones entre los propios alumnos; en muchas ocasiones estas personas no pueden desplazarse de forma autónoma, por lo cual han de ser trasladadas por los trabajadores, apareciendo problemas musculares y óseos como consecuencia de la sobrecarga física. Estas tensiones se reflejan de forma directa en las manifestaciones psicológicas, el trabajador no siempre cuenta con todos los medios adecuados para la facilitación de su trabajo, cabe señalar la no adaptación de los medios de transportes colectivos para alumnos con dificultades de locomoción, a pesar de haber sido solicitados en reiteradas ocasiones a la administración, con lo que a la tensión física originada por el esfuerzo, habría que añadir la psicológica, por un lado derivada de la propia patología y por otro, de la impotencia originada por no obtener facilidades que harían el trabajo mucho más llevadero.

Los estresores a nivel grupal son muchas veces consecuencia de los anteriores; si parte del grupo presenta problemas de ansiedad, aparecen conflictos entre los diversos miembros, tratando de poner fuera de cada uno las causas de estos conflictos.

Los estresores a nivel grupal son muchas veces consecuencia de los anteriores; si parte del grupo presenta problemas de ansiedad, aparecen conflictos entre los diversos miembros, tratando de poner fuera de cada uno las causas de estos conflictos.

La Ley de Prevención

La Ley de Prevención de Riesgos Laborales tiene por objeto, promover la seguridad y la salud de los trabajadores mediante el desarrollo de actividades necesarias para la prevención de riesgos en el trabajo, con el fin de evitarlos o disminuirlos, valoración del riesgo (probabilidad de que se produzca el daño y severidad del mismo), control de las condiciones de trabajo que tienen una influencia significativa en la generación de riesgos; no hemos de olvidar que el estrés, además de dañar la salud, deteriora o puede llegar a impedir el rendimiento en el trabajo.

Por tanto, la administración debería llevar a cabo, para prevenir los efectos del estrés laboral, entre otros aspectos, los siguientes: controles médicos y psicológicos para evaluar la salud mental y física de los trabajadores, protección y medios de trabajo adecuados, capacitación, establecimiento de prioridades a niveles organizacionales; estimulación de vínculos interpersonales, concienciación de los peligros de sobreestimación y subestimación laboral y la incidencia sobre la salud de los turnos rotativos de trabajo.

Para prevenir el estrés laboral a nivel individual es necesario: tomar conciencia de los medios de protección de los que dispone el trabajador, capacitación, evitar la contaminación entre factores derivados del trabajo y personales, el establecimiento de metas posibles teniendo en cuenta las dificultades que plantea el colectivo, definir prioridades, desacelerar las actividades, detectar y suprimir estresores en la medida de lo posible, desarrollar estrategias de enfrentamiento al estrés, practicar técnicas de relajación y respiración, estimular los vínculos interpersonales y apoyarse en ellos cuando la tensión aumenta, pero



se trata de tomar decisiones importantes con respecto a personas que no pueden decidir por sí mismas, y las decisiones tomadas han de ser argumentadas ante los familiares del alumno o ante otros trabajadores, la tensión de esta responsabilidad se manifiesta en el nivel de estrés; estos trabajadores suelen fumar más, tienen presión más alta y aparecen con frecuencia síntomas de ansiedad.

Los acontecimientos estresantes, repetidos una vez y otra vez, generan más respuestas de estrés y producen efectos negativos psicológicos y biológicos, en ocasiones más importantes que los que puedan generar acontecimientos más extraordinarios que son poco frecuentes. Situaciones que el trabajador vive como frustrantes, irritantes o desagradables pueden hacer que se desarrollen trastornos psicofisiológicos asociados al estrés.

La sobrecarga genera insatisfacción, tensión, disminución de la autoestima y sensación de amenaza, por lo que se disminuye la motivación y las aportaciones laborales, influyendo de forma directa en el deterioro de las relaciones interpersonales en el colectivo.

A veces se produce un conflicto de roles en el trabajo con otras personas. Las decisiones no siempre son compartidas sino tomadas por los trabajadores que ostentan mayor autoridad, y en ocasiones la dedicación de aquellos trabajadores que tienen menos autoridad se empobrece.



de forma consciente y positiva, sin tratar de responsabilizar al otro de los conflictos, así, entre todos, encontrar salidas lo más beneficiosas posibles tanto para los alumnos como para los profesionales que, día a día, tratamos de hacerlo lo mejor posible.



Algunos avances importantes en Catalunya

En el momento de aprobarse la Ley de Prevención de Riesgos Laborales (L.P.R.L.) consideramos que era necesario dar continuidad dentro del nuevo marco legislativo a las tareas desarrolladas o propuestas en la antigua Comisión de Salud Laboral del Departament d'Ensenyament y por tanto desde CC.OO. planteamos la necesidad de conseguir un acuerdo para la aplicación de la ley al conjunto del personal de la Administració de la Generalitat.



Joan Porcel.
Coordinador Salut Laboral FECCOO (Catalunya).

Un Pacto fundamental

Después de una difícil negociación, el 22 de julio del 96 se firma el Pacto sobre derechos de participación de los empleados/as públicos en materia de prevención de riesgos laborales en el ámbito de la Administración de la Generalitat de Catalunya. El Pacto es de aplicación a todo el personal que presta sus servicios en los diferentes departamentos de la Administración, en los organismos autónomos y en los entes y entidades que de ellos dependen y en todos los centros de trabajo.

Los aspectos fundamentales del Pacto son: Constitución de Comisiones Paritarias (CP) de prevención de riesgos laborales en cada uno de los ámbitos siguientes: Personal del Departament d'Ensenyament, Personal del Departamento de Sanidad, Personal del resto de Departamentos; la composición de cada una de las Comisiones Paritarias por la parte social será de 11 personas según la representatividad de las diferentes organi-

zaciones sindicales en los ámbitos respectivos; se constituyen 4 Comités de Seguridad y Salud (CSS) (Barcelona, Lleida, Girona, Tarragona) en el ámbito del Departament d'Ensenyament; el número de personas delegadas de prevención, el que fija la L.P.R.L. en cada uno de los sectores (personal docente, personal laboral y P.A.S.) representados; crédito horario, como norma general será de 15 horas mensuales por delegado/a de prevención, en el caso del personal docente de la demarcación de Barcelona por tener más de 30.000 personas, serán 60 horas mensuales y las unidades electorales con cifra superior a las 4.000 personas tendrán 39 horas, este logro sindical, es sin lugar a dudas el elemento que nos ha permitido afrontar las tareas de Salud Laboral con la dedicación necesaria por parte de las compañeras/os que trabajamos en el tema inicialmente; la formación de las personas miembros de los C.S.S. y de la Comisión Paritaria, es elemento fundamental para iniciar

la tarea y posteriormente extender la formación específica a los diferentes colectivos, en este sentido el acuerdo contempla una partida presupuestaria de 500 millones al respecto.

Elemento prioritario: organizar la tarea

Una vez conseguido el Pacto, era imprescindible que éste se trasladara a la distribución de tareas en la organización de la Federación de Enseñanza de CC.OO. de Catalunya, razón por la cual en septiembre del 96 se constituyó un Grupo de Trabajo de Salud Laboral formado por personas delegadas de prevención de los distintos sectores de la Federación, con el objetivo prioritario de impulsar en un primer periodo la puesta en marcha de los organismos creados (paritaria y comités), formarse en materia de Salud Laboral (S.L.), coordinarse con el resto de Federaciones del Área Pública, así como con la Federación Estatal y la C.O.N.C. Con-

sideramos que las tareas de S.L. no han de ser exclusivas de algunos compañeros/as expertos sino que es el conjunto del activo sindical el que deberá, en un futuro asumir esa tarea sindical -sería absurdo que organizásemos una charla en un centro de trabajo para tratar temas salariales o de plantillas, y la semana siguiente fuese otra persona para discutir aspectos de Salud Laboral- por consiguiente el grupo de trabajo asume también las tareas de asesoramiento, discusión y traslado de la información al conjunto de personas que realizan tareas sindicales y de la afiliación en general, en este sentido en el mes de abril del 97 se publicó un *informa* (boletín de la FECCOO de Catalunya) especial de *salut laboral*.

**Propuestas iniciales:
las de CC.OO.**

En el momento de constitución de los organismos de participación, desde CC.OO. presentamos propuestas de reglamento tanto para los C.S.S. como para la C.P. y propuestas formativas específicas y para los diferentes colectivos -algunas de desarrollo inmediato y otras en sucesivos cursos- además de estructurar las tareas a desarrollar en comisiones técnicas que nos permitan llevar al plenario las propuestas ya elaboradas.

Las prioridades fijadas inicialmente han sido las siguientes: formación, información, planes de emergencia, vigilancia de la salud, evaluación de riesgos, servicios de prevención, orientaciones y plan de trabajo de los C.S.S.

Plan de trabajo: algunos objetivos conseguidos y muchas asignaturas para el próximo curso

Hemos conseguido que desde la C.P. y los distintos C.S.S. se informe al conjunto de los trabajadores/as de la Enseñanza de la exis-

tencia de estos organismos, de sus competencias, de los objetivos de prevención que persiguen y del derecho a la defensa de la salud integral de las personas.

En los Planes Formativos de Zona para el personal docente y en el AFCAP para el personal laboral y de administración y servicios, podríamos citar los cursos desarrollados para profesorado de secundaria sobre riesgos específicos en los laboratorios químicos y sanitarios, curso básico de seguridad y salud laboral, la seguridad y la salud en el ámbito hospitalario (familia profesional sanitaria) así como otros para las familias profesionales agraria, hostelería y madera.

Para el personal laboral y P.A.S. los de Ergonomía en relación con el puesto de trabajo y Técnicas de organización del trabajo.

Además, oferta de 30 cursos de Salud mental (prevención del estrés) dentro del programa de Educación para la Salud en la Escuela, dirigidos a profesorado de E. Infantil, Primaria y Secundaria. Para estos mismos colectivos, 36 cursos de Foniatría.

Los Planes de Emergencia está previsto que se implanten en todos los centros educativos durante el próximo curso, para lo cual existe una comisión de trabajo específica; una vez implantados en todos los centros de trabajo, deberá existir una *persona encargada de Seguridad y Salud*, en este sentido será necesario que los compañeros y compañeras afiliados a CC.OO. manifestemos nuestra sensibilidad al respecto.

Las personas delegadas de prevención de CC.OO. hemos realizado visitas a los centros educativos que lo han solicitado, presentando posteriormente el informe con las deficiencias observadas en el C.S.S. correspondiente para el estudio y resolución de las mismas que en muchos casos se han conseguido.

Como en todas partes *cuecen habas*, la Administración de la Generalitat aún tiene pendiente definir el modelo de Servicios de Prevención que reglamentariamente le corresponde tener y, en consecuencia, durante el próximo curso éste va a ser uno de los caballos de batalla fundamentales.

La Vigilancia de la Salud de los trabajadores de la enseñanza en Catalunya, sigue siendo un tema sin resolver, en los casos en que se realizan revisiones médicas (personal laboral y P.A.S.), éstas son totalmente inespecíficas y sus resultados no tienen mayor validez que la mera información individual sobre los parámetros observados, ya que no se analizan los resultados del colectivo específico.

El profesorado no puede todavía acceder de forma generalizada a estos controles y los únicos -aunque suficientemente impor-



tantes- datos referentes a su salud de que disponemos, son la estadística médica de licencias por Incapacidad Transitoria. Por ello, para el próximo curso hemos propuesto la necesidad de iniciar el trabajo con estos datos.

Sin lugar a dudas nuestro mayor escollo está apareciendo en la falta de soluciones que el Departamento de Enseñanza plantea frente a las numerosas demandas de cambio de lugar de trabajo debido a problemas de salud; después de numerosas discusiones al respecto, se han comprometido a abordar el tema en la C.P. durante el próximo curso.

Aún reconociendo que el desarrollo de los objetivos de Salud Laboral en nuestro sector, están todavía en un periodo embrionario, valoramos muy positivamente el trabajo desarrollado en este primer periodo de vigencia de la ley, ya que comienzan a ser frecuentes las demandas al sindicato para plantearnos la intervención en problemas concretos, por lo que entendemos que la sensibilización de los compañeros/as -antes latente- ahora ya se manifiesta; ese es nuestro referente fundamental y, en consecuencia, el reto sindical al que nos enfrentamos en la defensa del derecho a que nuestro trabajo no perjudique a nuestra salud, basta ya de asumir riesgos mayores o menores bajo el lema de *todo por la causa*.

Consideramos que el proceso de elecciones sindicales del próximo curso ha de servir especialmente para sensibilizar a aquellos/as que no lo estén y recoger las propuestas de los compañeros y compañeras que, como en otros muchos aspectos, ven en CC.OO. al sindicato que puede defender y defenderá sus reivindicaciones frente a las patronales y la Administración.



Vivir con salud,

integrando las diferencias



Socorro Robles Vizcaino,
Secretaría de la Mujer FECCOO.

En Septiembre de 1995 la IV Conferencia Mundial sobre las Mujeres recogía como área de especial interés la salud de las mujeres en su doble sentido: como sujeto y como agente protagonista de salud.

«La salud no es sólo la ausencia de enfermedad o dolencia, sino un estado de pleno bienestar físico, mental y social. La salud de las mujeres incluye su bienestar emocional social y físico y está determinado por el contexto social, político y económico en que viven, así como por sus características biológicas.»

La primera parte de la cita es aplicable a cualquier ser humano, sea hombre o mujer. La diferencia entre ambos sexos aparece no sólo cuando contemplamos la salud reproductora, hecho natural y asumible, sino cuando observamos las condiciones de vida, factor de enorme importancia para la salud, tan diferentes que viven hombres y mujeres.

El ambiente -conjunto de condiciones físicas, psíquicas y sociales- puede ser favorable o desfavorable, determinando el estado de salud, enfermedad o muerte. Salud y medio ambiente son dos conceptos que están íntimamente unidos.

Uno de los principales obstáculos para lograr el máximo grado posible de salud para las mujeres es la desigualdad. Desigualdad que se manifiesta especialmente: en el no equitativo reparto del trabajo, en la diferente situación laboral y en el ataque a la dignidad personal por acoso sexual.

En primer lugar, en el reparto del trabajo remunerado y doméstico que conduce a la *doble jornada*, realización de trabajos ininterrumpidos a costa del tiempo de ocio, sin que existan períodos de descanso y la necesaria recuperación.

La segunda manifestación de la desigualdad viene dada por la situación de desventaja que las mujeres tienen en el mercado laboral y por el lugar que ocupan en la pirámide que estructura cualquier profesión.

Veamos esta última afirmación; Carme Valls Llobet señala algunas de las condiciones laborales que son más estresantes y que propician más enfermedades crónicas.

«Existen situaciones externas a las condiciones del trabajador que provocan estados de estrés físico y psicológico: por ejemplo, todo trabajo que deba hacerse con poca remuneración, con una escasa consideración social, tanto por sus características como por el salario que reporta, o las situaciones en las que existen pocas posibilidades de control y decisión en el trabajo, en las que las

decisiones son tomadas por otras personas y nunca se pueden cambiar...

Por otro lado, las ocupaciones rutinarias, inferiores respecto a la cualificación que posee la persona que las realiza.

Cuando no hay posibilidades para el desarrollo profesional y personal al realizar un determinado tipo de trabajo.»

Estas condiciones laborales afectan por igual a hombres y mujeres, pero no podemos negar que los datos demuestran una especial incidencia en el sexo femenino, y sabemos que no existe un trabajo sano y socialmente aceptable sin la igualdad de hombres y mujeres.

El tercer nivel discriminatorio nos lleva a leer desde una perspectiva de salud, los temas de acoso sexual en el lugar de trabajo. El chantaje sexual, el acoso entre iguales y el acoso ambiental que supone un entorno intimidatorio, hostil y humillante, queda traducido en agresiones concretas o envueltos en un clima de imposiciones continuas.

Sensibilizamos ante los altos niveles de angustia e incluso el propio abandono del trabajo que conllevan, es sólo un primer, pero importante paso. El acoso no es cosa esporádica, es más frecuente de lo que creemos.

La salud reproductora

Por último, y no por ser considerada de menor nivel de importancia, me referiré a la salud reproductora.

Esta ha sido el casi único referente cuando se hablaba de mujeres y salud, quizás sea por ello, por lo que al iniciar esta modesta reflexión, las ideas me condujeron a otros análisis.

Históricamente las primeras normas de carácter social que han tutelado la salud de las mujeres en el ámbito laboral, se refirieron a la protección de las denominadas *medias fuerzas* -mujeres y menores- que en el caso de las mujeres se centraba en la maternidad, y que en aras del proteccionismo encubrió, no pocas veces, situaciones de discriminación o exclusión laboral.

Hoy la Directiva Comunitaria 89/391 ha reconocido que la salud de la mujer, su constitución física o psíquica, no la convierte en un sujeto necesitado de especial protección o tutela y que sus peculiaridades fisiológicas no suponen prohibiciones o limitaciones de su capacidad laboral. Esto no conlleva, que no se la contemple como grupo especialmente sensible a determinados riesgos durante el embarazo, la maternidad y la lactancia.

En nuestro país la reciente Ley de Prevención

de Riesgos Laborales (10-2-96) en su Art nº26, Protección a la Maternidad, regula los cambios de puesto de trabajo cuando suponga riesgo para la salud en el embarazo o lactancia y establece el derecho a un permiso retribuido para la realización de exámenes prenatales y de preparación al parto cuando deban realizarse dentro de la jornada de trabajo.

Nuestra petición incorpora a la elaboración de un mapa de riesgos laborales para todo el colectivo de Trabajadores de la Enseñanza la atención a la especificidad de las mujeres, lo que incluye revisiones periódicas médicas integrales y no sólo de los aspectos relacionados con la reproducción.

La concepción integral de la salud exige tener en cuenta las diferencias y trabajar en los tres ejes que señala el documento de consenso del Congreso Internacional de Barcelona:

- Introducir la perspectiva de género en la salud, promocionando investigación, docencia, salud ocupacional y asistencia sanitaria sin sesgo de género.
- Promover el reconocimiento social y la visibilidad de todos los trabajos de las mujeres y mejorar las condiciones laborales, eliminando riesgos para la salud.
- Potenciar la creación de recursos sociales, individuales y legislativos que promuevan la autonomía personal de las mujeres y mejoren su calidad de vida.

Sabemos que la salud de uno hace feliz a los demás y que el vivir con personas saludables es saludable.

Todo lo anterior quiere tener un carácter integrador a nivel de salud entre mujeres y hombres.

Nuestro bienestar personal tiene mucho que ver con un convivir saludable.

BIBLIOGRAFÍA

- Cabral Oliveros Lorenza y Sánchez Polidoro, Eva. *Salud Laboral* Boletín Informativo de Mujeres COAN 1997. Secretaría Confederada de la Mujer CC.OO. *La igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres*. Madrid 1996.

Declaración de Beijing y Plataforma para la Acción. IV Conferencia Mundial sobre las Mujeres Pekin, 1995

Documentación del Congreso Internacional *Mujeres, Trabajo, Salud* Barcelona 1996. VI Jornadas de la Secretaría Confederada de la Mujer. Documentación Madrid 1989.

T.E. Nº157 Noviembre 1994 *Salud Laboral* - Valls Llobet, Carme Mujeres y Hombres; salud y diferencias. Folio. Barcelona 1994.

LA REDUCCIÓN Y REORDENACIÓN DEL TIEMPO DE TRABAJO COMO POLÍTICA DE EMPLEO



Por
3
 HORAS



Propuesta unitaria de CCOO y UGT
 (10.06.98)

La reducción del tiempo de trabajo es una reivindicación histórica del conjunto del movimiento sindical que, a través de diferentes etapas y de la incorporación de nuevos aspectos, han ido configurando una normativa que regula y garantiza derechos básicos de la población trabajadora referidos a la jornada diaria y semanal, las vacaciones y permisos retribuidos, la edad de jubilación, así como los derechos del sistema de protección social vinculados al tiempo de trabajo y de no trabajo.

Las reivindicaciones en torno a la reducción del tiempo de trabajo tienen su concreción, en el ámbito europeo y en etapas más recientes, en las posiciones de la Confederación Europea de Sindicatos (CES), expresadas en su último Congreso de 1995. Desde 1979 la CES ha establecido la reivindicación de la jornada de 35 horas semanales, decidiendo en el último Congreso promover una campaña europea de reducción generalizada de la jornada laboral y de reforma del tiempo de trabajo mediante la vía de la negociación en el marco de una estrategia de crecimiento generador de empleo.

En el caso de España, en la década de los años 80, se producen avances muy notables, especialmente en la reducción de la jornada laboral fruto, tanto de la concertación social entre sindicatos y empresarios, como mediante la fijación de la duración máxima legal de la jornada semanal en 40 horas. Así, de una jornada superior a las 2.000 horas anuales a finales de la década de los setenta, se pasó a una jornada pactada de 1.798 horas en 1984.

En la actualidad, la reducción del tiempo de trabajo es un proceso que se está abordando en el conjunto de países europeos, a través de diversas experiencias, tomando en consideración diferentes instrumentos y

modelos pero que, en cualquier caso, está presente y forma parte no sólo de los debates y reivindicaciones sindicales, sino que empieza a tomarse en consideración en el marco general de las políticas de empleo.

A este respecto hay que destacar las iniciativas legales acometidas en Francia y en Italia que persiguen el lanzamiento de un proceso general de negociaciones para la reducción y reorganización de la jornada de trabajo, acompañadas de dispositivos financieros que faciliten la creación de empleo como objetivo último de estos procesos.

Igualmente, se ha producido un impulso sindical que ha situado la reducción de la jornada de trabajo en el centro de las propuestas en Alemania, Bélgica, Dinamarca y Holanda. A lo que hay que añadir los acuerdos realizados en Portugal en los últimos años, que han reducido sustancialmente la jornada semanal de trabajo en ese país.

CC.OO. y UGT entendemos que es necesario dar respuesta a la grave situación de desempleo que sufre prácticamente el 20% de la población activa en España y que para ello se deben contemplar y concretar un conjunto de medidas, entre las que se inscribe la reducción del tiempo de trabajo, máxime cuando se constata que el crecimiento económico es una condición necesaria pero insuficiente para acabar con el

las 35 HORAS



tiva para lograr una reducción amplia y generalizada de la jornada de trabajo y un impacto eficaz sobre la creación de empleo. Dicha reducción debe ser aplicada a través de la negociación colectiva, mediante las fórmulas más variadas posibles, vinculando reducción y reorganización del tiempo de trabajo con creación de empleo. Además, las iniciativas legislativas deben abordar no sólo medidas reductoras de la jornada, sino aspectos reguladores, incentivos, de seguimiento y control.

En todo caso, este objetivo sindical debe abordarse de inmediato y con la mayor intensidad en la actual negociación colectiva, incorporando en los convenios colectivos el planteamiento de la reducción de jornada y de su reorganización, vinculadas con la creación de empleo.

Además el tiempo de trabajo debe ser considerado hoy de forma integral, teniendo en cuenta no sólo la duración de la jornada laboral en sentido estricto, sino también otros elementos como su reordenación, las horas extraordinarias, el trabajo a tiempo parcial como una forma de empleo voluntaria y con garantía de derechos, la interrupción voluntaria del empleo, las jubilaciones anticipadas y los contratos de relevo.

Profundizar en el debate y la negociación, desde diferentes instancias, sobre la reducción del tiempo de trabajo y su vinculación con el empleo debe permitir abordar, en los sectores y empresas, otros aspectos fundamentales en el desenvolvimiento de las relaciones laborales como la gestión del conjunto del tiempo laboral, la capacidad de organización de las empresas, la competitividad de las mismas, los incrementos de productividad y su destino.

La reivindicación de la reducción del

tiempo de trabajo debe aunar también los intereses de diferentes colectivos, ocupados y parados, mujeres y hombres, jóvenes y mayores, o trabajadores y trabajadoras con distintos niveles retributivos. Junto a la reivindicación, se trata de actuar también de forma solidaria para que dicha reducción se traduzca en nuevos empleos para quienes están en paro. Pero además es necesario poner en primer plano otros valores en el uso social del tiempo y en el reparto de las responsabilidades familiares entre hombres y mujeres.

Para abordar un proceso de estas características se requiere la combinación de distintos instrumentos que resultan fundamentales al efecto: la negociación interconfederal entre organizaciones sindicales y empresariales, la iniciativa legislativa y la negociación colectiva sectorial y de empresa.

Reducir el tiempo de trabajo para crear empleo

El crecimiento de la productividad es una constante en las economías actuales. La aparición de nuevas tecnologías, la implantación de nuevos sistemas de organización de la producción, la mejora de la formación y la cualificación profesional y el incremento de la competitividad empresarial provocan un aumento continuo y general de la productividad del trabajo, especialmente intenso en los sectores industriales y en una parte sustancial de las actividades terciarias.

En la mayoría de los países europeos la producción ha venido creciendo continuamente y en los últimos veinte años este proceso no ha sido acompañado por el mismo ritmo de crecimiento del empleo.

En España en particular, los datos muestran de forma contundente el crecimiento de la productividad y la atonía del volumen total de empleo. En los últimos veinticinco años la productividad por trabajador se ha multiplicado por algo más de dos, mientras el empleo apenas ha superado al nivel de hace dos décadas.

El crecimiento intenso y favorable de la productividad, tanto general como en actividades concretas, sólo puede verse acompañado de tasas más elevadas de crecimiento del empleo si los beneficios de ese incremento de la productividad se invierten en nuevas actividades productivas, y si se establecen otros elementos distribuidores y correctores, como la reducción y organización del tiempo de trabajo.

Por otro lado, existen evidencias suficientes para sostener que el proceso histórico de reducción del tiempo de trabajo, y las reducciones concretas del mismo que se

problema del paro, el más grave para el conjunto de la sociedad española.

Por eso el proceso de reducción y reordenación del tiempo de trabajo vinculado a la creación de empleo se va abriendo camino en nuestro país, como en el resto de Europa, demostrando que no sólo es necesario sino también posible con medidas acordadas en distintos ámbitos de negociación (sectoriales, de empresa, autonómicos y locales).

En este sentido, alcanzar la semana laboral de 35 horas, con carácter general, es un objetivo necesario y posible que persigue la creación de más empleo y de la mejora de las condiciones de trabajo, contribuyendo paralelamente a mejorar la gestión del tiempo de trabajo, la capacidad de organización de las empresas y, en consecuencia, a incrementar la productividad.

Para que la reducción del tiempo de trabajo tenga una incidencia positiva en la creación de nuevos puestos de trabajo y en la reducción del desempleo, debe inscribirse dentro de la política general de empleo en la que la estabilidad del mismo debe seguir siendo un objetivo fundamental. Por tanto, así tiene que ser considerada en el ámbito de las relaciones laborales, por los poderes públicos y por las fuerzas políticas.

UGT y CC.OO. destacamos, en este sentido, el papel esencial de la iniciativa legisla-

han producido, han dado lugar a su vez a reorganizaciones del trabajo y de la jornada que han permitido incrementos de la productividad y han aumentado los niveles de empleo, de tal forma que si no se hubieran producido, hoy el volumen de empleo sería menor.

Por último, cabe aportar que, en la mayoría de los países y en estos últimos años, se viene produciendo una reducción del tiempo de trabajo considerando toda la vida laboral de las personas a través de mecanismos sociales como el retraso de la edad de incorporación de los jóvenes al mercado laboral y el adelanto de la edad de jubilación, sistemas ambos que están próximos a su nivel de agotamiento o ineficiencia, al menos en sus formulaciones actuales.

Todas estas razones vienen a apoyar la necesidad de relanzar el proceso de reducción y reorganización del tiempo de trabajo como uno de los mecanismos esenciales para aumentar la intensidad de la creación de empleo.

Propuestas

Para que la reducción del tiempo de trabajo se traduzca en creación de empleo y no sea absorbida por los crecimientos de la productividad, debe configurarse a través de un proceso general e intenso que afecte a todos los sectores de la economía y a todas las empresas, incluyendo igualmente a las diferentes Administraciones Públicas.

Por otro lado, la reducción del tiempo de trabajo no debe suponer un deterioro insostenible de los costes de las empresas porque, en ese caso, la pérdida de competitividad que sufrirían pondría en peligro, especialmente en sectores sujetos a la competencia externa, la creación y mantenimiento del empleo.

De las dos consideraciones anteriores se deriva el papel que tienen la iniciativa legislativa y la negociación colectiva.

Por una parte, la apertura de un proceso general de negociaciones descentralizadas para abordar una reducción del tiempo de trabajo capaz de traducirse en aumento del empleo, se vería impulsada con un instrumento legal que incite tal negociación. La experiencia de los últimos diez años muestra que la reducción de la jornada pactada es absorbida en muchos casos por los incrementos de la productividad del trabajo, por lo que se minimizan sus repercusiones en la creación neta de empleo.

Por otra, disponer de un dispositivo financiero condicionado al aumento del em-

Por las 35 HORAS

pleo, contribuiría a suavizar el posible incremento de costes laborales como consecuencia del impacto, a corto plazo, de la reducción del tiempo de trabajo y, por tanto, a trasladar dicha reducción a la creación de nuevos empleos.

En segundo lugar, para lograr un proceso eficiente de adaptación y reorganización de la jornada de trabajo, y para maximizar la creación de empleo, controlando

las ayudas públicas, la reducción del tiempo de trabajo se debe realizar a través de la negociación colectiva. Es, además, en este ámbito en el único que se pueden combinar adecuadamente, mediante una negociación compleja, la modalidad o la forma de la reducción de jornada, el volumen de creación de empleo, el apoyo financiero público y el papel de la moderación salarial.

En todo caso, y teniendo en cuenta que en el momento actual la reducción del tiempo de trabajo debe abarcar, como hemos dicho más arriba, un amplio grupo de materias que afectan a la limitación de las horas extraordinarias, al adecuado desarrollo del empleo a tiempo parcial, a las fórmulas de interrupción voluntaria del trabajo y a los sistemas de vinculación del empleo y la jubilación, es obvio que la iniciativa legislativa en esta materia debe contemplar todos estos aspectos y no limitarse exclusivamente a una norma que incite la realización de negociaciones para la reducción y reorganización de la jornada.

De todo lo anterior se deduce el planteamiento en diversos planos que, en las propuestas que siguen, otorgamos CC.OO. y UGT a las diferentes materias de negociación.

1. Negociación interconfederal entre CC.OO. y UGT y CEOE y CEPYME

UGT y CC.OO., como desarrollo de lo comprometido en el punto 6.a del Acuerdo Interconfederal para la Estabilidad del Empleo, consideramos imprescindible abrir un verdadero proceso de negociación entre organizaciones sindicales y empresariales, delimitado en el tiempo, con el objetivo de alcanzar un Acuerdo Interconfederal que permita, a través de la negociación colectiva, reducir y reordenar el tiempo de trabajo y vincularlo con la creación de empleo, tomando en consideración las particularidades de los sectores productivos y de las empresas.

Dicha negociación debe abordar la reducción de la jornada laboral y su ordenación, las horas extraordinarias, el empleo a

tiempo parcial, interrupciones voluntarias del empleo, prejubilaciones, así como las reformas normativas que fueran necesarias y que se desprendan del posible Acuerdo alcanzado.

2. Negociación colectiva sectorial y de empresa

La negociación de los convenios colectivos debe situar, como reivindicación prioritaria y sostenida en el tiempo la reducción del tiempo de trabajo vinculada a la creación de empleo y a su estabilidad, con el horizonte de alcanzar en los próximos años la jornada de 35 horas, así como la ordenación y gestión participada del conjunto del tiempo de trabajo. En este sentido es necesario abrir un proceso de discusión y debate entre los trabajadores y trabajadoras que permita concretar las reivindicaciones en materia de tiempo de trabajo, partiendo de las realidades específicas sectoriales y de empresa.

Siendo nuestro objetivo central la creación de empleo y su estabilidad, hay que tener en cuenta la vinculación entre ésta y la duración, distribución y participación de los trabajadores en el control y gestión del tiempo de trabajo; el aumento y la concentración de horas extraordinarias en un número cada vez menor de trabajadores, en ciertos sectores y empresas, por lo que su limitación y/o supresión haría posible el aumento del empleo; los procesos de descentralización productiva y el desplazamiento de una parte de la actividad y de los asalariados a subsectores con jornadas más largas y con menor control sindical; la individualización de las relaciones laborales en materia de tiempo de trabajo.

Son elementos que deben formar parte del debate y de la elaboración de propuestas:

- La necesidad de incorporar en las plataformas de los convenios a todos los niveles la reducción del tiempo de trabajo mediante las fórmulas más adecuadas, con el objetivo de alcanzar progresivamente la jornada de 35 horas.
- La reducción y limitación de las horas extraordinarias y su sustitución por nuevas contrataciones, especialmente en aquellos sectores en los que las horas extra están aumentando y donde se producen prolongaciones de jornada recurrentes.
- La incorporación a las plataformas de la reivindicación de la reducción del tiempo de trabajo debe servir para iniciar un proceso amplio de reflexión en todos los sectores sobre las modalidades más adecuadas que debería tomar esa reducción (en jornada diaria o semanal, aumento de las vacaciones y días libres, bolsas de horas, entre otras

muchas que pueden y deben estudiarse), vinculada a la productividad y moderación salarial, dentro de una discusión general sobre las posibilidades de negociación de las fórmulas para la reorganización del tiempo de trabajo. Todo este proceso de reflexión debe realizarse de forma unitaria entre las organizaciones de CC.OO. y UGT, con la vocación de preparar posiciones conjuntas para la negociación que previamente hayan sido contrastadas con los afiliados y los trabajadores y trabajadoras en general.

3. La actuación del Gobierno:

Sin perjuicio de las negociaciones que deseablemente se deberían abrir con las organizaciones empresariales con el objetivo de alcanzar un acuerdo para la reducción y reorganización del tiempo de trabajo, UGT y CC.OO. consideramos que el Gobierno debe asumir su propia responsabilidad en cuanto al desarrollo de las reformas de todo tipo necesarias para que la reducción del tiempo de trabajo sea abordada en su sentido más amplio en el marco de la política de fomento del empleo.

A este respecto, reclamamos del Gobierno que establezca, con carácter inmediato, un proceso de negociación con las organizaciones sindicales en el que se aborde la elaboración de los instrumentos normativos y financieros más adecuados para promover la reducción general de la jornada laboral, la limitación, supresión y nueva regulación de las horas extraordinarias, las reformas necesarias para desarrollar el empleo voluntario y con derechos a tiempo parcial, así como las fórmulas más adecuadas para contemplar los permisos para la formación, la atención de las responsabilidades familiares y la anticipación de la edad de jubilación; todo ello dirigido de la forma más eficaz a la creación de empleo.

3.1 Reducción de la jornada laboral con creación de empleo

En esta materia, tan importante como los instrumentos normativos necesarios es el establecimiento de un sistema de incentivos financieros en forma de bonificación de las aportaciones empresariales a la Seguridad Social, que será financiado con cargo a los presupuestos de las políticas de fomento de empleo (y que no supondrá merma alguna de los recursos de la Seguridad Social), para aquellas empresas que alcancen acuerdos en materia de reducción y reordenación de la jornada y acompañadas de compromisos de aumento del empleo.

Los acuerdos alcanzados deberán establecer una Comisión Paritaria encargada del seguimiento, que informará a la Administración y Autoridad Laboral del cumplimiento de los requisitos para la percepción de los incentivos, así como a los interlocutores a nivel estatal y sectorial de las formas que tome la reducción del tiempo de trabajo.

Se regularán asimismo las correspondientes cautelas legales y los criterios de compatibilidad con otras ayudas públicas, y quedarán excluidas del sistema de incentivos las Administraciones Públicas y los organismos públicos que dependan de éstas.

3.2. Limitación de las horas extraordinarias

Paralelamente a la reducción y reordenación de la jornada laboral deben tomarse distintas medidas que contribuyan a eliminar o reducir drásticamente las horas extraordinarias. El Gobierno, haciendo uso de los poderes que le confiere al efecto el Art. 35.2 del ET puede y debe actuar en las siguientes líneas:

- Reforzar la capacidad de intervención de la negociación colectiva para que ésta regule obligatoriamente los supuestos en que se pueden realizar horas extraordinarias.
- Establecer como único mecanismo de compensación el tiempo de descanso, incrementando el valor hora de dicha compensación.
- Prohibición expresa de realización de horas extraordinarias, salvo las de fuerza mayor, en el caso de pacto en negociación colectiva de distribución irregular de la jornada ordinaria y en actividades declaradas de riesgo.
- Establecer topes diarios, mensuales y anuales a su realización.
- Obligación del empresario de comunicar a la autoridad laboral y a los representantes de los trabajadores la realización de horas extraordinarias en el centro de trabajo, los trabajadores

afectados por las mismas y su distribución temporal, y al trabajador el momento en que podrá disfrutar del tiempo compensado por descanso.

- Establecer un plan específico de control por parte de la Inspección de Trabajo y revisar el actual sistema de sanciones.

3.3. Desarrollar el empleo voluntario y con derechos a tiempo parcial

Para que el empleo a tiempo parcial sea atractivo para los trabajadores y permita desarrollar nuevas oportunidades de empleo, conciliando situaciones personales con la vida laboral, se requieren una serie de reformas que deben ir dirigidas a los siguientes campos:

- a) Una nueva y más precisa definición de jornada a tiempo parcial;
- b) La reforma de la regulación de este tipo de prestación laboral para evitar la inestabilidad de la jornada de trabajo, la involuntariedad y cualquier merma de derechos respecto a los empleos a tiempo completo;
- c) Mejorar las condiciones de acceso a las prestaciones sociales para eliminar las actuales discriminaciones y para facilitar la consecución de coberturas sociales dignas.

3.4. Reducir el tiempo de trabajo ejerciendo el derecho a la formación, la atención de responsabilidades familiares y la anticipación de la edad de jubilación

El desarrollo del derecho a la formación y recualificación a lo largo de la vida laboral, la posibilidad de suspender temporalmente el trabajo para atender responsabilidades familiares, así como otras formas de conciliación de la vida laboral y profesional con el trabajo son campos que cada vez más vienen impuestos por los cambios laborales, sociales y familiares, pero que además son un mecanismo de gran potencialidad para la creación de empleo.

En este sentido, se deben buscar fórmulas que regulen el desarrollo y atención de estas situaciones, fomentando contrataciones de sustitución para esos períodos.

Igualmente, la anticipación de la edad de jubilación no puede continuar siendo un mecanismo para que las empresas reduzcan su empleo transfiriendo los costes al sistema de protección social y a los propios trabajadores.

Es preciso articular conjugando modificaciones legales, recursos de las políticas de empleo, prestaciones sociales y aportaciones de las empresas un instrumento que facilite la jubilación anticipada voluntaria con sustitución por nuevos trabajadores.



POR LA CALIDAD, EL CONTROL DEMOCRÁTICO Y LA HOMOLOGACIÓN DE LAS CONDICIONES DE TRABAJO, EN EL MARCO DE TRANSFERENCIAS EDUCATIVAS

LIBRO
BLANCO
DE LA
EDUCACIÓN

PLAN DE FINANCIACIÓN
DE CALIDAD

La Enseñanza Privada Concertada
en el marco de las Transferencias

Federación de Enseñanza CC.OO.

El libro blanco de la enseñanza concertada

Este documento se enmarca en el estudio de necesidades que la Federación de Enseñanza viene realizando en el último año y medio para hacer frente, con conocimiento objetivo, al proceso de transferencias educativas aún por concluir. Asegurar unos mínimos de calidad de un sistema homologable en todo el Estado y poder participar en un diálogo constructivo con todas las administraciones educativas han sido nuestros objetivos. Presentamos, en resumen la última parte del Libro Blanco de la Educación que comenzamos a hacer público en febrero con la edición del apartado correspondiente a la Enseñanza Pública.

El análisis que aquí se presenta describe la situación global del ámbito de gestión del MEC, aunque otros apartados del Libro Blanco de Concertada incluyen en detalle las previsiones para todas las Comunidades Autónomas a la espera de transferencias, y la correspondiente propuesta temporalizada en un plan cuatrienal de financiación.

Las premisas del estudio, y por tanto la proyección de necesidades futuras de la Enseñanza concertada, parten de las siguientes consideraciones:

- El respeto al actual equilibrio entre la red pública y la red privada sostenida con fondos públicos.
- El cumplimiento de la LOGSE respecto a la extensión de la escolarización obligatoria hasta los 16 años y respecto a las necesidades de plantilla derivadas de su aplicación en condiciones de calidad.
- El cumplimiento de la LODE sobre homologación de jornada y salarios del personal de los centros concertados respecto a la enseñanza pública; dan-

do, así mismo, cumplimiento a una reivindicación histórica del sector.

En primer lugar se ha realizado una aproximación a la situación actual del mapa de centros de la enseñanza concertada, utilizando para ello la descripción que se realiza en el propio Boletín Oficial del Estado:

- El 75% son centros integrados de Primaria y Secundaria.
- El 10,5% son centros específicos de Enseñanzas Medias.
- El 7,1% lo son de Educación Especial
- El 7,3% son centros de Primaria e incompletos.

A continuación, se han analizado las necesidades de la red y se han desarrollado las previsiones financieras de cada uno de los capítulos:

	millones de pesetas
• Homologación retributiva	16.843
• Homologación Horaria en Secundaria	13.661
• Plantillas de Primaria	13.056
• Plantillas de ESO	10.071
• Escolarización Obligatoria ¹	28.802
• Cargos unipersonales y de coordinación pedagógica	3.338
TOTAL	85.671

Una vez conocidas las necesidades económicas hemos procedido a diseñar una propuesta de plan de financiación, considerando, en primer lugar, parte del dinero presupuestado y en ejecución del presente año 1998 -por valor de 8.268 millones de pesetas-, y distribuyendo los restantes 77.403 millones de pesetas en un plan cuatrienal entre 1999 y el año 2002, plazo previsto para la implantación definitiva de la LOGSE:

	millones de pesetas
• Cantidades correspondientes a los PGE 98	8.268
• Plan Cuatrienal de Financiación	77.403
• 1999	27.280
• 2000	26.845
• 2001	13.999
• 2002	9.279
Total Plan de Financiación	85.671

Finalmente, de este estudio se derivan determinadas conclusiones para nuestro trabajo sindical, que afectarían a la propia negociación colectiva y a los compromisos que el MEC debería asumir para hacer posible la mejora de la calidad de la Enseñanza Concertada y de las condiciones de trabajo, tanto del profesorado, como del personal de administración y servicios. En el plano económico situaríamos la necesidad de negociar con la Administración acuerdos sobre analogía retributiva, plantillas, homologación de jornada, homologación de los complementos para órganos unipersonales y de coordinación pedagógica, así como un acuerdo de centros en crisis.

En el ámbito de política educativa: la fijación de los módulos económicos de los conciertos educativos en los presupuestos de cada Comunidad Autónoma; la negociación de la implantación de la nueva formación profesional; la potenciación de los consejos escolares provinciales como comisiones de planificación de la red escolar; la modificación del Real Decreto de Admisión de Alumnos; la ordenación normativa de la publicidad de vacantes y el control de las contrataciones; así como la aproximación de la normativa sobre funcionamiento y control democrático de los centros concertados a la de los centros públicos, entre otras cuestiones.

¹ Considerando todas las unidades, incluso las que actualmente no tienen carácter definitivo.

En la perspectiva de la EDUCACIÓN INTERCULTURAL



Alfonso García Martínez y M^a Pérez Sánchez
(Universidad de Murcia)

El conocimiento y el respeto de la realidad cultural ajena puede, sin lugar a dudas, contribuir al establecimiento de una comunicación provechosa entre gentes provenientes de diversos contextos culturales y/o de grupos humanos diferentes, en este momento de transición societaria mundial. Y ello en virtud

de que la diversidad cultural hemos de considerarla como una fuente de enriquecimiento individual y colectivo y no como un pretexto para la confrontación violenta y la exclusión de lo diferente, ni como una justificación para el aplastamiento de las opciones culturales no dominantes.

En este período histórico, marcado por el distintivo de la complejidad, la cultura y la educación tienen asignado un papel fundamental para la consecución de un entendimiento real de actores sociales diferentes, que buscan forjarse una nueva identidad en un nuevo mundo. La contribución de la Pedagogía a este objetivo no puede situarse en un marco de referencia abstracto, sino que debe partir del conocimiento y discusión crítica de una realidad que, a menudo, pone en entredicho toda tentativa de conseguir mayores cotas en el entendimiento entre los individuos y colectivos procedentes de tradiciones culturales diferentes. Así las cosas, el reto que se le presenta a la educación, en el mundo que está configurándose, no es nada simple. El trastocamiento de lo que parecía un mundo básicamente asentado y estable ha significado no sólo el cuestionamiento y/o la pérdida de los valores referenciales, sino que simultáneamente ha puesto de relieve la necesidad de repensar todo lo pensado para poder reorientarnos en las nuevas situaciones que vivimos o en las que esperamos tras el próximo recodo del tiempo. En efecto, las nuevas situaciones socio-políticas han generado problemas socioculturales cuyas dimensiones han sobrepasado los límites de los cálculos efectuados con anterioridad. Probablemente el más agudo lo represente la puesta en cuestión, en la práctica, de la universalidad de los de-

rechos humanos al producirse una reivindicación plural de códigos culturales muy diversos tanto en su configuración como en su identidad y con evidentes dificultades para compatibilizarse entre sí.

Lo intercultural es un dato permanente

Hablar de la Educación Intercultural sólo tiene sentido si pensamos en términos de la consolidación y el desarrollo de una sociedad democrática, puesto que ese marco socio-político es el que permite el desarrollo de los valores y culturas minoritarias que se manifiestan en su seno, a condición de que sea realmente democrático. Sin embargo, las sociedades avanzadas europeas, que se reclaman a sí mismas como modelos democráticos, manifiestan en este terreno graves lagunas y contradicciones que, si bien no cuestionan desde la raíz su carácter democrático, sí lo ponen en entredicho en diversos aspectos. El hecho de segregar a los inmigrantes de buena parte de los derechos que gozan los ciudadanos europeos es un obstáculo fundamental para conseguirlo y supone, de hecho, una imposición cultural eurocéntrica. Todo ello plantea la necesidad de avanzar en la implantación de una sociedad democrática de corte intercultural, así como de progresar socioeducativamente en el establecimiento de mecanismos personales y sociales, que permitan dar pasos importantes en la progresiva eliminación de

las contradicciones que condicionan el establecimiento de una democracia plena y para todos en los países occidentales. Si nos atenemos a las cifras que respaldan este aserto, podemos observar que, ya en 1990, existía en Europa Occidental una población de más de veinte millones de emigrantes con más de diez años de residencia en los distintos países que la componen. De estos emigrantes, unos quince millones vivían en países de la Comunidad Europea, siendo en su mayoría emigrantes provenientes de fuera de Europa. Estas cifras dan una medida de lo que, en un momento de agravamiento de las condiciones que explican los fenómenos migratorios (especialmente las relaciones entre países desarrollados y países subdesarrollados o, si se prefiere, relaciones entre el Norte y el Sur), puede llegar a ser la base sociológica del fenómeno de la pluralidad cultural en los años venideros.

Algunos escenarios urbanos de la Europa actual ya prefiguran el horizonte de este trastocamiento profundo de las condiciones sociales y grupales -y, por tanto, culturales- del pasado europeo. La realidad del futuro se presenta, pues, como una realidad pluricultural y plurigrupal que apunta el esbozo de un tipo de sociedad mestiza. La complejidad (que incorpora tanto la riqueza y las posibilidades de futuro, como las dificultades de su tratamiento) inherente a esta situación implica, para la educación, la responsabilidad de capacitarse para afrontar los ineludi-

bles retos socioeducativos que tiene ante sí. Dicho de otro modo, la educación del presente y, sobre todo, del futuro ha de ser intercultural si quiere configurarse de acuerdo con los valores de una democracia que rechaza la existencia de topes morales y legales a la igualdad, y que propugna unas relaciones basadas en el diálogo y la convivencia entre las diversas culturas.

Construir la opción Intercultural

Contribuir a la tarea de responder de modo positivo a esas nuevas realidades, es la pretensión de los procesos educativos que se acogen a la adjetivación de *interculturales*, independientemente de su actual incidencia en la conciencia social. Significa, igualmente, jugar un papel de freno a las situaciones irracionales surgidas de esa misma configuración pluralista universal, especialmente al racismo y la xenofobia. Lo novedoso de la propuesta intercultural hay que apreciarlo en relación a las diversas opciones que históricamente se han planteado para intentar solucionar los problemas emanados de la puesta en contacto de los portadores de las diversas culturas, sean inmigrantes o autóctonas. En efecto, frente a estas respuestas (asimilación, ghettización, sincretismo cultural (*melting pot*) y yuxtaposición cultural) se ha posicionado el *modelo intercultural*, al plantear la necesidad de una integración social y cultural de las poblaciones autóctona e inmigrantes, en un proceso dinámico y recíproco, que no anula las referencias culturales de cada cual ni elimina las opciones de síntesis cultural y/o social; antes al contrario, presupone la participación activa de todos los implicados en la construcción y en el cambio de las relaciones sociales, en un proceso que conlleva la transformación de autóctonos e inmigrantes en base a su interacción democrática y pacífica. La síntesis cultural implica la elaboración de nuevos modelos surgidos de las culturas en relación, y sin que ello suponga la reducción a alguna de ellas. Este modelo es, en nuestra opinión, el único que puede garantizarles, a inmigrantes y autóctonos, que puedan construir una nueva cultura de la que se beneficiaría toda la sociedad. En este sentido, el proyecto intercultural no es algo que, aunque pueda darse de esa manera, quede al arbitrio solamente de aquellas personas que ideológica o culturalmente coincidan con sus presupuestos abiertos y democráticos, sino que interpela a la necesaria implicación de los poderes públicos y de los agentes sociales en una perspectiva integradora, con la vista puesta en una sociedad que sólo puede interpre-

tarse desde la pluralidad y la diversidad individual, grupal y cultural.

No obstante, no debemos olvidar que nuestras instituciones educativas, que son predominantemente un reflejo de la sociedad para la que preparan, han sido y son profundamente *monoculturales*; tampoco debemos pasar de largo ante el hecho de que su tarea, errónea pero persistentemente, ha sido fundamentalmente *uniformadora*. Son, pues, muchos los lastres que tales instituciones arrastran y, en consecuencia, se hace más ardua la tarea de profundizar en su configuración intercultural. Los aspectos centrales de la Educación Intercultural, profundamente vinculados a valores democráticos y de respeto a los derechos humanos, se sitúan en otra banda del espectro: la relativa a la aceptación y el respeto a la pluralidad y la diferencia. Desde nuestro punto de vista, la perspectiva intercultural es la que, teniendo en cuenta estas y otras circunstancias y consideraciones, posibilita un avance no traumático en esa dirección integradora y respetuosa de la diversidad, evitando tanto los efectos sociales desestructurantes del rechazo de los inmigrantes y otras minorías (racismo, xenofobia, etc.), como sus repercusiones sobre la propia población autóctona (García y Sáez, 1998). La presencia estable de las poblaciones inmigrantes implica, por tanto, un necesario replanteamiento de conceptos y nociones (conocimiento) y de percepciones y comportamientos que, de ahora en adelante, ya no pueden tener el mismo significado. Tal es el caso, entre otros, de las nociones de cultura, nación, ciudadanía, etc., que bajo el impacto de la inmigración han de ser revisadas en función de las nuevas realidades socioculturales, situadas bajo el signo de la *diversidad*; lo que ha de verse plasmado tanto en la formación inicial, como en la permanente de nuestros maestros y educadores. Mantener la ficción de la homogeneidad sociocultural, tanto en la sociedad como en la escuela, solamente puede tener como consecuencia dificultar las relaciones entre los diversos componentes grupales y culturales de una sociedad ya irreversiblemente plural y diversa, es decir, dificultar la orientación basada en el respeto de las distintas opciones culturales y en la apertura ante la aparición de alternativas socioculturales distintas a las ya existentes.

La perspectiva educativa intercultural

En un proyecto intercultural, el objetivo fundamental de la educación debería ser el de buscar la producción de cambios significativos de comportamiento y contrarrestar



las actitudes negativas en los diversos grupos humanos -mayoritarios y minoritarios- mediante el desarrollo de la comprensión y el respeto hacia aquellos comportamientos cuya diversidad se debe a los distintos orígenes y adscripciones culturales. Para ello, la producción de conocimiento significativo la entendemos como un aporte especialmente valioso para la consolidación de esta perspectiva. Perspectiva plenamente compatible con la de una escuela democrática, abierta a la afirmación y a la expresión de valores y opiniones diferentes y a su contraste, sin por ello renunciar a promover activamente los valores fundamentales de la sociedad democrática ni a educar a los alumnos para que su actuación se enmarque dentro del respeto de los mismos. Pero la perspectiva intercultural, más allá de sus concreciones didácticas, curriculares y socioculturales, se presenta como un proyecto no necesariamente a plazo fijo.

Entendemos que lo normal, como en cualquier otro proyecto educativo tendiente al cambio de perspectiva valorativa, es que suceda de un modo distinto: conforme se desarrolle la acción educativa intercultural no hará sino inscribirse en una perspectiva a largo plazo, que incluirá los más diversos aspectos formativos y socioculturales, entre los que deberá ocupar un lugar especial la formación del personal educativo que la ha de desarrollar. Sin embargo, el tratamiento de la interculturalidad no supone la atribución de un campo disciplinar diferenciado en el currículum formativo ni de recursos específicos, sino que habrá de informar, de acuerdo con las perspectivas marcadas por la LOGSE, el conjunto de las

materias que configuran el currículum educativo en todos los niveles de la enseñanza. De lo que se deduce que la Educación Intercultural precisa de unas condiciones básicas que, apoyadas en un contexto legal propicio, hagan valer esos principios en el marco de una relación entre personas y grupos iguales en derechos aunque distintos en percepciones, cultura y experiencias vitales. Por otra parte, entendemos que el contexto donde esa relación puede darse es el democrático, que permite la configuración espacial y mental capaz de posibilitar la comunicación entre los distintos grupos y agentes socioculturales implicados en una situación intercultural. Un diálogo que, a pesar de su ubicación contextual democrática y su sustento legal formal, no queda, *eo ipso*, garantizado. La aportación educativa intercultural deberá, pues, orientarse a estipular las bases que la avalen sin necesidad de imponerla o impedirarla.

Como hemos señalado, la diversidad forma parte de nuestro mundo y es imposible abstraerse a ella. Es a su tratamiento justo y equilibrado a lo que apuntan los valores interculturales animados por una perspectiva valorativa y educativa crítica en la que la uniformidad y el uniformismo no tienen ya cabida: no existe una respuesta única y universal a todos los problemas (Habermas, 1989; García, 1996). Existirá, por tanto, una pluralidad de respuestas, no necesariamente convergentes, que se adecuarán a la convivencia sobre la base de una apreciación compartida de los distintos significados culturales, apoyada en el respeto común de unos mínimos de actuación. Esa nueva apreciación compartida no es otra cosa que un modo de llamar a la praxis dialógica que soluciona los conflictos por vía del diálogo sin renunciar ni a la defensa de los propios postulados ni a revisarlos críticamente y, en su caso, a superarlos. De este modo, las bases de la interculturalidad prefiguran la posibilidad de nuevos constructos sociales en los que la diferencia no sea equiparada a lo negativo ni la uniformidad se corresponda con lo positivo. El binomio diferencia/igualdad es, así, objeto de una nueva lectura. De un lado, la diferencia es reconocida como un valor enriquecedor de nuestras manifestaciones culturales, históricamente originadas, desarrolladas y modificadas, y como un derecho de los individuos y los grupos a situarse en cada contexto social. De otro, la igualdad se representa como un derecho a la no discriminación de individuos y grupos en la construcción de su propia identidad y en el disfrute de los derechos y asignaciones sociales que les correspondan, independientemente de su adscripción cultural o grupal.

En consecuencia, en las actuales sociedades complejas, la escuela debe cumplir un papel socializador diferente al que tradicionalmente ha jugado. La presencia, como dato estructural, de la pluralidad y la diversidad humana y cultural ha de configurar un currículum diversificado, pero no paralelo, entre los provenientes de unas y otras culturas. Se trata, pues, de configurar un proceso educativo abierto, plural y democrático donde la diferencia no se convierta en estigma prefigurador de otro tipo de marginaciones, tanto presentes como futuras. En la medida de su responsabilidad y de su capacidad, la contribución del sistema educativo a la configuración de una sociedad intercultural es fundamental e ineludible. Además, de su capacidad de responder flexible y adecuadamente a las cuestiones planteadas por la diversidad humana y cultural dependerá su propia transformación como instancia socializadora, capacitada para asumir y facilitar las opciones ante las nuevas situaciones sociales. Esto es, como dinamizadora de una perspectiva de integración democrática y racional de la diversidad, que se revela como incompatible con la vieja orientación compensatoria y segregacionista. Así será posible acabar con la llamada *sordera de la escuela* ante las necesidades sociales reales, estableciendo nuevas formas de aproximación reflexiva y crítica a los conocimientos que ha de aportar la educación, más que incidiendo en la transmisión de los mismos. También el enseñante adquiere nuevas responsabilidades en tanto que consejero, elemento de enlace y animador de la vida en los centros educativos y comunitarios.

Por ello, la Educación Intercultural no es un fin en sí mismo, sino un medio para el desarrollo de condiciones sociales que permitan, en la vida cotidiana, tratar la diversidad humana y cultural de una manera de-

mocrática que garantice a todos los implicados una convivencia razonable y equilibrada (García y Sáez, 1998). Su perspectiva es, pues, de orden supraeducativo y su punto de referencia se sitúa en su contribución al establecimiento de relaciones sociales - incluidas las que se dan en el interior de la institución escolar - no discriminatorias y potenciadoras de un diálogo que permita la resolución de los conflictos interculturales e intergrupales por vía pacífica.

Ahora bien, un requisito indispensable de la actuación democrática es la participación de las partes implicadas en la determinación de las condiciones de la relación social, como ya hemos apuntado. Se trata de facilitar un proceso en el que los sujetos no sólo padezcan la historia que les toca vivir, sino que contribuyan a su creación y a su establecimiento como agentes activos de su desarrollo y de sus condiciones de vida social. Es en este sentido que cabe interpretar la tesis de Henri Giroux (1992) sobre la interrelación de la Educación Intercultural y la vida de la comunidad, y la necesidad de que los diferentes componentes de la misma intervengan en todos los planos de la vida social, incluyendo la participación activa en el desarrollo y el control de los planes interculturales aplicados al sistema educativo. Para que tales dinámicas personales puedan darse, es necesario que la escuela que asume la educación intercultural se convierta en una escuela intercultural, esto es, una escuela en la que es posible vivir la diversidad cultural tanto en el plano institucional como en su dimensión relacional. En ese sentido, el sistema educativo, se configura como un auténtico laboratorio, en el que se fraguará una parte importante de los futuros comportamientos sociales, que configuran la razón de ser (o no ser) de una sociedad plural y democrática.

BIBLIOGRAFÍA

- Cerí-OCDE (1989): *L'école et les cultures*. Paris: OCDE.
- García, A. (1994): *La Educación Intercultural en los ámbitos no formales*. Documentación Social, nº 97, octubre-diciembre; pp. 147-159.
- García, A. (1996): *La Educación Intercultural como materia transversal del currículum*, en A.M. Sarlet (Compil.), Salud, Medio Ambiente, Tolerancia y democracia: la transversalidad educativa. Murcia: D.M., pp. 191-204.
- García, A. (1997): *Culturas minoritarias, intercultural y democracia*, en M. Pérez Ferra (Compil.), Factores que favorecen la calidad educativa. Jaén: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Jaén.
- García, A. y Sáez, J. (1998): *Del racismo a la interculturalidad*. Madrid: Narcea.
- Giroux, H. (1992): *Border Crossing: Cultural Workers and the Politics of Education*. Londres: Routledge.
- Habermas, J. (1989): *Identidades nacionales y postnacionales*. Madrid: Tecnos.
- Jordan, J. A. (1994): *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado*. Barcelona: Paidós.
- McCarthy, C. (1994): *Racismo y Currículum*. Madrid/La Coruña: Morata/Fundación Paideia.
- Perotti, A. (1996): *Migrations et société pruriculturelle en Europe*. Paris: Ciemi/L'Harmattan.

El futuro de las bibliotecas

Dentro del cuadro general del Sistema Español de Bibliotecas, caracterizado por sus notables deficiencias y por su atraso histórico, las bibliotecas escolares constituyen un campo particularmente desolado. Cualquiera podría enumerar sus carencias: locales inadecuados (a veces poco más que un almacén o un aula en desuso), colecciones bibliográficas escasas y obsoletas, falta de

profesionales capacitados para llevar adelante su gestión, horarios insuficientes, etc. Todo ello se resume en la inexistencia de un marco legal adecuado: la LOGSE apenas menciona de pasada a las bibliotecas escolares, y algunas disposiciones posteriores, de rango menor, la sitúan entre las actividades complementarias o, incluso -¡asómbrense!-, entre las extraescolares.

escolares en España



Juan Manuel Muñoz Aguirre,
Bibliotecario del Ayuntamiento
de Alcalá de Henares (Madrid)

A estas alturas, y sometidos como estamos a una ofensiva deliberada contra lo público en general y contra la enseñanza pública en particular, pretender adecentar nuestras menesterosas bibliotecas escolares para intentar que se parezcan lo más posible a una biblioteca al uso, es sencillamente una batalla perdida. Es preciso ir más allá, mirar más lejos. Y, con la dosis justa de utopía, hacer propuestas concretas, viables, que puedan convertir

a las bibliotecas escolares españolas en centros dinámicos y útiles para sus usuarios.

Propuestas que han de ser necesariamente críticas y, sobre todo, autocríticas, porque muy a menudo se tiende a emplear, cuando se habla sobre este asunto, un discurso doliente, lastimero, lleno de quejas hacia la incomprensión que la sociedad, o las autoridades administrativas, o todos ellos, muestran hacia la benemérita labor que se lleva a cabo en las bibliotecas. Este es un error conceptual, de raíz. Si la socie-

dad o las autoridades no nos reconocen ni nos comprenden ni nos dan presupuestos suficientes, es simplemente porque no nos necesitan, porque aquello que ofrecemos, o bien no interesa o bien se encuentra mejor y más barato en otros sitios. Es responsabilidad nuestra, de bibliotecarios y docentes, crear dicha necesidad. Y en ese sentido apuntan, entendidos como elementos de reflexión o debate, las siguientes proposiciones sobre el futuro de las bibliotecas escolares en España.

Integración en un nuevo concepto de educación

Una biblioteca escolar moderna es impensable sin replantear por completo el concepto mismo de educación. Largo me lo fiáis, podrá pensar alguien, pero no es así: la educación está cambiando, y a pasos acelerados, porque el mundo, la realidad en torno, también lo está haciendo. Modificar el concepto de educación no será, pues, no esta siendo, un acto de voluntad, la consecuencia de un diseño prefijado, sino tan sólo la adaptación a un cambio social y tecnológico muy profundo.

Y ese nuevo concepto de educación se resume en una sola palabra: *autoaprendizaje*, eso que tantas veces se ha definido como *aprender a aprender*, la autonomía del alumno en el proceso educativo que pasa de ser un sujeto pasivo, receptor, a ser un sujeto activo. Frente a la educación tradicional basada en dos elementos: el profesor y el libro de texto-, es preciso plantear y desarrollar otro modelo que parta de los abundantes flujos de información que se ofrecen al alumno. Éste no puede seguir formándose tan sólo en el ámbito cerrado del aula; fuera de ella hay un sinfín de datos, una multitud de informaciones que sólo él, él solo, debe aprender a manejar y discriminar.

En el marco de este nuevo concepto educativo -que, insisto, nos viene dado por la evolución de la sociedad- las bibliotecas escolares deben ocupar un puesto central. Naturalmente, no las que hoy tenemos, envejecidas, inadecuadas y que, en el mejor de los casos, ofrecen servicios que parten de un concepto bibliotecario simplemente decimonónico, sino otro tipo de centros, abiertos, abiertos, eficaces, integrados en el proceso educativo y capaces de adaptarse a las necesidades de sus usuarios.

Un nuevo concepto de servicio

Ese nuevo concepto de enseñanza y de biblioteca escolar debe traducirse, inevitablemente, en un nuevo concepto de servicio. Las bibliotecas de nuestros centros escolares no pueden continuar siendo simples salas de estudio, prolongación del aula en sus aspectos más pasivos y menos enriquecedores. Es preciso pasar a considerar a los usuarios de estos centros como a clientes que necesitan y exigen una buena atención. Si el usuario de una biblioteca tiene derecho a esperar un buen servicio público porque, al fin y al cabo, sostiene ese centro con sus impuestos, el usuario de una biblioteca escolar tiene exactamente el mismo derecho.

Ese nuevo concepto de servicio obliga a que la biblioteca escolar adopte, para em-

pezar, un papel activo; no debe limitarse a recibir demandas: debe crearlas, debe ser capaz de crear la necesidad misma de su existencia. ¿Cómo? Pues empezando por algo tan simple como darse a conocer dentro del centro educativo, ofreciéndose, trabajando en coordinación con los departamentos y seminarios, adelantándose a lo que nuestros usuarios van a necesitar. Y, en segundo lugar, debe ir más allá de los servicios tradicionales de préstamo y lectura en sala. Hoy en día, una biblioteca es -o debería ser- un centro de documentación y de difusión informativa. Ofrecer los múltiples recursos informativos actuales y enseñar a manejarlos es una función principal de entre las que incumben a una biblioteca escolar.

Pero, como es natural, todo esto exige una planificación a largo plazo que no puede llevarse a cabo sin gestores profesionales, con plena dedicación y con la preparación adecuada.

Profesionalizar la gestión

Este es el debate eterno cuando se habla de bibliotecas escolares.

¿Quién debe encargarse de su gestión: un docente con alguna formación en biblioteconomía o un bibliotecario profesional con conocimientos pedagógicos? La pregunta no es baladí, y no lo es sobre todo para aquellos que cursan actualmente un diplomatura o licenciatura en Biblioteconomía y Documentación, y desean trabajar en el campo de las bibliotecas. Las bibliotecas escolares serían una vía excelente -por amplia- para absorber una oferta de trabajo que empieza ya a ser muy grande para un mercado laboral reducido.

El problema estriba en que la creación de la figura del bibliotecario escolar es algo que no va a ocurrir mañana, ni el año que viene, ni en un futuro previsible. Pero, mientras tanto, las bibliotecas está ahí, mal o bien, más mal que bien, y las generaciones de estudiantes se suceden sin tener posibilidades reales de aprender a manejar la información, sin poder utilizar los recursos necesarios, y sin que alguien capacitado pueda orientarles en medio de una selva de signos y significados.

La única solución viable actualmente, mientras suena la hora de la inclusión en plantilla de bibliotecarios profesionales, consiste en seleccionar profesores que estén interesados en este asunto, formarles en las técnicas básicas de la biblioteconomía y, tras liberarlos por completo de sus la-



bros educativos, encargarles la gestión de la biblioteca escolar de su centro. No es admisible que las bibliotecas escolares de nuestro país se hallen en manos de objetores de conciencia, de padres voluntariosos o de docentes que, a lo sumo, disponen de tres o cuatro horas semanales para dedicar a esa tarea. Sólo a partir de dedicación exclusiva podrán llevarse a cabo proyectos sólidos y alcanzar algún resultado tangible.

De bibliotecas a mediatecas

Un nuevo concepto de sus funciones y servicios, más la necesidad inevitable de profesionalizar la gestión de las bibliotecas escolares, implican algo más: un objetivo. Según encuestas recientes, más del 90% de las bibliotecas escolares españolas tienen colecciones formadas en exclusivas por libros y, como mucho, por publicaciones periódicas; es decir, se continúa valorando el libro como la única fuente de información válida, y se desprecia aquellos soportes documentales distintos al soporte papel. Ello conduce a la aparición de un analfabetismo tecnológico que, en una sociedad donde la información significa conocimiento y poder, supone un lastre definitivo en cuanto a las posibilidades de movilidad social, de acceso al mercado de trabajo e, incluso, de simple subsistencia.

Muchas bibliotecas -y, de forma especial, las más atrasadas: las escolares- son hoy centros obsoletos, emisores de información no pertinente, reductos ajenos al mundo real que no ofrecen casi nada de lo que nuestros usuarios demandan. Y no hay alternativas, sino un solo camino: o las bibliotecas asumen de una vez eso que todavía seguimos llamando, a estas alturas, nuevas tecnologías, o el cambio social en marcha las hará desaparecer.

Y no se trata, por supuesto, de renunciar al libro ni al placer incomparable de la lectura, sino tan sólo de ir incorporando otros soportes, otros vehículos de información, a la oferta documental que podamos hacer. Se trata de convertir nuestras viejas bibliotecas, haciendo convivir los documentos en formato papel con todos los nuevos recursos que pululan por la sociedad y que, durante demasiado tiempo, hemos considerado poco menos que perversos. El objetivo debe ser unirse al enemigo, tal vez para descubrir que en realidad no es sino un aliado.

Trabajar en cooperación

En gran parte de la no muy abundante literatura profesional, siempre en algún lado, se dice algo que es inobjetable: las bibliotecas escolares deben funcionar en red. Perfecto. Pero ¿cómo?, ¿dónde están esas redes?, ¿a qué clavo ardiendo puede aferrarse el responsable de una biblioteca escolar que quiera ofrecer un mejor servicio a sus usuarios?, ¿quién puede cooperar con él para darle aquello que necesita y que, con sus solos medios, no alcanza? La realidad no ofrece muchas posibilidades, pero alguna existe. ¿Cuál? Pues, hoy por hoy, la única instancia que puede tirar del carro de las bibliotecas escolares y ayudarlas en su desarrollo es la biblioteca pública.

Esta es, desde luego, una afirmación discutible, una hipótesis fuerte, porque la situación de las bibliotecas públicas en España no es óptima, pese a los indudables avances que se han producido en los últimos diez o quince años. Buenas están las bibliotecas públicas de este país, dirá alguien, como para echarse a los lomos a las escolares. Pero es que, en gran medida, ya lo están haciendo; las bibliotecas públicas llevan años cumpliendo funciones supletorias, que no complementarias, de las bibliotecas escolares. Y es lógico que así sea, porque los alumnos tienen necesidades informativas, y el hecho de que su biblioteca escolar no pueda satisfacerla no quiere decir que estas desaparezcan: simplemente intentan satisfacerlas en otro sitio. ¿Dónde? Pues en la biblioteca pública, el único lugar al que pueden acudir.

El problema radica en que la biblioteca pública está cumpliendo dichas funciones de mala manera, y, en gran parte, por culpa de los bibliotecarios. Afirmo esto porque a pesar de lo mucho que nos quejamos quienes trabajamos en bibliotecas públicas, a pesar de los problemas de saturación que sufrimos, a pesar de que tenemos que acoger a niños y adolescentes que vienen a nosotros cuando deberían acudir a sus biblioteca escolar -si pudiesen-, a pesar de todo eso, nos resulta más cómodo quejarnos que sentarnos a elaborar programas cooperativos concretos, mensurables, con las bibliotecas escolares de nuestro entorno. Programas cooperativos que podrían centrarse en múltiples aspectos: suministros de información, formación profesional para docentes, formación de usuarios, cooperación en actividades de animación a la lectura, asesoramiento organizativo, ad-



quisiciones compartidas, etc. Las posibilidades son casi ilimitadas. Pero ¿cómo establecer esos programas cooperativos?

En el caso de pequeñas poblaciones, o de poblaciones medianas, que cuenten con una buena red de bibliotecas públicas, las dificultades son menores porque la relación es más directa y, en consecuencia, las trabas administrativas disminuyen o pueden eludirse con más facilidad.

En el caso de grandes ciudades, sin embargo -y, por supuesto, de circunscripciones mayores: comarcas, provincias-, el asunto es más complicado. Primero, porque hay un problema de magnitudes: ya no se trata de cooperar con nuestro vecino, sino con personas que no conozcamos y con las que apenas nos relacionamos.

Segundo, porque a mayores dimensiones, mayores costes, y eso implica contar no sólo con la buena voluntad de los cooperantes sino con algo tan frío como son los presupuestos. Y, tercero, porque las dificultades burocráticas a salvar son mayores.

La única solución viable estriba en contar con algo que a menudo se desprecia, injustamente en mi opinión, incluso por parte de los propios docentes: me refiero a los Centros de profesores y Recursos. Esa debe ser la plataforma de encuentro entre la biblioteca pública y la escolar. Para empezar, los CPRs tienen una estructura amplia, con poco menos de doscientos centros repartidos por el territorio; además, están gestionados por los propios docentes, es decir, por personas que conocen estos problemas, se han enfrentado a ellos y, por tanto, están interesados en su solución; y, por último, tienen una capacidad de coordinación con respecto a los centros educativos que engloban como nunca podrá tener una biblioteca pública.

Función democratizadora

Un nuevo concepto de servicio, profesionalización de la gestión, transformación de las bibliotecas en mediatecas, establecimiento de programas cooperativos... Todas estas propuestas, y otras que podrían

hacerse, sólo tendrán sentido si ayudan a cumplir la función esencial de toda biblioteca en general y de una biblioteca escolar en general: me refiero a la función democratizadora. Como saben incluso aquellos que defienden lo contrario, la enseñanza no es algo inocente, neutro, igualitario. Tiene siempre un fuerte sesgo ideológico y parte de distinciones sociales evidentes. Los medios, el funcionamiento, la existencia misma de las bibliotecas escolares, son asuntos igualmente trufados por dichas cuestiones ideológicas y sociales. No es idéntica la situación de las bibliotecas escolares en los centros públicos que en los privados; y, entre estos últimos, las diferencias son a menudo abismales.

Pero la biblioteca, también la escolar, tiene una función democratizadora, de servicio público igualitario, para todos, que no puede olvidarse. Facilitar el acceso de todos los ciudadanos -en este caso, de todos los miembros de la comunidad educativa- a la información, a los canales y flujos de la información, tan importantes hoy, es, de entre todas las que corresponden a una biblioteca escolar, la función principal.

Juan Manuel Muñoz Aguirre, licenciado en Sociología y Ciencias Políticas, es coautor del libro *La biblioteca, un centro de documentación escolar* (Ed. Narcea, Madrid-1997).



Jurídica



Por CARMEN PERONA.

FP

Los profesores que están impartiendo F.P. en la Enseñanza Privada, si desaparece ¿pueden seguir cobrando lo mismo, o se vería reducido su salario?
J.E.(Euskadi)

Si el profesorado que imparte la F.P. es titular de asignaturas comunes: lengua, historia... está habilitado para impartir enseñanza secundaria, por lo tanto si desaparece la F.P: pasaría a dar clases de Secundaria, en las mismas condiciones de trabajo y de salario.

Los que no tengan estas titulaciones, los tecnólogos, no podrían dar Secundaria ni los ciclos formativos de F.P., tendrán que habilitarse, contándoseles la experiencia laboral; si no se habilitan en el periodo transitorio no consolidan salario, no pueden reclamar, está claro, por diferentes sentencias, que si no tienen la titulación, no pueden impartir ese ciclo.



Horario de itinerantes

¿Qué características debe tener el horario de los profesores itinerantes destinados en C.R.A.s?
M.J.C. (Gijón)

La regulación del horario del profesorado se encuentra en la O.M. de 29 de Febrero de 1996 (BOE 9/3/96), que corrige algunos aspectos, pero no éste de la O.M de 29 de junio de 1993, sobre organización y funcionamiento de los centros de educación infantil y primaria (BOE 6/7/93).

El horario es, en líneas generales, el mismo que para toda función pública, es decir 37h. 30m., de las cuales 30 serán de permanencia en el centro, 25 de ellas, lectivas. (Puntos 68, 69 y 70 de la citada O.M.)

Las especificidades que tiene el horario de los CRAs, en general, se recoge en el apartado 8º de dicha O.M., y las del profesorado itinerante, en particular, son recogidas en una circular de la Dirección General de Centros de 15 de Septiembre de 1994 que, por el acuerdo de febrero de 1996 entre el MEC y diversos sindicatos, entre ellos CCOO, se debe considerar de obligatoria aplicación (en este sentido se ha desarrollado en varias provincias).

En síntesis, podemos decir que la solución adoptada es la de pactar un determinado número de Kms. por hora lectiva impartida; de tal forma que una persona que debe itinerar 70 ó menos kilómetros semanales, impartiría 22 horas de clase, y por cada corte de 30 km más una hora menos a la semana.

Debemos añadir que, dado que la



Administración Educativa optó por la solución, posiblemente más racional, de que la jornada de cada maestro/a itinerante comenzara en la localidad donde cada día debe iniciar las clases, al comienzo de cada jornada, es evidente que los desplazamientos, los realiza fuera del horario normal y, por tanto, ese tiempo de trabajo debe ser descontado de su estancia en el centro. Por ello es habitual que en la mayoría de los casos el profesorado itinerante tenga una mañana, una tarde o, si las itinerancias son de muchos kilómetros, más tiempo de no permanencia en el centro, aunque éste esté funcionando y otros compañeros estén impartiendo clase.

Nadie debe olvidar que la existencia del profesorado que tiene un horario más flexible debe ser compensado en las servidumbres que tiene. Es por ello por lo que el MEC autoriza el agrupamiento de los tiempos para tener mañanas y tardes libres.

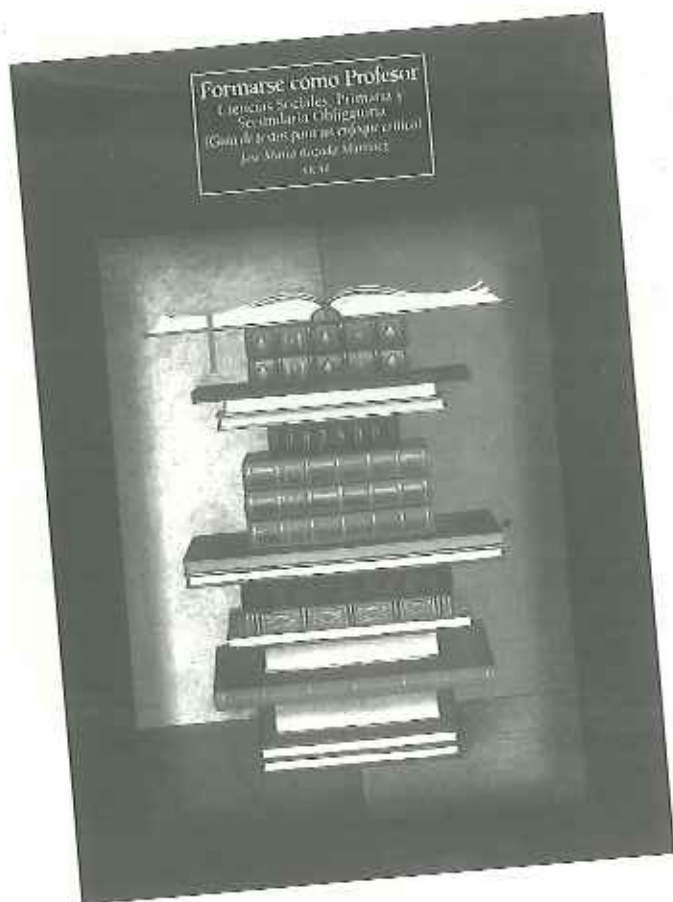
SIDA

Soy cuidadora en un centro de educación especial, tenemos conocimiento que el director y la A.T.S. saben que hay alumnos con sida, ¿tenemos derecho, según la ley de salud laboral, a que se nos informe al respecto?

R.V.(Madrid)

Aunque la ley de salud laboral, en su art. 21, tipifica la obligación del empresario a informar lo antes posible a todos los trabajadores y trabajadoras afectados acerca de la existencia de dicho riesgo y de las medidas adoptadas para su protección, el derecho constitucional a la intimidad de los alumnos que sufren esa enfermedad protege a los mismos, por lo que en el caso que nos ocupa el empresario, o responsable del centro no está obligado a dar esta información; es más, está obligado a guardar sigilo.





Formarse como Profesor

José M^a Rozada Martínez
Ed. Akal

En una serie de textos, recomendaciones bibliográficas y comentarios, el autor va planteando las cuestiones en las que debe adentrarse todo aquel que se interese por la enseñanza de las Ciencias Sociales.

Los temas iniciales tratan las cuestiones generales relativas a la concepción de la enseñanza y al papel que en ella ha de abordar todo profesor. A continuación se sugieren algunos instrumentos prácticos y opciones organizativas para articular procesos de formación permanente que respeten al máximo la personalidad intelectual de cada docente, y después se tratan algunos de los problemas básicos relativos a las fuentes a las que ha de recurrir todo profesor como didacta de las Ciencias Sociales.

La segunda parte se organiza en función de cada uno de los elementos que la Didáctica General ha destacado siempre como constitutivos de todo proceso de enseñanza (objetivos, contenidos, actividades y evaluación).

El autor ha trabajado como maestro generalista, como profesor de Ciencias Sociales en el ciclo superior de la EGB y de Didáctica de la Geografía en el Departamento de Geografía de la Universidad de Oviedo. En la actualidad es asesor de formación en el Centro de Profesores de Oviedo y profesor asociado del Departamento de Ciencias de la Educación de la universidad asturiana, impartiendo docencia de Didáctica General y de Organización Escolar. Es asimismo miembro de la Plataforma Asturiana de Educación Crítica.

Centro Educativo

Grupo CEAC
Ed. CEAC

Este libro está pensado para aquellas personas que quieran establecer una escuela infantil o desean incorporarse a la plantilla de una escuela. Son varios los contenidos que se exponen: por un lado, se muestran los aspectos legales que se deben contemplar en cualquier centro de educación infantil y a qué organismo hay que dirigirse para recabar la información necesaria; por otro lado, se destaca la necesidad de un Proyecto Educativo y de un plan de actividades para conseguir alcanzar sus objetivos. La organización de actividades tanto internas como extraescolares, así como el tipo de información que deben tener los padres sobre la escuela y sobre sus hijos son también dos de los apartados que configuran la totalidad de este libro. Todos los conceptos expuestos están explicados de forma clara, con textos concisos, detallados y adaptados al actual sistema educativo. Los gráficos, ejemplos e ilustraciones que los acompañan ayudan a los educadores y les dan pautas que les facilitan su labor docente.



Hazañas bélicas, guerra y paz

A. Bastida, P. Cascón y R. Grasa
Intermón



En los últimos tiempos está al alcance de cualquiera el ver que la guerra es un fenómeno en auge y de sólida implantación en el mundo o, al menos, en buena parte de él. Por las pantallas de nuestros televisores no cesan de pasar riadas de refugiados, víctimas del genocidio y las minas, personal de ACNUR o de las ONG que pretenden soco-

rrerlos, columnas de vehículos militares, pueblos destruidos, combatientes de uniforme o sin él...

La presente unidad didáctica es un conjunto de actividades cuyo hilo conductor es la guerra y, más concretamente, la guerra de nuestros días, aunque para trabajar con ella los autores hayan tenido que hacer algunas reflexiones sobre la guerra en general y sobre su versión occidental en particular.

El punto de vista que han elegido es el de quien intenta tanto explicar como criticar un fenómeno que se nos muestra, básicamente, desde dos plataformas distintas: una, es la de los medios de comunicación; la otra pertenece al ámbito de las fantasías guerreras, de esas hazañas bélicas presentes en el cine, el videojuego, el comic o el telefilme.

Explican lo que, a menudo, los medios de comunicación, en palabras de Ignacio Ramonet, muestran sin comprender; complementan esas imágenes sobrecolectoras que, de puro repetidas, van perdiendo su capacidad de impresionar.

A través de este trabajo critican la guerra, la desmitifican y desposeen de sus apariencias heroicas y de su supuesta legitimidad; pretenden dar la vuelta a esa costumbre o mentalización guerrera de cuatro milenios de antigüedad para dejar un hueco a la convicción de que siempre hay otras posibilidades, distintas y más humanas; que hay alternativas.



¿Qué te gustaría ser Brian?

Jeanne Willis (texto). Mary Rees (ilustración)
Ed. Timun Mas. A partir de 4 años

A la madre de Brian le gustaría que su hijo fuera un violinista famoso -le compra un violín y lo tiene dos horas diarias practicando-; en cambio, su padre preferiría que fuera un genio de la informática -ordenador al canto-; su hermano quiere convertirlo en boxeador -adiós narices-; su hermana, en bailarín; su tía... Brian sabe qué quiere ser: ¡niño!, y jugar -que es su obligación-.



Wahini

Gilbert L. Wilson
Ed. J.J. de Olañeta. A partir de 14 años

El autor recogió las palabras de Wahini-Wea, o Mujer Mirlo, que relataban su iniciación a la vida como mujer india, con la mirada de una niña curiosa, de una fogosa adolescente y de una joven madre sucesivamente, describía su vida y la de su pueblo con un claro sentido de las tradiciones, ya desvanecidas en el espacio reducido de la reserva.



La bruja y su gato

Kate Banks (texto). Paolo d'Altan (ilustración)
Ed. S.M. A partir de 6 años

Bruja necesita un gato para hacer magia, pero el suyo es naranja. Así que prueba sus fórmulas mágicas y otras muchas cosas para que cambie de color.

Páginas con papel espejo para jugar a la lectura invertida, pegatinas, transparentes, despleables, páginas troqueladas y ventanas... toda una batería de trucos para hacer más atractiva la lectura.



Mi primer manual de aventura

Hugh McManners
Ed. Molino. A partir de 10 años

Este libro es una completa guía de acampada para jóvenes aventureros, llena de cientos de fotos a color; está llena de cantidad de proyectos y actividades: aprender a coger un buen lugar para acampar y organizar el campamento, construir un refugio, hacer un jergón cómodo y seco, fabricar una brújula, un pluviómetro..., técnicas para leer mapas, hacer nudos, cocinar, seguir un rastro, observar plantas y animales. Y se puede llevar en el bolsillo.



Los cuentos del abuelo

José San Clemente (texto)
Gabriel Ibáñez (ilustración)
Ed. Diego Martín (Murcia).
A partir de 8 años

Cinco historias que el autor nos cuenta con ese tinte impalpable de ingenuidad que hay en las cosas sencillas. Cualquier personaje de este libro lo podemos encontrar en la realidad cotidiana, mucho más en el ambiente rural; con personajes llenos de encanto, frescura y picardía.



Cuentos en 5 minutos

Sagrario Luna (adaptación)
Ángeles Peinador (ilustración)
Ed. Alfaguara. A partir de 4 años

Erase una vez un lobo malvado, un patito al que consideraban feo, un gato que usaba botas, tres hermanos cerditos, una ratita muy presumida... y así hasta 27 cuentos populares versionados por Sagrario Luna e ilustrados por Ángeles Peinador, que poseen una característica común: pueden ser leídos en cinco minutos, justo el tiempo para que caigan dormidos los más pequeños (en algunos casos habrá que leer dos cuentos).

La lengua de los áspides

A mediados de junio, cuando el profesorado se encontraba en plenas evaluaciones, el Ministerio de Educación re-presentó los resultados sobre el rendimiento de los escolares en la enseñanza obligatoria, segunda entrega -y suponemos que definitiva- del avance conocido tres meses antes. El eco en los medios de comunicación fue notoriamente inferior al que en su momento levantó el avance del estudio hecho por el INCE -Instituto de Calidad y Evaluación-, tal vez porque maestros y profesores hacían más caso a su trascendente tarea de evaluar que a los discursos reprobatorios de la responsable ministerial. La obstinación de Esperanza Aguirre, ministra de Educación y también de Cultura, es una virtud que no se le puede negar, aunque para ello eche mano de recetas de época de escasez, cuando el mismo trozo de tocino era usado para dar sabor a sucesivos cocidos.

El diagnóstico general del sistema educativo habla de resultados preocupantes, importantes lagunas y deficiencias en la formación básica, conclusiones éstas que han servido para que la ministra insista en que es necesario un reforzamiento de las humanidades y de las matemáticas.

La apelación a las matemáticas supone una cierta novedad en el discurso ministerial, bien porque así lo demuestre el estudio, bien porque las ha incluido como una parcela más de las humanidades, como una parte consustancial del saber conquistado por el hombre y no revelado por la divinidad.

Interesa hoy centrarnos en la lengua, en las lenguas, pues en la diversidad de las Españas contamos con más de una lengua oficial. Aunque el estudio del INCE mantenga que existen deficiencias en la expresión oral, en la forma de escribir de nuestros niños y chicos, no hemos de dejarnos llevar por la incredulidad que nos provoca cualquier aserto pedagógico de este Ministerio. Con seguridad es preciso un mayor empeño en el buen uso de esta herramienta fundamental para la vida: el lenguaje. En la escuela, una mayor presencia horaria no tiene una solución apañadita, porque las sesiones lectivas semanales de lengua no pueden ser incrementadas de forma gratuita y más en aquellas comunidades que poseen otra lengua oficial cuya incorporación en su momento a los programas escolares se trujo, preferentemente, en una disminución de las horas del área de matemáticas. Más bien cabría optar por considerar la enseñanza y el buen uso de las len-

guas en todas las horas escolares, velando todo el profesorado por una corrección expresiva. Y no solamente el profesorado, sino la comunidad educativa en general, las madres, la inspección, los padres y las autoridades educativas.

Ampliando la referencia espacial, para hablar y escribir bien no sólo es precisa una buena instrucción escolar, sino que toda la sociedad habría de ser partícipe y aplicarse oportunamente en la lectura, en la ortografía, en el verbo correcto. Para esta empresa, el sistema educativo tiene unos claros límites, pues la ciudadanía ya formada y en muchos casos estudiada depende más de sí misma, del empeño individual por mejorar, del ejemplo de los grupos y personas con relevancia social. A lo largo del verano he disfrutado con *El dardo en la palabra*, de Fernando Lázaro Carreter, libro ameno, ágil e inteligente, de lectura recomendada por vía de urgencia para cualquier lector de la T.E. Confesaré que el hecho de estar escrito por el director de la Real Academia de la Lengua alimentaba el prejuicio que mantenía contra este profesor universitario, pues es autor de varios libros del bachillerato anterior a la Ley 70 de recuerdo no muy grato para los bachilleres de la época. Desterradas las ideas previas, el profesor Lázaro Carreter expone con una brillantez no exenta de ironía los males que aquejan al castellano en este fin de siglo: importación innecesaria de palabras, giros y construcciones del inglés y del francés; empobrecimiento del vocabulario por la utilización de términos comodín que se adhieren como carcoma a nuestra habla; tendencia de diferenciación artificiosa en la expresión coloquial. El académico resalta también que los sectores de la sociedad más influyentes -políticos, hombres de empresa, ejecutivos, periodistas- son los que más acuciados andan en este afán diferenciador del hablar distinguido, con unas consecuencias nefastas para el habla de toda la sociedad. Los sindicalistas no salen mejor parados, más bien al contrario pues sus discursos son los primeros en ser contaminados por giros y modismos de políticos de poco lustre. Diríase que el lenguaje sindical es el más propenso a todo tipo de infecciones víricas y bacterianas que afectan al buen decir, el más expuesto a las modernidades artificiosas.

Y es que en este país hay mucha gente que habla fatal. Sólo hay que echar una visual a nuestro espacio próximo, de nuestro pueblo o ciudad, para convencernos de que es necesario cambiar esta tendencia. A las incorrecciones lingüísticas habría que añadir, para



Chino.

completar el mapa, el abuso en los tacos, la presencia de expresiones soeces, la inmarcesible blasfemia. Muestras tenemos hasta en las más altas instancias de la judicatura, del deporte, de la política o de la economía. El seleccionador español de fútbol utiliza como recurso habitual para aplacar a las voces disidentes un lenguaje grosero e impropio en un responsable deportivo de su altura. Es conocida, también, la facilidad de algunos responsables políticos, varones ellos, a situar en primer plano sus atributos sexuales como razón supuestamente de peso para avalar una iniciativa poco grata o incomprendida por los administrados. Hasta el mismísimo Presidente de las Cortes, de recia formación católica y comedido como pocos en pensamiento, obra y palabra, tuvo un deslíz venial, un lapsus linguae, cuando pensaba que los micrófonos de sala no estaban en funcionamiento y el taco se le deslizó.

Puestas así las cosas, vamos poco a poco comprendiendo que no podemos encargarle en exclusiva a la escuela esta tarea, que los niños y chicas van creciendo, asumen responsabilidades en la vida y se olvidan de los buenos modos, desatendiendo en ocasiones las reglas más elementales.

En esta casuística del mal hablar, sacamos a colación las declaraciones de un Premio Nobel de Literatura, cuando al ser preguntado por los actos de homenaje a García Lorca, se despachó contra homosexuales y lesbianas con una frase tan hiriente y grosera como reveladora de una mentalidad torva y estrecha. Otro mal ejemplo para nuestros alumnos.

¿Qué podríamos proponer?. Tal vez un retorno a fórmulas de otras épocas, quizás ahora pudieran tener más éxito que en su momento. Al igual que hay concursos de redacción, certámenes escolares de relatos, podrían los ayuntamientos, consejerías y ministerios convencer mediante campañas el buen uso de las lenguas, comenzando consecuentemente por ellos mismos. Repasando las hemerotecas, surgen joyas impagables. En 1948 se organizó entre los escolares viganes una campaña escolar contra la blasfemia, consistente en controlar el uso de expresiones soeces propias y, es de imaginar, que también de las ajenas. Desconozco si el tutor anotaba en el cuadrante del alumnado las blasfemias proferidas, ignoro si la frecuencia de las mismas se traducía en la nota de evaluación o en penitencias más severas, propias de la época. Lo que no tenía desperdicio era el inquietante lema: *la lengua del mal hablante es un áspid repugnante*.



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 Galrín

*¡Solicita
información
sin compromiso!*

- "ORGANIZACIÓN Y GESTIÓN DE CENTROS EDUCATIVOS"
- "ESTRATEGIAS E INSTRUMENTOS PARA LA GESTIÓN EDUCATIVA"
- "MANUAL DE LEGISLACIÓN EDUCATIVA. LSTATAL 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 1ª H - 08003 Barcelona - Tel. 93 295 45 70 Fax 93 295 45 71

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

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

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

DELEGACIÓN NORTE-ARAGÓN Avda. Lehendakari Aguirre 11, 5ª 8 B - 48014 Bilbao - Tel. 94 476 44 39 Fax 94 476 40 89

DELEGACIÓN SUR Avda. Constitución 50, blq. B, 1ª A - 18012 Granada - Tel. 958 28 58 46 Fax 958 28 53 62



La prevención
es un elemento imprescindible

salud laboral

De tu trabajo diario
también depende tu salud física,
psíquica y psicosocial.

