

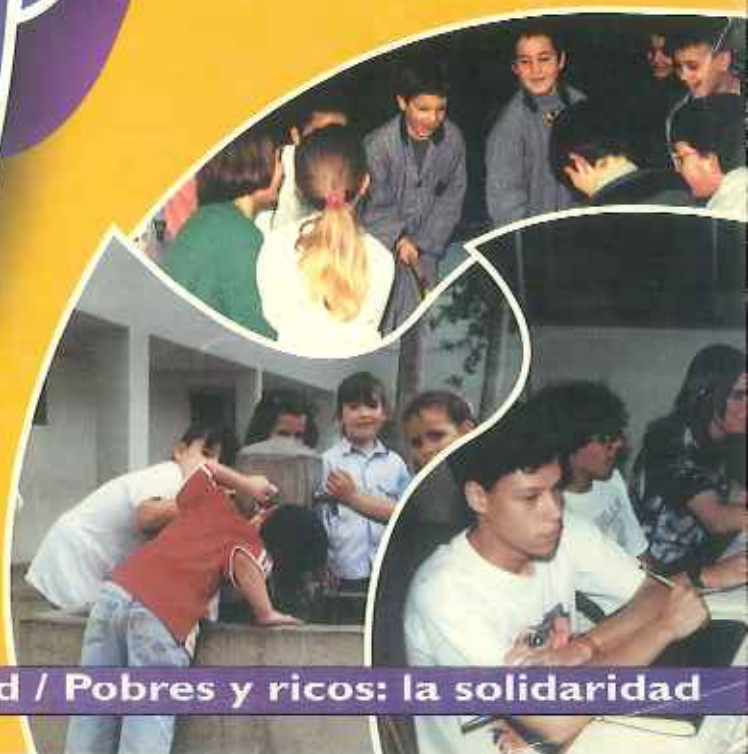
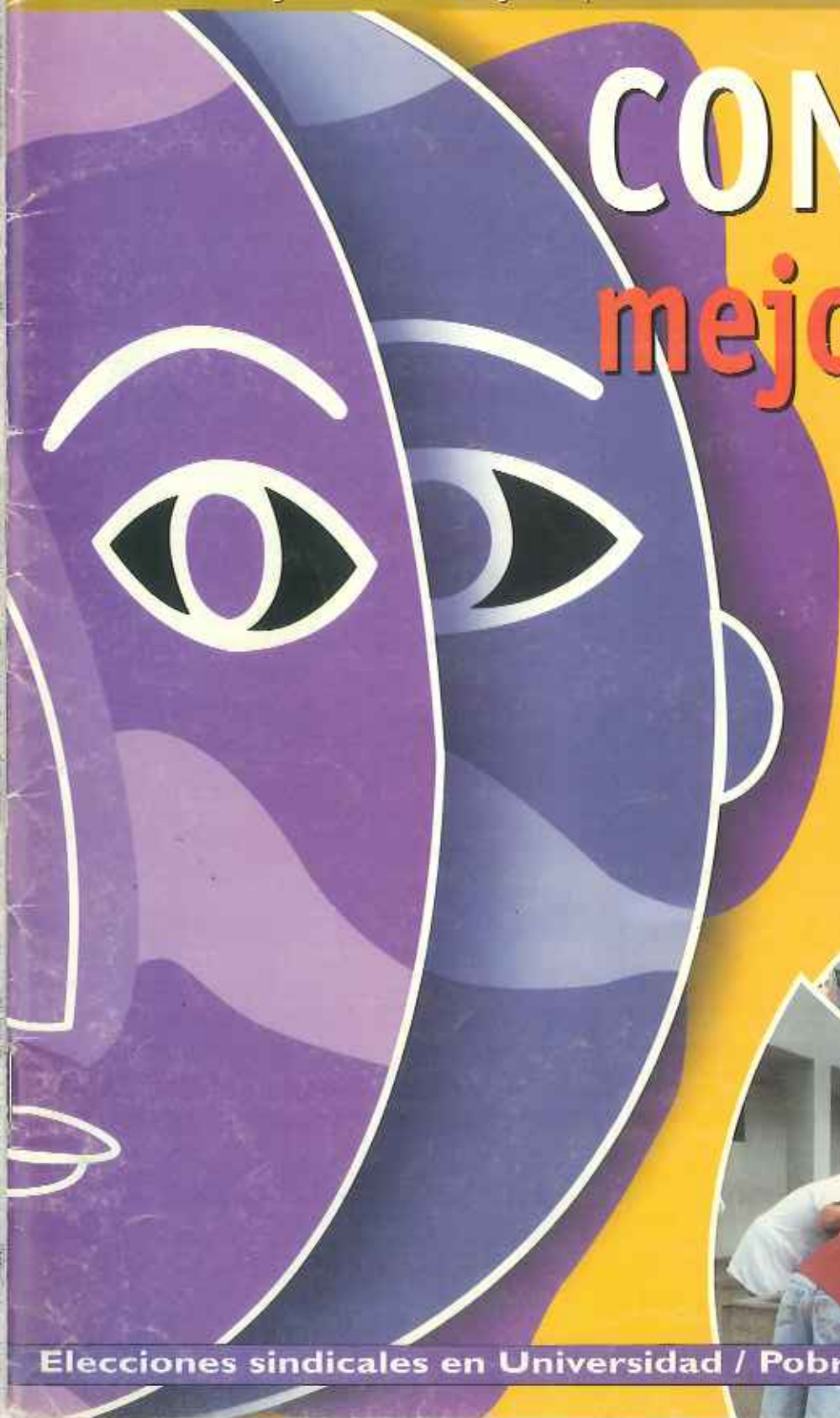
CC.OO.

T. E.

N.º 199
ENERO '99

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

CONTIGO, mejorando la Enseñanza



Elecciones sindicales en Universidad / Pobres y ricos: la solidaridad

**PERSONAL
LABORAL**

*CC.OO. ha forzado
y hecho posible un*

Convenio Único

que:

Equipara
nuestras retribuciones
con las del personal
funcionario del
98 al 2000

Mejora
las condiciones
laborales y las
homologa en toda
la Administración
del Estado

Amplía
nuevas posibilidades de
promoción y traslado en
todas las Administraciones,
incluso a otros convenios

Mantiene
las condiciones más
beneficiosas de nuestro
colectivo en jornada,
horarios, calendario,
comida, pago por
colaboraciones, etc.

CC.OO.



**Federación
de Enseñanza**

*Elige
soluciones*

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 Valencia

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

Graforama

DISEÑO Y MAQUETACION

Graforama, Telf. 91 725 50 78

EDITA

Federación de Enseñanza de CC.OO.

Pza. Cristino Martos, 4. 28015 Madrid
Teléfono: 91 540 92 06. Fax: 91 548 03 20

E-mail: te@fe.ccoo.es

Páginas web:

<http://www.fe.ccoo.es>

PUBLICIDAD

H.G. Agentes

Pza. Conde Valle Suchill, 7

Teléfono: 91 447 43 19

IMPRIME

Graficas Caro. Telf. 91 777 30 74

DEPOSITO LEGAL

M. 4406-1992

ISSN 1131-9615

CONTROL O.J.D.



Impreso en papel reciclado.

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

Breves.....	4
CONTIGO, MEJORANDO LA ENSEÑANZA	
Editorial: Contigo, mejorando la enseñanza.....	6
La crisis de la Educación Pública <i>Mariano F. Enguita</i>	7
Escuela y valores democráticos <i>Amador Guarro Pallás</i>	10
Bases Críticas para un enfoque Global de la Transversalidad <i>Juan José Celorio</i>	14
Una educación integral en infantil <i>Rosa M^a Tóllez de Meneses Martín</i>	17
Apoyo externo a los centros escolares <i>José Manuel Moreno</i>	35
Los servicios de orientación educativa <i>Rodrigo J. García Gómez</i>	38
Sistemas de cualificación en la F.P. <i>Fernando Gómez Recio</i>	41

CONVIVENCIA	
Enséñame a convivir, maestro/a <i>Rafael Villanueva</i>	46
PRIVADA	
La amenaza de la flexibilización de la jornada <i>José Luis Sanz</i>	47
OPINIÓN	
El caso de la enseñanza <i>Ramón García Piñeiro</i>	48
SONRIETE	
Los Reyes Magos son del eSTE <i>Paco Ariza</i>	50

NOTICIAS SINDICALES

UNIVERSIDAD		MADRID	
CCOO mantiene, por tercera vez consecutiva, el liderazgo.....	19	En Madrid consolidamos la mayoría.....	30
DELEGADOS UNIVERSIDAD		20	CATALUNYA
PDI		Los resultados en Catalunya <i>Eusebi Jarauta</i>	31
Balance provisional en profesorado universitario: 40-20-20-20 <i>Josep Ferrer Llop</i>	21	PAÍS VALENCIA	
PAS LABORAL		Ganamos cuatro de cuatro, ahora vamos a por la quinta <i>Bernat Asensi</i>	32
En PAS laboral volvemos a ganar <i>Francisco Espadas</i>	23	ANDALUCIA	
PAS FUNCIONARIO		La afiliación, la clave de la victoria <i>Jesús Jiménez Cano</i>	33
CCOO se consolida como primera fuerza <i>Javier Hevia</i>	29		

PAGINAS CENTRALES (coleccionables):
PARA TRABAJAR EN DERECHOS HUMANOS
IX Ricos y pobres: la Solidaridad



CC.OO EXIGE AL MEC GARANTÍAS PARA LA CONVOCATORIA

Gratuidad de los libros de texto

El pasado 10 de Diciembre se debatió -y rechazó con el voto de PP, CIU y PNV- en el Pleno del Congreso de los Diputados la ILP sobre "Gratuidad de los libros de Texto en la Enseñanza

Obligatoria" que, promovida por la CEAPA, Confederación Española de Madres y Padres de Alumnos/as, contó con el aval de 600.000 ciudadanos. Ante esta iniciativa, la Federación de Enseñanza de CC.OO. manifestó en su día su apoyo a la iniciativa por entender que permite abrir el debate sobre lo que significa realmente la gratuidad de la enseñanza; así como el deseo de que esta Iniciativa tuviera mejor suerte que la primera Iniciativa Legislativa Popular, que promovió, en su día, la Federación de Enseñanza de CC.OO. sobre financiación educativa.



El Congreso debería haber sido sensible al hecho de que una nueva negativa a tomar en consideración una ILP supondría devaluar y desacreditar una sugestiva vía, ya de por sí muy costosa, de ejercer la soberanía popular, sobre todo en cuestiones que afectan directamente a la conformación del Estado del Bienestar.

OPOSICIONES al Cuerpo de Profesores Técnicos de F.P

La Federación de Enseñanza de CC.OO, una vez revalidada su mayoría sindical en Noviembre pasado, en la primera Mesa Sectorial exigió al MEC que determinase claramente su voluntad de llegar a acuerdos y que tuviese en cuenta cuál es el nuevo porcentaje de representación de cada uno de los Sindicatos en la mesa de negociaciones. Como primera medida exigió se aclarase el futuro de las convocatorias de oposiciones que quedaban pendientes y sin realizar.

La propuesta del MEC sobre las 450 plazas correspondientes a los Cuerpos de Profesores Técnicos de F.P, las 300 de Profesores de Música y Artes Escénicas, las 45 del Cuerpo de Maestros de Taller de Artes Plásticas y

Diseño y las 35 del Cuerpo de Inspectores, nos lleva a la movilización de las personas afectadas dado que se realiza sin ningún tipo de garantía para evitar la rotación en el empleo.

A juicio de CC.OO., una convocatoria válida tiene que contemplar dos extremos insoslayables. El primero, la repercusión de las Transferencias y la propia capacidad de las Comunidades Autónomas para determinar sus propias necesida-

des. Evidentemente, y en las fechas que estamos, de realizarse las pruebas, deben desarrollarse después de Enero del 99, cuando ya nuevas comunidades cuentan con competencias plenas en Educación.

El segundo, es el contencioso que mantenemos cuatro organizaciones sindicales con el MEC y que afecta a la confección de las listas de Interinidades. La provisión de las plazas en la mayoría de los Cuerpos pendientes de convocatoria se ha realizado mediante la

contratación de interinos/as. En muchas especialidades, la ausencia de convocatoria de oposiciones desde el año 91 o 92 ha tenido las mismas consecuencias: un incremento importante de la presencia de profesorado eventual.

Esta situación se agrava entre el profesorado técnico de F.P por las exigencias de titulación del Real Decreto 1635, transitoriamente modificado por el Decreto de Ordenación de la F.P en una de sus disposiciones. La bolsa de interinidades, en este caso, cuenta con un profesorado que ha demostrado su valía a lo largo de más de siete años, ha afrontado los notables cambios en la Formación Profesional y ahora se ven en la calle.

CC.OO. exigió del MEC una respuesta clara y sensible, que pasaba por:

1. Que de la convocatoria, en caso de hacerse, desapareciera cualquier alusión a las listas de interinidades y que la confección de las listas se negociase en cada Comunidad Autónoma y con el MEC en el caso de seguir gestionando parte del actual territorio.
2. Que se aplicase un sistema de acceso especial (similar al sistema Transitorio de acceso que reguló la LOGSE y se aplicó entre 1991 y 1993) para aquellas especialidades que no agotaron las tres convocatorias previstas, por no existir oposiciones a sus respectivas especialidades.
3. Que la falta de titulación, en el caso de los profesores Técnicos de F.P que acrediten el haber trabajado como interinos/as, se supla con formación y habilitación para poderse presentar a las oposiciones, más allá de lo contemplado en la Transitoria anteriormente aludida (la del Decreto de Ordenación de la F.P).

La buena voluntad que decía el MEC tener, se acabó en ese punto y desde CC.OO. se nos obligó a convocar huelga para el pasado 10 de Diciembre.



Cantabria: TRANSFERENCIAS Y mejoras retributivas

El pasado 1 de Enero Cantabria asumió las competencias plenas en materia educativa, llevándose a efecto el Acuerdo que, justo un mes antes, habían firmado las autoridades cántabras con el propio Gobierno Central.

Tres días después de firmar el acuerdo de asunción de competencias plenas en Educación, La Federación de Enseñanza de CC.OO. de Cantabria rubricaba con la Consejera de Educación y Juventud de ese Gobierno Regional y el resto de los Sindicatos representativos en la Enseñanza Pública el "Acuerdo de

adecuación retributiva del profesorado de los cuerpos docentes".

Este Acuerdo contempla una subida salarial de 26.000 pesetas mensuales, con actualizaciones anuales. En 1999 se aplicará la adecuación del 50% de dicha cantidad, el resto se hará en los dos siguientes ejercicios presupuestarios.

Para la F.E. CC.OO. de Cantabria, con este Pacto se asegura, además del incremento comprometido, el seguir avanzando en la equiparación salarial real con el resto de los empleados públicos de esa Administración Autónoma.



MOVILIZACIONES DEL 3 DE DICIEMBRE

Sus Razones y sus cifras

"Existen 264.600 personas sin ningún tipo de cobertura por desempleo o con cobertura mínima, se realizan casi 2 horas semanales más de jornada en España que en la Unión Europea y las personas más ricas se ahorrarán 100.000.000.000 (cien mil millones) de pesetas con la reforma del Impuesto de la Renta (IRPF)."

Antonio Gutiérrez, en su discurso en la Puerta del Sol de Madrid, exigió al Gobierno que revise la política de protección a los parados y los cambios en el IRPF que van a socavar los fundamentos del Estado del Bienestar, ya que los 600.000 millones de pesetas que va a dejar de ingresar la Hacienda pública los vamos a tener que pagar cuando se quiten de las inversiones sociales, la sanidad o las pensiones. Asimismo, reclamó la cobertura para las casi 300.000 personas paradas sin rentas y el impulso del Ejecutivo a la reducción de jornada laboral a las 35 horas semanales.

Con estas razones, más de 50.000 personas en Madrid y otros cientos de miles en el resto de España, se manifestaron. Es necesario movilizarse.

Algo se mueve en las AULAS

El pasado 26 de Noviembre hubo un seguimiento generalizado de la huelga de estudiantes en los Institutos de Enseñanza Secundaria. Convocados por varias asociaciones estudiantiles, con el Sindicato de Estudiantes como motor principal, el seguimiento en los centros fue masivo, así como la asistencia a las manifestaciones.

Ante las peticiones de más profesores, más centros, mejores instalaciones, laboratorios y/o gimnasios para la enseñanza pública, los convocantes contaron con el apoyo, entre otros, de CC.OO. Para el MEC sólo se trata de una utilización política del alumnado y un día de vacaciones para estos.

Atrapados por la nieve y por el gesto de un pueblo

¿Quién no recuerda que la noche del 4 al 5 de diciembre de 1997 alrededor de tres mil personas se quedaron atrapadas por la nieve en la autovía de Valencia? En aquella ocasión sólo los vecinos de Saelices (Cuenca) y una dotación de la Guardia Civil, comandada por el teniente Blázquez, se

solidarizaron con la difícil situación de los atrapados. Salvando dificultades, luchando contra la ventisca y sin escatimar esfuerzos ni gastos, los vecinos de Saelices se acercaron varias veces, la primera a las 2 de la madrugada, hasta los automóviles aislados en la nieve para llevarles provisiones por las

que no cobraron nada. Entre los atrapados estaban los, ahora, autores del Diccionario Escolar Fontanillo-Riesco que acaba de publicar la Ed. Vicens-Vives. Atrapados entonces por la nieve y desde entonces por la generosidad de este pueblo los autores Enrique Fontanillo y M^a Isabel Riesco, con apoyo de la

Editorial y la colaboración del Ayuntamiento de Saelices organizaron en el Centro Cívico del pueblo un entrañable acto en el que se obsequió con un diccionario a cada uno de los 78 niñas y niños del Colegio Rural Agrupado Segóbriga, así como con otros ejemplares al Ayuntamiento y el propio CRA.



Contigo, mejorando LA ENSEÑANZA



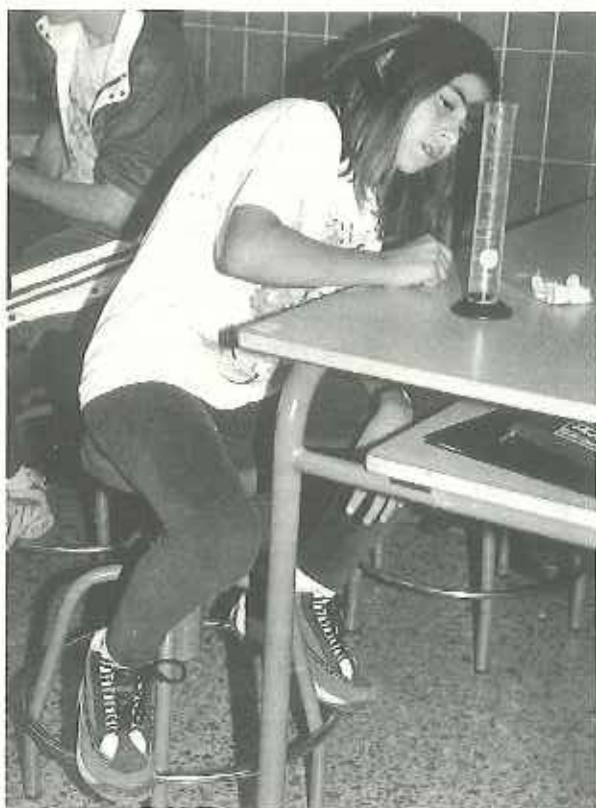
Los que, no obstante, seguimos defendiendo el sistema educativo como instrumento compensador de las desigualdades sociales, creemos que vale la pena aplicar la ley en las mejores condiciones, garantizando la calidad del servicio y corrigiendo los aspectos que se hayan podido constatar como mejorables. Nuestra pasada *Escuela de Verano*, cuyo título refleja, precisamente esta intención, -«*Propuestas de mejora del sistema educativo*»-, pretendió aislar esos elementos que, desde un punto de vista progresista, es necesario introducir en el sistema si queremos *mejorar realmente el servicio educativo*. Los trabajos que hoy publicamos son algunas aportaciones de ponentes que han tenido la generosidad de sintetizar en pocas páginas lo que constituyó su aportación de dos días y medio. Aunque ya se han publicado la conclusiones de los diferentes grupos de trabajo, nos parecía que la calidad de las intervenciones merecía darlas a conocer a nuestros lectores.

A pesar de la diversidad de los aspectos tratados podríamos decir que el conjunto mantiene una estructura poliédrica y armónica en las que se pueden extraer algunas ideas-eje. Sin pretender agotar la nómina, destacáramos las siguientes:

- Si queremos elevar el nivel de calidad del servicio educativo, es necesario devolver al profesorado el protagonismo de nunca debió perder.
- La incesante transformación de la sociedad actual reclama que la institución escolar se constituya en un sistema orgánico (cfr. Fernández Enguita) en «*permanente intercambio con el entorno*» y en incesante proceso de transformación para conseguir los fines que la sociedad le atribuye.

- La red de relaciones internas y externas se constituye en figura clave de la dinámica de los centros. Los servicios de apoyo y asesoramiento deben cumplir su función de posibilitar y dinamizar el trabajo del profesorado para que sean ellos, en equipo, los *verdaderos protagonistas* del hecho educativo.
- El trabajo en equipo y los procesos conjuntos de reflexión sobre la práctica educativa son condición de posibilidad de la autonomía pedagógica de los centros educativos que, por otro lado condiciona la organicidad de los centros, es decir, su capacidad de aprender.
- La educación, en la medida en que es un elemento socializador de primera magnitud debe dirigirse no sólo a los aspectos cognitivos del individuo sino también a los afectivos y valorativos. Sólo una real educación en valores democráticos haría compatible la socialización con la necesaria capacidad transformadora en orden a la realización de valores como: «*la solidaridad, la cooperación, la justicia, la tolerancia, el desarrollo sostenible, etc...*» (cfr. Amador Guarro).
- La integración social exige una formación profesional acorde con las necesidades del mundo laboral y su reconocimiento, sea cual sea su origen. Se hace necesaria, por tanto, la integración de los tres subsistemas de formación (reglada, ocupacional y continua) y el establecimiento de un sistema de cualificaciones profesionales fruto de la negociación tripartita (Administración, Empresarios y Sindicatos) que garantice la validación de la formación profesional para todos los trabajadores y el régimen de igualdad. (Cfr. Fernando Gómez).

Quizá una de las características más peligrosas e inquietantes de la sociedad de la información es su postulado según el cual las cosas son lo que parecen ser. Esta identificación entre ser y parecer o, mejor, entre ser y decir, tiene como consecuencia, entre otras, la hipostatización de los aspectos formales con la sola condición de que los medios de comunicación hablen de ellos como si fueran reales. Desde esta perspectiva, la *Reforma Educativa* estaría en avanzado proceso de implantación sólo por el hecho de haberse generalizado formalmente -y eso con restricciones significativas- de la LOGSE hasta tercer curso de la ESO. Sin embargo, la realidad es que las intenciones educativas que la inspiraron quedan aún sin efectuarse. Sin duda quienes en este momento son responsables de su falta de aplicación real son sus más fervientes enemigos y pretenden con su fracaso no sólo demostrar el error del diseño sino también la incapacidad de la enseñanza pública.



La crisis de la Educación Pública



Mariano F. Enguita.
Universidad de Salamanca.

La vieja idea de la educación como servicio público, y más exactamente la idoneidad de la escuela pública a estos efectos, está en crisis. Tal crisis obedece a tres grandes procesos relativa o aparentemente externos que examinaré sucesiva y brevemente en primer término para concentrarme luego en la dinámica interna. Dichos procesos externos son la creciente desconfianza hacia lo público, la pujanza de la ideología neoliberal y el desplazamiento de la demanda social.

La desconfianza hacia lo público se ha visto alimentada por la presión fiscal, el descontrol del gasto, los casos de corrupción, el aumento de la población dependiente, etc. y coronado por el derrumbamiento de los países del Este, que no fue simplemente el de una manera de organizar la sociedad (la planificación económica, el partido único, la democracia soviética o popular) sino que llenó de descrédito al Estado, a cualquier idea de organización de la sociedad desde el Estado. Todos estos procesos no se refieren a la escuela en particular, pero le afectan como a cualquier otra institución.

La escuela, blanco del neoliberalismo

El neoliberalismo sí que ha elegido a la escuela como uno de sus blancos. En primer lugar, porque era y es un gigante con pies de plomo: miles de millones de presupuesto, millones de niños, cientos de miles de trabajadores... y unos resultados inciertos. La enseñanza es un mercado garantizado, casi cautivo, que constituye una verdadera golosina para los capitales ociosos o poco rentables. Si nos referimos a la educación como un derecho es por el grado de generalidad que le acordamos como necesidad, lo que significa que, si el Estado deja-

se de ofrecerla, nadie o muy poca gente dejaría por ello de demandarla y la mayoría acudiría a comprarla en la medida de sus posibilidades. Es cierto que el actual gobierno, desde la elección misma de la ministra, pareció elegir la educación como campo de prácticas del neoliberalismo, pero, hasta el momento ha sido más el ruido que las nueces. Ciertamente el ruido mismo tiene su importancia: la Sra. Aguirre no ha dejado de dar a entender que prefiere la enseñanza privada, y la gente, que no es tonta, saca las consecuencias: la pública se va a degradar. Sin embargo, el sistema escolar es mucho más rígido de lo que



renciarse en ello: primero la cantidad, después la calidad. Se manifiesta aquí como un deseo de *distinción*: las familias desean una educación mejor, o que parezca mejor, o que se dé en un contexto social mejor (mejores compañías, es decir, mejores relaciones sociales). Casi a toda reforma comprensiva —y estamos en una— sigue una doble reacción: sectores que monopolizaban cierto nivel de educación, y que veían en ello una fuente de privilegios o ventajas sociales, se ven alcanzados por otros y tratan de despegarse adquiriendo más (más años) o mejor educación (privada, si así lo creen). Pero hay más: no cabe duda de que la opción pública y la privada se presentan no sólo como distintas opciones, sino como distintos grados de opcionalidad. Digamos que elegir público es optar por el menú del día y elegir privado es comer a la carta. Ya sé que puede aducirse que los centros privados pretenden ser lo que no son, que hay mucha mercadotecnia, etc., pero sería difícil negar que los centros públicos son, en general, impenetrables para el público. Por su parte, los centros privados se presentan ante las familias con una oferta más integral que incluye desde la

intención proclamada de atender a todas las facetas de la persona, pasando por una especial atención al orden y la disciplina, para terminar en una amplia oferta de servicios complementarios y actividades extraescolares organizada por ellos mismos; en los centros públicos, por el contrario, se está volviendo difícil encontrar un maestro o profesor que se interese en lo que sucede fuera de su clase, se tiende a eludir o desatender los problemas de disciplina y se dejan por entero las actividades extraescolares y en parte los servicios complementarios en manos de los padres. ¿Hay que extrañarse, pues, de que crezca la demanda de educación privada entre los sectores que pueden pagarla?

parece pensarse cada vez que se anuncia la llegada del próximo lobo. Igual que la izquierda encontró más resistencias de las esperadas, así la encuentra ahora la derecha. El presupuesto está en su mayor parte comprometido y el gobierno se ve limitado a recortar y a privatizar en los márgenes. No quiero, sin embargo, minimizar los efectos de esto. Primero, porque esos márgenes son esenciales para los sectores más necesitados de la acción igualitaria o compensatoria de la escuela, pues dependen en gran medida de programas especiales que son los primeros en sufrir la tijera; segundo, porque esos márgenes son los de lo nuevo, y lo nuevo es la reforma, con lo que los recortes presupuestarios parciales o la simple congelación puede hacer a ésta naufragar y preparar así las condiciones de una contrarreforma, que es lo que el gobierno, sin lugar a dudas, desea; tercero, porque, cuando se presenta la oportunidad, si asistimos a procesos importantes de privatización, como está sucediendo con la financiación de la nueva formación profesional en centros privados.

La Ley de Engel

No obstante, la crisis de la educación pública se manifiesta sobre todo a través de los cambios en la demanda social, en el giro hacia la privada. Lo de menos, aunque a veces no lo parezca, es la herencia confesional: el gran peso de la iglesia católica en la enseñanza y la opción de cierto sector de la población por una enseñanza religiosa; hay otros factores más importantes. Es, una ley económica a la que no escapa la educación —la Ley de Engel— que, una vez que se sacia la necesidad primera de acceder al consumo de algo, viene el deseo de dife-

Los quintacolumnistas

Sin embargo, sería muy poco serio suponer que todos los problemas están fuera. Es verdad que hay ofensiva visible contra la escuela pública, pero también hay una quinta columna dentro. Es cierto que toda suerte de sirenas llaman a las familias desde fuera, pero también que no faltan problemas dentro. Resulta harto sencillo desgarrar la fenomenología habitual, pero vamos a evitarlo por esta vez. La

CONVOCADAS EN EL M.E.C. Para DIPLOMADOS UNIVERSITARIOS, ING. TECNICOS, ARQ. TECNICOS, F.P.2, o equivalente
OPOSICIONES A PROFESORES

PROFESORES TECNICOS DE F.P.

- | | |
|--------------------------------|--|
| *Servicios a la Comunidad | *Procesos Comerciales |
| *Cocina y Pastelería | *Procesos de Gestión Administrativa |
| *Servicios de Restauración | *Procedimientos Diagnóstico Clínico y Ort. |
| *Equipos Electrónicos | *Sistemas y Aplicaciones Informáticas |
| *Mantenimiento de Vehículos | *Oficina de Proyectos de Construcción |
| *Instalaciones Electrotécnicas | *Procedimientos Sanitarios y Asistenciales |
| *Mecanizado Mto. de Máquinas | |

SOLUCIONA TU FUTURO

LA MEJOR Y MAS COMPLETA PREPARACION A DISTANCIA Y PRESENCIAL : TEMAS "A" y "B", Planteamientos didácticos, Ejercicios de Examen, Curriculum, Video-cassette, Tutorías, Clases. Solicita información gratuita. Recibirás: Requisitos, plazas, bases y TEMA-MUESTRA de la especialidad elegida.



C/ CARTAGENA 129 - 28002 MADRID. TLF.: 91 564 42 94

<http://www.cede.es> e-mail: oposiciones@cede.es

AV.S. FRANCISCO JAVIER, 9 Ed. Sevilla 2 pta 5 mod.10 -41018 - SEVILLA

cuestión, me parece, es la siguiente: los centros de enseñanza han alcanzado tal complejidad que un funcionamiento mínimamente eficiente no puede surgir de la simple suma de actuaciones individuales más o menos aceptables. Un centro es una organización (un conjunto de relaciones) constituida por un conjunto de elementos (el personal), pero su funcionamiento discurre y puede ser contemplado en varios planos:

- En primer lugar, como un *agregado*, una colección de distintos elementos: cada profesor, administrativo, cuidador, monitor, etc. *hace su trabajo*, aunque sin preocuparse del resto.
- En segundo lugar, como una *estructura*, es decir, como un conjunto de relaciones entre esos elementos; los elementos, entonces, se *complementan*, forman parte de un contexto de división del trabajo; cada uno hace lo suyo y el mecanismo de conjunto se mantiene ordenado y estable.
- En tercer lugar, como un *sistema*, es decir, como un conjunto de relaciones entre las relaciones, de metarrelaciones, todas ellas subordinadas a un fin común para el cual ninguna es necesariamente imprescindible.

Si se me permite utilizar la jerga de la teoría de sistemas, podemos expresar estos tres niveles así:

- El primero es un sistema mecánico, un mecanismo, como un reloj. Si una pieza falla, todo el reloj falla porque, más allá de su disposición mecánica, el todo no es más que la suma de las partes. Es un sistema cerrado.
- El segundo es un sistema homeostático o cibernético, como un termostato. El todo es algo más que la suma de las partes: la complementariedad. Cuando la *temperatura* sube o baja en exceso, apartándose del punto de equilibrio, el mecanismo reacciona para volver al orden. En realidad, lo que hace es conservarse a sí mismo, resistiendo las alteraciones del entorno. Sigue siendo un sistema cerrado, excepto para la información sobre sí mismo.
- El tercero es un sistema orgánico, u organizativo. El todo es mucho más que la suma de las partes: *añade sinergia*. La finalidad no es el man-



tenimiento del sistema (escolar), sino el desempeño de sus fines o funciones para un sistema más amplio, su entorno, el (macro)sistema social. El sistema se modifica a sí mismo, si es necesario, para seguir desempeñando su función. Es un sistema abierto, en permanente intercambio con el entorno.

Entendámonos: no hay escuelas-agregado, escuelas-estructura y escuelas-sistema. Cualquier escuela, colegio, instituto..., como cualquier organización en general, puede considerarse en cada uno de estos planos. Los actores individuales en su interior pueden elegir o priorizar cada uno de esos planos como su escenario: que les dejen en paz (agregado, sistema mecánico), que se mantenga la organización (estructura, sistema cibernético) o que se alcancen los fines externos (sistema, sistema orgánico). Por otra parte, al igual que el sistema-escuela forma parte de un sistema más amplio (el sistema social), está formado por subsistemas de orden inferior (los sistemas individuos). La diferencia estriba en que, mientras que un individuo no

permitirá que su brazo o su pierna se autonomíen como sistemas (que actúen a su aire), la escuela sí puede hacerlo y, de hecho, lo hace. Un sistema vivo presenta tal grado de integración que sus subsistemas raramente se autonomizan: si lo hacen, el sistema quiebra y, a menudo, muere. Un sistema social, por el contrario, tiene que luchar permanentemente por su integración, porque ésta no está dada.

Faltan los elementos que den vida al sistema

En las escuelas unitarias no existía ese problema: el sistema-individuo era lo mismo que el sistema-escuela. En contra de lo que tanto se afirma, era el maestro tradicional, y no el actual, quien hacía a la vez de tutor, orientador, terapeuta, administrador, consejero familiar, etc. En las escuelas graduadas, donde el trabajo se divide simplemente por edades y especialidades, se requiere ya que funcione, al menos, la estructura, aunque con eso puede bastar. Sin embargo, en las escuelas actuales, mucho más complejas por la diversidad de su público, los procesos de cambio y las zonas de incertidumbre, se requiere un sistema capaz de buscar y mantener sus fines más allá de sí mismo. Si el sistema reduce su funcionamiento a la complejidad limitada de la estructura o a la simplicidad del agregado, sencillamente deja de cumplir sus funciones.

Este es, a mi juicio, el mayor problema actual de los centros de enseñanza, en particular de los públicos. La mayor parte del profesorado busca esencialmente una vida tranquila, que todo funcione como un mero agregado y que nadie ponga mano en su parcela. Los claustros, los equipos directivos y las administraciones (salvo en los procesos de innovación y reforma, que son excepcionales) se ocupan de mantener la estructura. Faltan los elementos que den vida al sistema y que lo conviertan en un sistema abierto: consejos escolares eficaces y ejecutivos que integren el sistema en el entorno y direcciones que lo sean de toda la comunidad escolar, no sólo de los profesores.

Escuela



La escuela actual está cada vez más lejos de poder dar respuesta a las necesidades sociales y a las de los ciudadanos. Los cambios que la rodean están superando su capacidad de adaptación y, poco a poco, va quedando como una institución obsoleta, y su elevado presupuesto se hace cada vez más difícil de justificar para los resultados que obtiene.



Amador Guarro Pallas,
Centro Superior de Educación,
Universidad de La Laguna (Tenerife).

y valores de

Sin embargo, esta situación se puede invertir si recuperamos el papel de la escuela como institución socializadora por excelencia, al tiempo que con una cierta capacidad para la transformación de la sociedad. Para que esa inversión ocurra hace falta repensar muy bien ese papel socializador-transformador. Y una de las primeras y más urgentes tareas

es, sin duda, ofrecer alguna alternativa a la cuestión *¿qué cultura debe ofrecer la escuela a su alumnado?, ¿qué finalidades debe perseguir el aprendizaje escolar?, ¿qué elementos culturales son más relevantes para actualizar ese papel?*

Este trabajo pretende aportar algunas ideas para el debate sobre esas cuestiones. Somos conscientes de la complejidad del tema porque las res-

puestas exigen un amplio consenso político y social acerca de otros asuntos que las determinan y las trascienden.

Asepsia moral

Desde mi punto de vista, la escuela, el sistema educativo, tienen que revisar algunas de sus concepciones más arraigadas que los han llevado a instalarse en una finalidad exclusiva y acríticamente socializadora; básicamente

1) Este documento ha sido elaborado por AMADOR GUARRO PALLAS, pero forma parte de un proyecto curricular que pretende la construcción de un currículum centrado en los valores democráticos, por tanto, es un trabajo colectivo. Además, es deudor de una comunicación personal con Antonio Bolívar Botia, profesor de Didáctica de la Universidad de Granada, gran amigo y conocedor de estos temas (Bolívar, 1992, 1993, 1995 entre otros)

2) Me refiero, por ejemplo, al modelo de sociedad que perseguimos. No es suficiente con calificarlo de democrático porque cada grupo, clase, etc., entiende por *democracia* cosas diferentes. Desde quienes sólo les interesa la democracia como modelo de gestión política, con sus variantes más o menos participativas, y articulada en torno a los valores clásicos que han caracterizado al liberalismo y a sus reediciones actuales (individualismo, competitividad, desarrollismo, jerarquización, etc.); hasta quienes pensamos que la democracia es un modo de vida, definido por unos valores que afectan a todos los ámbitos sociales y personales. Como ya dijera un ilustre político de la transición, una democracia social, política y económica, a la que añadiríamos ahora la identidad personal. Una democracia que adquiere su pleno sentido como forma de emancipación y se plasma en valores tales como la solidaridad, la cooperación, la justicia, la tolerancia, el desarrollo sostenible, etc.



transmisora de conocimientos validados por la ciencia y útiles para la ciencia; con una visión dualista del ser humano (cognición vs. afectividad), optando por el desarrollo únicamente cognitivo y despreciando las emociones; con una imagen del conocimiento excesivamente reproductivo y no tanto reconstructivo o descubridor, seguramente porque también impera en la cultura escolar la lógica de la contrastación, no la del descubrimiento. También se ha instalado en una asepsia moral y en una falta de compromiso social, que sólo beneficia al *status quo*.

Y, muy al contrario, debe recuperar visiones más holísticas tanto del conocimiento como del ser humano. Más críticas con la sociedad para poder transformarla. Más comprometidas con la sociedad. La escuela tiene que dejar de ser la institución donde no se puede hablar de ciertos temas para convertirse en la *plaza pública* donde todo se discute y se valora.

Todo ese proceso de transformación



ello y vamos a tratar de justificar la propuesta y de ofrecer algunas reflexiones y orientaciones para su construcción.

Los motivos que la avalan son de distinta naturaleza y las cuestiones que plantearemos después abundan en ello. Ahora quisiéramos destacar algunos argumentos más globales.

ciudadanos, en lugar de eludirlos en aras a una pretendida neutralidad, que no es otra cosa que la imposición de la subjetividad de la cultura hegemónica en cada sociedad.

Los espacios que tradicionalmente establecen las disciplinas científicas, e incluso las áreas curriculares, para el aprendizaje y la enseñanza, están excesivamente limitados por, y encerrados en, su propia lógica (la lógica de las disciplinas científicas) y ofrecen pocas posibilidades de apertura a la sociedad, es decir, a los problemas que la sociedad y los ciudadanos tienen. Y esa conexión con "*lo que ocurre fuera de la escuela*" es indispensable para construir una cultura democrática, además de motivar al alumnado que la ha de aprender.

Otro argumento tiene que ver con los parámetros de calidad educativa. Podríamos decir que el aprendizaje, evaluado desde criterios derivados de los valores, ofrecería una perspectiva bien diferente de lo que se consideran buenos resultados. Una cultura, cons-

democráticos¹

de la escuela se concreta en la construcción de un currículum y de unas condiciones organizativas que den respuesta a esas visiones alternativas. La tarea es inmensa y requiere tiempo y paciencia. Pero esa inmensidad sólo debe ser un estímulo para abordarla y no debe ejercer un efecto paralizante. Una forma de afrontarla es seguir el principio de la parsimonia que tantos beneficios a aportado a la investigación científica. Es decir, identificar los problemas, establecer programas para ir resolviéndolos poco a poco, adaptar la complejidad de las tareas a las posibilidades reales de solucionarlas, etc.

La reconstrucción del currículum

Una alternativa adecuada a esa situación es, sin duda, la *reconstrucción del currículum en torno a los valores democráticos*. Este trabajo versa sobre

Cuando hablamos de *valores democráticos* nos estamos refiriendo a un conjunto de valores que constituyen la base de la educación integral de los ciudadanos. Así, no sólo estamos pensando en un listado de valores más o menos estructurado, también al conjunto de aprendizajes que se derivan de ellos y a sus implicaciones para la enseñanza.

Por otra parte, un currículum centrado en valores ofrece a los procesos de enseñanza y aprendizaje escolares un marco de referencia mucho más abierto y relacionado con la sociedad. Permite que se aborden cuestiones importantes tanto individual como socialmente. Facilita que los aprendizajes resulten útiles para participar en la sociedad y desarrollar la autonomía personal. Además, favorece la implicación de la escuela en los problemas que preocupan a la sociedad y a los

truida en torno a valores democráticos, permite incorporar elementos (costumbres, actitudes, habilidades, capacidades, etc.) menos jerarquizante y clasistas que la cultura académica actual.

Por último, un currículum como el que proponemos es el único que permite un tratamiento adecuado, es decir, justo, de la diversidad cultural. Los currículos tradicionales sólo están al alcance de una minoría caracterizada, sobre todo, por poseer un alto desarrollo cognitivo y, por tanto, un elevado nivel de abstracción similar al de las teorías científicas y asumir como propia la cultura dominante, básicamente intelectual y urbana. Normalmente este perfil coincide con el alumnado proveniente de la clase media y media alta, o con alumnos de clases media baja y baja pero con una inteligencia superior a la normal, que, a través de becas u

otro tipo de ayudas, consigue incorporarse a esa elite.

Sin embargo, el resto de la población, que cuantitativamente es la mayoría, está al margen de estos parámetros. Su desarrollo intelectual no le permite alcanzar los niveles de abstracción del conocimiento científico, no participan de la cultura dominante, más bien su cultura —excepto minorías étnicas, que merecerían otro tipo de consideraciones— es manual y suburbial o rural.

Creemos que estos argumentos son suficientes para justificar que un currículum centrado en valores democráticos es una alternativa válida a lo que representa actualmente la cultura escolar. Y no sólo porque es más valioso desde el punto de vista cultural y más justo socialmente. También porque su desarrollo exige una insti-

tución como la escuela pública, por lo que desde esta perspectiva, sería insustituible por ninguna otra agencia educativa.

Según nuestro punto de vista, esa construcción giraría en torno a un conjunto de decisiones que podrían aglutinarse alrededor de las siguientes cuestiones: ¿Educar en valores democráticos o desarrollar la autonomía moral del alumnado?, ¿Qué valores democráticos puede enseñar la escuela?, ¿Qué valores democráticos enseñar en cada etapa y ciclo?, La educación en valores democráticos, ¿situación específica o consecuencia de una determinada forma de concebir y desarrollar el currículum y de organizar el centro.

Dada la brevedad de estas páginas, vamos a centrarnos sólo en la primera cuestión³.

¿Educar en valores democráticos o desarrollar la autonomía moral del alumnado?

Podemos plantear el tema como educación en valores democráticos o como desarrollo de la personalidad moral. Aunque ambos enfoques tienen aspectos en común no significan lo mismo. Es más, considerados en sus versiones más radicales, persiguen metas diferentes.

La educación en valores democráticos supone dos premisas que merecen discutirse: una, la existencia de un sistema de valores democráticos objetivo y universal; y dos, la intención de que el alumnado interiorice esos valores, es decir, se enfatiza el aspecto socializador de la educación.

El desarrollo de la autonomía moral cuestiona ambas premisas: no existe

- 3) Disponemos ya de una primera versión del Proyecto Curricular en la que se abordan todas las cuestiones planteadas. Para cualquier consulta o ampliación de la información dirigirse a: amadorgp@redestb.es
 4) Provisionalmente vamos a utilizar la expresión educar o educación en valores, que es un anglicismo, hasta que encontremos otra más acorde con nuestro idioma y, sobre todo, con lo que pretendemos.

Toda la Educación en IFEMA

ORGANIZA:

 Parque Ferial Juan Carlos I
 28042 Madrid
 Apartado de Correos 67.067
 28080 Madrid

Colabora AUIA:

 ASEPROCE

Patrocina AULA:

 Ministerio Educación y Cultura

Patrocina INTERDIDAC:

 IberDialne

IBERIA
 Transportista Oficial

AULA

SALÓN DEL ESTUDIANTE Y DE LA OFERTA EDUCATIVA EDUCATIONAL OPPORTUNITIES EXHIBITION

Tel.: (34) 91 722 50 52/50 00
 Fax: (34) 91 722 58 04
 e-mail: aula@ifema.es
www.aula.ifema.es

DEL 10 AL 14 DE MARZO DE 1999

INTER DIDAC

SALÓN INTERNACIONAL DEL MATERIAL EDUCATIVO INTERNATIONAL EDUCATIONAL EQUIPMENT SHOW

Tel.: (34) 91 722 51 60/50 00
 Fax: (34) 91 722 58 04
 e-mail: interdidac@ifema.es
www.interdidac.ifema.es

DEL 10 AL 13 DE MARZO DE 1999

ese sistema de valores y a lo más que se puede aspirar es a que el alumnado haga valoraciones sobre las cosas; además, su intención prioritaria es conseguir que el alumnado sea lo más crítico posible y autónomo a la hora de decidir qué valores le interesan más para orientar su vida.

Afortunadamente, no existe un sistema de valores, ni democráticos ni de ninguna otra índole, objetivo y universal. Lo que hay es una pluralidad de sistemas de valores que tiene que ver con culturas, concepciones políticas, posiciones personales y grupales ante la vida, etc. Sin embargo, este pluralismo no es sinónimo, al menos desde nuestro punto de vista, de subjetivismo o relativismo, más bien quiere significar *compartir unos mínimos morales desde los que es posible construir juntos una sociedad más justa, y en respetar, precisamente desde esos mínimos compartidos, que cada cual defiende y persiga sus ideales de felicidad* (Cortina, 1994: 49).

Como un bien público a cultivar, el pluralismo debe resaltar tanto las diferencias entre las personas y los grupos como los valores comunes que posibilitan la convivencia en el espacio público. La base en que apoyar la acción educativa está en ese mínimo común moral que conforma los modos deseables de la vida en común. Por tanto, si bien no disponemos de un sistema de valores universal, contamos con unos valores mínimos compartidos que en la vida cotidiana nos los planteamos como aquellos bienes básicos, mínimos, de los que creemos que toda persona debería disponer para poder realizar sus aspiraciones a la felicidad (Cortina, 1994).

El pluralismo ideológico y el respeto a los valores propios de cada cultura no impiden contar con, y asumir, un cierto "patrimonio moral" de la humanidad, que no debería ser objeto de discusión o negociación, y ante el cual la escuela —precisamente para no abdicar de su pretensión educativa— debería tener una posición activa, beligerante. Una escuela pública laica no es una escuela neutra o exenta de valores; por el contrario, desde las primeras propuestas (Durkheim, la escuela republicana francesa) quiso ser una es-

cuela donde la educación cívica y moral desempeñara un papel central.

Respecto a la segunda premisa, *socialización vs. autonomía moral*, que-remos plantear algunas ideas.

Partiendo de los trabajos de Piaget (1932/1971), se ha supuesto que la autonomía moral se puede conseguir desde las primeras edades. Por eso, el juicio "crítico" implica independencia de lo convencionalmente establecido, pero para que eso ocurra hay que haber asumido previamente lo establecido. Actualmente, de acuerdo con la psicología del desarrollo moral, se sabe que sólo en la edad adulta, y sólo algunos adultos, se consigue la autonomía moral. Más aún, para conseguir esa autonomía hay que pasar por asumir lo convencionalmente establecido.

La cuestión es que se enseñen y ejerciten de modo que no se impida una autonomía moral posterior⁵. Pero no se puede pretender una autonomía moral, cuando previamente no se ha asumido la moral convencional establecida, que necesariamente habría que determinar y consensuar. Sin una base cívica no pueden haber principios éticos propios.

Se trata, pues, de conjugar adecuadamente el control de la conducta y el respeto heterónomo de normas en las primeras edades, con posibilitar una progresiva autonomía moral y retirada de dicho control, para ir capacitando al alumnado a actuar del modo deseado en un número creciente de acciones, en ausencia de dichas normas o imposiciones.

Según todo ello, la dicotomía entre socialización y autonomía es en cierto modo una falacia. El proceso de educación moral se inicia con una finalidad socializadora en los valores convencionalmente establecidos para una ciudadanía cívica y responsable en una sociedad democrática; y continuaría con una profundización moral y superación crítica.

Por tanto, habría que dirigir nuestros esfuerzos en una doble dirección: decidir y asumir qué valores para una ciudadanía cívica y responsable; y construir una propuesta curricular que conjugue adecuadamente la socialización inicial del alumnado

con el posterior desarrollo de su autonomía moral.

Así, el currículum, más allá de consideraciones de tipo técnico, es la traducción escolar de una propuesta cultural que tiene como eje central los valores democráticos y, por tanto, pretende una educación democrática. Ese tipo de currículum ya ha sido descrito por nosotros (Guarro, 1996 y 1997) y remitimos al lector a esa bibliografía para una mayor concreción de dicha propuesta que afronta dos cuestiones: principios de un currículum democrático, es decir, una serie de principios generales que sirven de criterios para valorar y construir el currículum; y la forma en que se debe organizar, enseñar y evaluar un currículum democrático, o lo que es lo mismo, una serie de principios que guíen las principales decisiones en cuanto a la elaboración y, sobre todo, desarrollo del currículum.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOLÍVAR, A. (1992): *Los contenidos actitudinales en el currículo de la Reforma. Problemas y propuestas*, Madrid: Escuela Española.

BOLÍVAR, A. (1993): *El desarrollo de las actitudes*, Aula, nº 16-17: 19-23.

BOLÍVAR, A. (1995): *La evaluación de actitudes y valores*, Madrid: Anaya/Alauda.

CORTINA, A. (1994): *Ética de la sociedad civil*, Madrid: Anaya/Alauda.

GUARRO, A. (1996): *Cultura Democrática, Currículum democrático y LOGSE*. En Manuel Lorenzo y Antonio Bolívar (Eds): *Trabajar en los márgenes*. ICE. Universidad de Granada.

GUARRO, A. (1997): *Curriculum y Democracia. Por un cambio de la cultura escolar*, I Escuela de Verano de CC.OO. "Calidad es igualdad", Santiago de Compostela, Julio, 1997.

PIAGET, J. (1932/1971): *El criterio moral en el niño*, Barcelona: Fontanella.

5) Una vía interesante para abordar esta cuestión es la que se viene desarrollando desde los enfoques críticos de la educación: los trabajos de C.B. Cazden (1991): *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*, Barcelona: Paidós/MEC; J. Elliott (1990): *La investigación-acción en educación*, Madrid: Morata; N. Mercer (1996): *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*, Barcelona: Paidós; R. Young (1993): *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula*, Barcelona: Paidós/MEC, entre otros, representan referentes muy útiles.

Bases Críticas

para un

ENFOQUE GLOBAL

de la

Transversalidad

La Reforma Educativa hizo aparecer como nuevo componente de los Diseños Curriculares un conjunto de enfoques educativos que aparecían con el pomposo nombre de *líneas transversales*.

Se trataba de un conjunto de perspectivas educativas que debieran hacerse presentes e impregnar al conjunto de las áreas curriculares clásicas. Así aparecían entre otras, la Educación para la Paz y los Derechos Humanos, la Educación

Ambiental, la Coeducación, Educación para el Consumo... Se suponía que cada centro, cada comunidad educativa, debería elegir aquellas que considerasen más relevantes y articularlas en su Proyecto Educativo y Curricular. Seguramente -y dado que es preceptivo- todos los centros, más pronto o más tarde, han optado por recogerlas en su proyecto, otra cuestión es cómo y a través de qué estrategias se están articulando en la práctica.

La cuestión relevante para continuar reabriendo el debate de la *transversalidad* está en que empezamos a conocer las condiciones en que se está implementando, como su puesta en práctica está significando un proceso de *periferización de la transversalidad* al ubicarlas de forma que no impregnan, justamente, al conjunto de las áreas clásicas. Esta periferización puede funcionar en diversas formas. En un caso puede ser realizando un corte en el currículum regular para hacer una semana de la paz, una día del árbol, tras lo cual las áreas vuelven a funcionar allí donde se habían dejado... o, puede hacerse ubicándolas como nuevas áreas (optativas, talleres) paralelas a las clásicas; o, incluso, asignándolas en función de la aproximación (en general para el/la de ética, algo de ambiental con ciencias naturales, otro poco de paz y derechos humanos en sociales, otro poco de coeducación como responsabilidad de las profesoras...). En definitiva una



Juan José Celorio,
Hegoa-Dep. Didáctica CC.SS. UPV/EHV.

ubicación que no *perturbe* el desarrollo regular de las áreas clásicamente institucionalizadas.

Lo preocupante de estas prácticas no radica sólo y principalmente en que desvirtúan su propia definición oficial -se convierten en otros nuevos contenidos que justo no transversalizan el currículum- sino en que eliminan su carácter profundamente educativo y transformador, *controlándolas* como nuevos añadidos de ritos curriculares cada vez menos relevantes para las nuevas generaciones.

No podemos aquí analizar las razones que han conducido a ello (la ambigüedad del propio status con que se las recoge, la ausencia de un debate crítico sobre sus presupuestos teóricos y metodológicos, el débil debate so-

bre la selección cultural del currículum, las tradiciones e inercias docentes... serían algunas de ellas), intentaremos apuntar algunos elementos para proceder a una revisión urgente y necesaria sobre la situación de la transversalidad.

Más allá... y más acá de la Reforma

La primera constatación necesaria es que lo que aparece como *líneas transversales* es el intento de oficializar y ubicar en los currículos un conjunto de propuestas y prácticas educativas que se venían impulsando por actores sociales comprometidos dentro y fuera del propio sistema educativo. Estas prácticas educativas eran parte de la acción transformadora, de sensibilización, denuncia y concienciación, que sobre determinados problemas y situaciones, venían desarrollando grupos y organizaciones sociales desde planteamientos plurales pero críticos.

En esta historia *pre-transversal* tan-

to la forma de concebir la problemática originaria como el discurso y las prácticas educativas fueron evolucionando en íntima conexión con la propia práctica transformadora. En este proceso, el desarrollo de estrategias educativas orientadas al sistema formal se convirtió en un motivo de preocupación y experimentación. También aquí se fue evolucionando desde visiones ingenuas y con débil fundamentación curricular a discursos y prácticas más consistentes y transformadoras. La historia de su lenta pero expansiva ubicación en los centros educativos discurrió en paralelo con las prácticas de innovación educativa.

La Reforma educativa -como en otros muchos aspectos relacionados con la Innovación- adopta algunas de ellas y las generaliza, si bien a costa de desvirtuar y domesticar los discursos. También ocurrió en este campo. Lo que eran propuestas de cambio educativo en íntima conexión con el cambio social, se transformaron en añadidos curriculares sin poner de manifiesto las profundas contradicciones entre la lógica de la transversalidad y la lógica de las disciplinas y áreas curriculares. Para la mayoría de los centros y docentes aparecieron como algunas cuestiones que era necesario añadir a lo anterior si bien reformado metodológicamente por el constructivismo. Estos nuevos añadidos, en la medida que se formulaban como generalizables y pactables debían aparecer además como *desideologizados* y *descomprometidos*, dado que ahora, al parecer, eran patrimonio de toda la ciudadanía. Su discurso educativo debería ser reubicado en el mismo sentido que la institución utilizaba, esto es, socialización en una determinada selección cultural, neutral y académica, hasta el punto de que incluso sus propios valores podían y debían someterse a un *mínimo ético común* a añadir al *mínimo común de las ciencias académicas*.

No es extraño por tanto que sin una revisión crítica, estas novedades menos valoradas -y más incómodas además- que el currículum clásico, se hayan tendido a introducir y ubicar allí donde representen menos amenazas para el discurrir rutinario del ritual curricular. Sin embargo para quienes entendemos que tras la

transversalidad laten otras claves educativas y sociales que están más allá... y más acá del ritual académico y que tienen que ver con el sufrimiento y los derechos de las personas y los pueblos, la reflexión, el debate y la investigación-acción, debe retomarse con otras claves.

Una globalización crítica de lo transversal

Proceder a una revisión y debate sobre la transversalidad implica desde nuestro punto de vista volver a situar el debate en sus términos socioculturales alternativos. Supone proceder a revisar cuál es el estado de los proble-



mas que dieron origen y sentido a las educaciones pre-transversales y a los sentidos que se construyeron sobre el propio sentido de educar para el cambio. Proceder a esta revisión implica resituar los cambios que en todos los terrenos se han venido acumulando en este final de siglo y que aparecen envueltos bajo el mítico concepto de la *globalización*. Este término que viene produciendo una abundante literatura parece referirse a las nuevas condiciones bajo las que discurren las sociedades de final del siglo XX. Desde nuestro punto de vista se trata de marcar el sentido de la selección cultural y la acción educativa en las nuevas condiciones de la *época de la globalización*, se trata por tanto de debatir cómo se entiende la educación emancipatoria y alternativa en relación con los nuevos fenómenos. Esto es, reconstruir estrategias críticas para una expansión de una educación global alternativa al orden de la globalización dominante.

De hecho el término de Educación Global es posible rastrearlo ya en

torno a cuatro tipo de ámbitos de discurso, a) como respuesta educativa a la problemática de la globalización, b) como aportación al análisis y desarrollo de la transversalidad, c) como reorientación de las estrategias educativas de las ONGs y otras instancias solidarias, y d) como alternativa a la crisis de la Modernidad. Enunciaremos brevemente algunos de sus componentes.

a) Como respuesta educativa a la problemática de la globalización

Como fenómeno planetario que trascienden las fronteras de los estados, no es un proceso que actúa sólo en el terreno económico (multinacionales, entramados financieros, deslocalización de la producción, tecnología a gran escala, paro...), sino que afecta al conjunto de ámbitos de la vida de las sociedades (lo social, lo político, lo cultural, lo militar, lo ideológico, lo informativo-comunicativo). Actúa con diversa intensidad y complejidad en todas las escalas -desde lo local a lo planetario- magnificando y relacionando al conjunto de problemáticas que el capitalismo fue agudizando (desigualdad, manipulación,

marginación, violencia, degradación ambiental, mal desarrollo...) bajo nuevas fórmulas y hasta límites insospechados. En esta medida, si bien no es nuevo, supone un salto cualitativo importante. Requiere respuestas urgentes ante las dramáticas situaciones que expande y mundializa, al tiempo que potencia la inhibición de la acción social colectiva. La globalización actúa también en el campo educativo que necesita adoptar estrategias de resistencia alternativas tanto frente las nuevas condiciones que crea en las comunidades sociales en su ámbito local y planetario, como a los reordenaciones que está introduciendo en su seno. Los poderes clásicos son desbordados por las nuevas condiciones que requieren respuestas desde la participación, comunicación, crítica y colaboración de redes de acción social para el cambio. Por tanto un primer sentido es la *educación global como respuesta social, cultural y educativa necesaria ante los nuevos problemas de la globalización*.



b) Como aportación al análisis y desarrollo de la transversalidad

Las teorías hegemónicas en el campo del análisis y desarrollo curricular siguen siendo de corte tecnofuncionalista. Los desfases *funcionales* de los sistemas educativos frente a los cambios económicos y tecnológicos requieren reformas generales que *normalicen* de nuevo el funcionamiento de los sistemas. Se trata de asegurar la educación como proceso productivo de respuesta a nuevas necesidades de la economía y de inserción en el orden social dominante. Nuestra reforma educativa no rompe con esta concepción por lo que la aprehensión como transversalidad de las problemáticas críticas se presenta como coherente con la reproducción del orden clásico del currículum. Las prácticas y discursos que se derivan de lo anterior hacen que docentes y comunidad educativa se encuentren perplejos ante la ubicación de la cuestión transversal y de los valores en el proceso curricular, produciendo respuestas más o menos bienintencionadas pero que tienden a aceptar la periferización transversal. Por otro lado, las posiciones críticas no hemos sido capaces de desvelar el conjunto de contradicciones que rodean a la propuesta mostrando su talante conservador, ambiguo y controlador y haciendo de la cuestión transversal el punto crítico de toda una práctica curricular y social en su sentido amplio (del qué, del cómo, del a través de qué medios humanos y materiales, del para qué...). No es una cuestión sólo pedagógica, sino social, política, sindical, ideológica, cultural... es una apuesta por una educación hacia otros modelos de civilización global. *Su segundo sentido es como respuesta global a los modelos educativos y curriculares dominantes cada vez más en crisis por las tendencias de la globalización.*

c) Como reorientación de las estrategias educativas de las ONGs y otras instancias solidarias

Se trata de un conjunto de campo y actores que por definición se orientan a la sensibilización y educación como parte de las estrategias para un cambio social desde el compromiso, la cooperación y la solidaridad. Han surgido de la toma de conciencia por sectores de la ciudadanía de la necesidad de dar respuesta a viejos y nuevos problemas derivados de los modelos de desarrollo dominantes, impulsando formas de acción y presión nuevas y creativas y tratando de construir alianzas e implicaciones de amplia base social. Movilizados en torno a una problemática, han ido evolucionando, con matices, a una visión más amplia y relacionando de forma más estructural su problemática con la de otros grupos. Sus propuestas para la educación son parte de su compromiso transformador y tienen rasgos y claves propias, así incluyen una perspectiva ideológica, ética, *nueva* en el sentido de diferentes de las configuraciones más clásicas y opuesta a la de los modelos dominantes, una perspectiva comprometida para la acción en el sentido de orientar sus esfuerzos a la creación de respuestas sociales a los problemas que les movilizan para conseguir apoyos en nuevas fuerzas y espacios sociales. La perspectiva de la Educación Global debe permitir aunar sus fuerzas, sacarles de su tendencia a competir por incluir sus perspectivas en los currícula y facilitar estrategias que desde perspectiva de género, etnia, clase y edad, hagan visibles impulsar la transversalidad de forma conjunta. *Un tercer sentido de la educación global es facilitar plataformas confluyentes a los actores y estrategias interesadas en una lectura crítica, solidaria y emancipadora de las líneas transversales.*

d) Como alternativa a la crisis de la Modernidad

Aunque débil en la literatura de la Educación Global se va abriendo camino un discurso de situarla en el debate más amplio de la crisis de la Modernidad. Se trata de revisar qué papel se ha asignado a los sistemas y prácticas educativas en la plataforma modernizadora. La modernidad asignaba a lo educativo un valor subordinado a los elementos dominantes del progreso y cambio social, el modelo económico, la acción del poder del estado moderno y la capacidad de innovar y dar perspectiva de acción de la Ciencia/ Tecnología. La educación socializaba en las nuevas generaciones lo que se adelantaba en estos tres campos. Las propias fuerzas críticas del modelo dominantes aceptaba básicamente este papel subordinado de lo educativo. La crítica a esta plataforma de pensamiento y acción ante la propia crisis global presente obliga a reconstruir visiones más allá de la alternativa postmoderna, estéril y conservadora de fondo. La Educación debe emanciparse de este papel asignado por la modernidad, de las visiones según las cuales debe ser una simple instructora y transmisora de una ciencia/tecnología en crisis, de su eliminación del debate democrático de nuestros modelos de desarrollo y de construcción de futuros, de la tiranía de ser y aparecer como una acción neutral derivada del consenso social, de la mitología según la cual no construye nada nuevo y por tanto es irrelevante respecto a las grandes y pequeñas cuestiones de las vidas de las gentes y comunidades reales... *En definitiva y ahí su cuarto sentido como aporte a una crítica y revisión de la visión modernizadora de lo educativo reivindicando su derecho a la construcción de conciencias, espacios sociales y estrategias a la construcción de utopías y futuros, posibles, justos y solidarios.*

Una educación integral en infantil

En la etapa de educación infantil el perfil del profesional, la organización escolar empleada y la participación familiar son elementos del proceso educativo que se tienen que entrelazar para conseguir que cada niño/a construya su identidad personal y adquiera conocimientos y habilidades para saber actuar en todo momento.



Rosa M^a Tàllez de Meneses Martín.
Profesora de Educación Infantil.
CEIP M. Consarnau. Hospitalet (Barcelona).

Perfil del profesional en educación infantil

Cuando hablamos del perfil de un profesional de la educación hemos de tener en cuenta dos aspectos importantes: las bases humanas y las bases profesionales. La maestra/o es siempre el punto de referencia del alumnado, por eso ha de mostrar constantemente una estabilidad emocional que proporcione seguridad y bienestar y una sensibilidad para captar las emociones, las actitudes y los sentimientos de cada uno/a.

Su actitud ha de ser positiva y de respeto hacia los diferentes ritmos personales; ha de interesarse por la evolución madurativa y por sus dificultades escolares y extraescolares; confiará y motivará sus posibilidades y capacidades; observará y ajustará sus intervenciones y tendrá una postura crítica y constructiva para consigo mismo y su entorno.

Todo educador/a ha de exigirse un rigor técnico en su trabajo para conocer los diferentes aspectos sociocultu-

rales, psicológicos, pedagógicos y epistemológicos del desarrollo infantil. La formación continua le servirá para reflexionar y mejorar sus capacidades. El trabajo sistemático y coordinado con todo el equipo educador y la capacidad de concretar los aspectos fundamentales del PEC y el PCC le facilitarán el trabajo cotidiano. El educador/a ha de ser, en todo momento, el vínculo entre la escuela y la familia.

La dinamización escolar

Nuestra responsabilidad como profesionales de la educación nos exige valorar y seleccionar los criterios metodológicos y organizativos que parezcan más adecuados a la realidad de nuestro centro y de nuestra aula.

Las condiciones y la distribución de los espacios y del tiempo, la organización de los diferentes grupos y la utilización de los materiales son elementos primordiales en nuestra labor educativa. Está demostrado que no existe un único método ni una única organización que sea válida para todos los alumnos/as, pero el criterio metodológico y organizativo que nosotros empleemos ha de respetar y ofrecer ayuda a las necesidades individuales y colectivas.

La organización espacial

Cualquier espacio escolar se considera espacio educativo; la adecuación de éstos favorecerá un desarrollo armónico donde los procesos afectivos, perceptivos, motores, de relación, creativos y cognitivos estarán recogidos en todo momento.

La organización espacial de la clase debe tener presente en primer lugar las características de cada nivel de edad; ha de ser flexible con capacidad de transformación y adaptación para favorecer el tipo de agrupación que requieran las diferentes actividades. La disposición ha de facilitar el desplazamiento para acceder a los diferentes espacios; conviene tener un espacio vacío, lo más grande posible, para llevar a cabo las actividades colectivas



que impliquen movimiento, puestas en común e incluso diferentes estrategias metodológicas que se planteen. Los otros espacios se pueden organizar en forma de rincones bien diferenciados donde el material ha de tener un sitio fijo y ha de estar al alcance de las niñas/os. Las paredes pueden utilizarse como zona de información.

Las condiciones físicas de los espacios pueden favorecer o entorpecer las actividades planteadas, tales como las dimensiones del aula, la acústica, la iluminación, la estética, el mobiliario...

No podemos olvidar que los espacios del centro han de favorecer y cubrir las necesidades del educador/a, una sala para realizar reuniones periódicas, espacios para el material, un lugar donde poder programar, e incluso un espacio donde poder descansar, entre otros.

La organización temporal

La organización del tiempo y la actividad siempre van unidas en la vida del niño. El educador/a debe organizar y combinar las actividades cotidianas de manera que la sucesión de éstas favorezca su estructura temporal. Si se explica con anterioridad la actividad, la niña/o es capaz de organizar sus actuaciones mostrándose más autónomo, implicándose mucho más y siendo más creativo. El ritmo de las actividades tiene que estar en relación directa con el ritmo y las necesidades de los niños/as, sean éstas afectivas, físicas, de experimentación con los objetos, de relación o de comunicación.

El educador/a también ha de organizarse teniendo en cuenta el tiempo que ha de dedicar a la atención directa de las alumnas/os, a programar, a reunirse con las familias, a la coordinación con los compañeros/as, a las reuniones de claustro y, cómo no, al reciclaje.

La organización grupal

El tipo de agrupación y distribución de los alumnos/as se puede plantear de manera permanente o de manera puntual. En la misma aula podemos potenciar que el grupo de niños/as se divida en subgrupos según las actividades o agrupaciones de niños de diferentes edades para realizar actividades diversas en diferentes espacios, como por ejemplo talleres interaulas. Podemos plantearnos actividades de todo el ciclo para celebrar las fiestas

tradicionales, de teatro... consideradas de gran grupo.

El modelo de agrupamiento que escogamos ha de tener en cuenta: los objetivos educativos que pretendemos conseguir, las necesidades de los niños/as, la plantilla de profesores/as disponibles, el espacio de que se dispone y las condiciones requeridas en toda actividad.

La organización del material

La distribución del material en el espacio ha de facilitar la actividad exploratoria de la niña/o y la autonomía en el orden. Los materiales sirven para adquirir y/o consolidar diferentes nociones, ejercitar las habilidades, potenciar la creatividad y las iniciativas de los niños/as y fomentar determinados comportamientos y actitudes.

Es responsabilidad del profesor o profesora de educación infantil, junto con todos los profesionales que tengan relación con la clase, ponerse de acuerdo en la organización espacial, temporal y grupal y, además, en la selección de los materiales. En nuestra etapa es imprescindible que en todo momento se ocupe del grupo de clase el profesor/a tutor y el profesor/a de apoyo. Las diferentes estrategias organizativas planteadas pueden favorecer la incorporación de diferentes especialistas en nuestras aulas, pero siempre que se cumplan unos requisi-

tos imprescindibles: favorecer las necesidades individuales, plantear los objetivos a trabajar, la metodología a emplear y evaluar las actividades.

Participación familiar

Como educadores/as hemos que tener claro que nuestra visión del alumno/a es totalmente parcial; ésta ha de ser completada, especialmente, por la visión familiar. Las relaciones entre familia y educadoras/es es condición indispensable para conseguir el progreso y el bienestar del niño/a. Cada centro facilitará la participación de la familia, ya sea individual o colectivamente, y establecerá sistemas de intercambios de información.

Participación individual

La relación individual de las familias con el centro ha de partir de unos contactos iniciales donde éstas se sientan acogidas e informadas y, a su vez, la escuela pueda recibir cierta información sobre aspectos importantes de la vida del niño/a. Estos contactos se inician al día de la inscripción y han de continuar con la participación y colaboración en el proceso de adaptación y con los contactos diarios en las entradas y salidas. Las entrevistas individuales son fundamentales para conocer diversos aspectos de la evolución de la niña/o y para obtener la visión familiar de aquel momento. A partir de los informes escritos el maestro especificará la evolución y los progresos obtenidos de cada alumno/a en un periodo de tiempo determinado.

Participación colectiva

La relación colectiva se puede plantear a partir de la colaboración en la gestión del centro, siendo miembro del Consejo Escolar o de la Asociación de Padres y Madres, en la organización de las actividades escolares, en las reuniones generales de nivel; participando en las estrategias metodológicas, en las comisiones de fiestas... Podemos incluir también otras actividades puntuales como las charlas sobre temas monográficos de interés general, la colaboración en los aspectos organizativos, preparación de las excursiones...

En conclusión, la relación que se establezca entre estos tres elementos que componen el proceso educativo: el profesional, la organización escolar y la participación familiar proporcionarán al niño/a una educación integral.





EN LAS ELECCIONES SINDICALES EN UNIVERSIDAD

CCOO mantiene, por tercera vez consecutiva,

Las Elecciones Sindicales en las Universidades están en su fase final. CCOO. se mantiene como la primera fuerza en el conjunto de los tres sectores -PDI, PAS funcionario y PAS laboral- así como en cada uno de ellos.

En el momento de la elaboración de esta información -falta sólo elegir un 17% de los delegados- CCOO. se mantiene como primera fuerza, con 579 delegados/as, a 193 de UGT que, con 386, se sitúa en segundo lugar, y a 364 de CSIF, que es la tercera fuerza, con 215 delegados.

Con estos resultados es ya la tercera vez que obtiene la mayoría. Podemos decir que los trabajadores y trabajadoras de las universidades siguen apoyando la acción sindical y los logros conseguidos por CCOO.

En un primer análisis de estos resultados hay que hablar de las dificultades que hemos tenido en el desarrollo del proceso electoral, con bastantes dificultades a la hora de lo pre-avisos, ya que no ha habido acuerdo con ninguna fuerza sindical. En concreto, con UGT hemos tenido problemas, ya que su campaña ha consistido en algunas universidades en ataques contra CCOO. Han preavisado en algunas Universidades donde sabían que teníamos dificultades a la hora de confeccionar listas, aún así, logramos formalizarlas.

No sólo consolidamos los resultados de las anteriores elecciones sindicales



de 1994, sino que hemos aumentado en número de votos. En nueve Comunidades Autónomas nos situamos como primera fuerza: (Andalucía, Canarias, Cantabria, Castilla León, Cataluña, Extremadura, Rioja, Murcia, País Valencià.). Como segunda fuerza, en Aragón y Baleares. Y como tercera fuerza, en Galicia, en esta Comunidad falta por celebrar elecciones en una universidad.

U.G.T. es segunda fuerza en las mismas comunidades, CSIF se sitúa como tercera fuerza pero con mucha diferencia en las CC.AA. citadas. Como excepción, Baleares, los STEs son la primera fuerza sindical.

En cada uno de los sectores, por sepa-

rado, CCOO. se mantiene como la primera fuerza, U.G.T., la segunda, y CSIF la tercera, ésta con una pérdida significativa respecto a las anteriores elecciones.

Con estos resultados, tenemos representación, con un 38%, en la Mesa Sectorial de Universidad y UGT, con un 26%. Podemos decir que los sindicatos de clase ostentamos la mayoría absoluta.

Con estos resultados, en el futuro inmediato afrontaremos la acción sindical y la negociación de una forma articulada a fin de conseguir una homologación en las condiciones de trabajo de todos y todas las trabajadores y en la defensa de una Enseñanza Pública de calidad.

el liderazgo

Delegados Universidad (21-12-98)

DELEGADOS	PDI				PAS FUNCIONARIO				PAS LABORAL				TOTAL				
	CC00	UGT	CSIF	Otros	CC00	UGT	CSIF	Otros	CC00	UGT	CSIF	Otros	CC00	UGT	CSIF	Otros	TOTAL
	ANDALUCÍA	23	17	26	16	32	23	12	7	47	21	5	7	102	60	43	31
ARAGÓN	3	3	6	11	4	3	1	7	5	6	0	12	12	12	7	30	61
ASTURIAS	-	-	-	-	3	6	0	6	-	-	-	-	3	6	0	6	15
BALEARES	5	0	0	10	2	0	0	5	1	3	0	5	8	3	0	20	31
CANARIAS	18	8	3	13	7	4	6	5	5	6	3	12	30	18	12	30	90
CANTABRIA	7	6	6	0	3	3	1	0	2	5	2	0	12	14	9	0	35
CASTILLA-LEÓN	20	12	14	13	17	11	5	3	17	17	4	10	54	40	23	26	143
CATALUNYA	63	27	16	16	19	16	2	12	14	6	0	3	96	49	18	31	194
EXTREMADURA	10	3	8	0	2	2	4	3	3	8	2	5	15	13	14	8	50
GALICIA	12	21	3	29	5	3	0	9	6	4	0	12	23	28	3	50	104
LA RIOJA	-	-	-	-	3	4	0	0	3	1	0	1	6	5	0	1	12
MADRID	51	27	29	31	32	20	6	22	30	30	5	23	113	77	40	76	306
MURCIA	9	2	7	3	7	1	3	0	4	5	4	0	20	8	14	3	45
P VALENCIA	34	24	19	16	22	12	8	11	30	17	5	12	86	53	32	39	210
TOTAL	255	150	137	158	158	108	48	90	166	128	30	105	580	386	215	352	1.533

No se han celebrado aún las elecciones en Castilla La Mancha, Euskadi y Navarra.



Balance provisional en profesorado universitario: 40-20-20-20



Josep Ferrer Llop.
Responsable de PDI de la FECCOO.

A si se podría esquematizar la situación al cubrir aproximadamente el 70% de delegados renovados en 1999. De hecho es 40% para CCOO, 21% para UGT, 19% para CSIF y 20% para otros. Con estos resultados, en terreno teóricamente tan adverso, resulta difícil reprimir los triunfalismos. Máxime cuando no es un hecho coyuntural, sino que confirma la tendencia de las anteriores. Con todo, vamos a intentar analizar las luces y las sombras.

Hemos completado el mapa emblemático

A destacar en primer lugar que se ha conseguido uno de los principales objetivos: cubrir ciertas lagunas en universidades políticamente significativas. Concretamente hemos pasado a ser la primera fuerza sindical también en la Complutense (10/29) y la Politécnica de Madrid (8/25), con lo cual somos los primeros en todas las universidades de Madrid, Catalunya y Valencia.

El mapa se completa con las probables presidencias de Salamanca, Sevilla y Santiago: consolidamos la primera

(6/21), recortando distancias con CSIF; ganamos la segunda (8/25), también acercándonos a CSIF; nos mantenemos primeros (7/23), aunque retrocedemos ligeramente, en la tercera.

Debe incluirse en este apartado el magnífico avance en Extremadura (10/21), consolidando nuestra presidencia, puesto que se trata de uno de los feudos de CSIF.

Resumen de los demás resultados

No menos mérito tienen los resultados de Canarias (9/21 en ambas universidades, aún con ligeras pérdidas) y Murcia (mantenemos 9/21) que, de tan bien acostumbrados, parecen que damos por hechos, obviando adversas circunstancias como la importante presencia de la Intersindical Canaria (STES) en el primer caso, o la de candidaturas corporativas (AMPE) en el segundo.

En cambio, debe considerarse insuficiente el progreso en Balears (5/15), puesto que fue anulada la candidatura de UGT. Tampoco resulta satisfactorio el estancamiento en Córdoba (6/21). En el balance negativo hay que situar los ligeros retrocesos relativos de Alicante (7/21) y Pontevedra (5/21), y los claros retrocesos en Castelló (4/15) y León (5/15), universidades ambas donde rozábamos la mayoría absoluta. Los peores resultados han sido en Elche (2/11) y Zaragoza (3/23). Únicamente en A Coruña no fue posible presentar candidatura.

Un panorama satisfactorio

En resumen, parece probable que ostentemos 21 de las 31 presidencias, frente a 2 para UGT (Alicante y Pontevedra), 2 para CSIF (Córdoba y Elche), y 3 para otros (unitaria CCOO-UGT en UNED, STES en Balears, CIGA en A Coruña), quedando 3 de más difícil predicción (las candidaturas ganadoras son AGPTU en León, CGT/PNN en Zaragoza y de independientes en Castelló).

Cuantitativamente, hay un ligero retroceso relativo (un 1%), fruto de nuestros tropiezos antes mencionados, pero también de circunstancias ajenas como la proliferación de candidaturas, o la normalización de UGT que luego comentaremos. En cualquier caso, las mejoras parciales y cualitativas reseñadas son mucho más significativas, y el mapa resultante es altamente satisfactorio.

Razones de los buenos resultados

Cualquier análisis global es aventurado, dada la extraordinaria heterogeneidad en el mapa universitario: número y actitud de las otras candidaturas, aspectos políticos, académicos e institucionales (rektorados...), etc. Con todo, no debe ser casualidad ciertos rasgos comunes en los casos mencionados.

Muy en primer término hay que situar el magnífico trabajo de las secciones sindicales. Bien es verdad, como luego comentaremos, que no siempre se ve recompensado. Pero, en sentido contrario, aparece como un elemento imprescindible para desarrollar y rentabilizar la acción sindical. Bien entendido que a menudo debe realizarse en condiciones precarias: insuficiencia de efectivos, aislamiento, oposición de ciertos estamentos académicos, etc.



Por supuesto, ello sería difícil sin el adecuado apoyo e impulso desde las estructuras federales (secretaría, gabinete jurídico...), en forma de propuestas, iniciativas, elaboraciones, información, actuaciones centralizadas, asesoramiento, etc.

Cabe pensar que los efectos de este trabajo coordinado no se limite a frutos coyunturales, sino que más bien actúe en forma de lo que alguien llamaba "lluvia fina", refiriéndose por ejemplo a las "hojas del lunes" o a las campañas anuales de reclamaciones y recursos.

Tampoco parece casualidad que se den buenos resultados en universidades donde hemos conseguido conectar con los coordinadoras de PNN, incorporándolos incluso a nuestras candidaturas (Madrid, Barcelona, Salamanca, Sevilla...). No ha sido posible, por ejemplo, en Zaragoza, con resultados negativos ya comentados. Otra vez hay que señalar que no sólo importan los efectos coyunturales, sino sobre todo los a medio plazo derivados de esta incorporación de nuevas generaciones de profesorado.

Resultados de las otras fuerzas sindicales

Se constata un notable descenso de CSIF, principalmente en favor de "otros" (Complutense, Politécnica de Madrid, UNED, León, A Coruña...), a menudo escisiones propias, lo que en algunos casos nos ha facilitado pasar a ser la primera fuerza sindical. Como ya hemos comentado, no sólo es una importante pérdida cuantitativa (aproximadamente un 7%), sino también cualitativa, por afectar a presidencias políticamente significativas como Madrid o Sevilla, o a feudos propios como Extremadura.

Por el contrario, UGT se recupera (un 4% aproximadamente), si bien hay que tener en cuenta la anormalmente

baja situación de partida, probablemente provocada por las tensiones internas y con el PSOE en 1994. Esta normalización, junto al retroceso de CSIF, probablemente le permita adelantar a CSIF en el cómputo final global, lo que debe ser un motivo de satisfacción para nosotros.

Finalmente, hay un incremento irregular y heterogéneo de "otros" (también un 4% aproximadamente) como ya se ha ido mencionando: escisiones de CSIF, coordinadoras de PNN... Hay que destacar que no obedecen a un fenómeno común, sino a situaciones muy dispares, a menudo de índole local. En concreto, sólo muy aisladamente aparecen CGT, STE, ANPE, PNN o AGPTU. Ni siquiera la Inter-sindical Canaria o CIGA presentan avances significativos.

Algunas reflexiones cara al futuro

A pesar de este panorama muy satisfactorio para CCOO, no podemos dejar de pensar que en muchos casos la relación resultados/trabajo es insuficiente. Especialmente significativos son, por ejemplo, los de Canarias (pasamos de 20/42 a 18/42, a pesar de haber sido los artífices del extraordinario acuerdo sobre mejora retributiva de 1 millón al año), Murcia (seguimos en 9/21) o Galicia (de 15/59 a 12/65, por circunstancias en gran parte ajenas al magnífico trabajo realizado). Incluso algunos avances pueden parecer cortos.

Como reflexión de carácter general, hay que recordar que porcentajes del 40% son muy difíciles de

mantener, y las mayorías absolutas casi inasequibles, máxime cuando empiezan a proliferar candidaturas (cuartas, quintas...). En esas circunstancias la relación esfuerzo/resultado sé "exponencializa". Añadamos que precisamente las elecciones sindicales son las únicas en que no se aplica de ley de Hondt, que favorece a las candidaturas más votadas.

En nuestro caso, este obstáculo se acrecienta por la composición sociológica del PDI. Por un lado, hay un sector fiel a las otras opciones, más por razones ideológicas que sindicales. Por otro lado, parece claro que estamos muy cerca de nuestro techo electoral, y en algunos casos se diría que lo hemos superado. Desde este punto de vista, la respuesta a la queja anterior sería que, en general, la recompensa a nuestro muy intenso trabajo difícilmente van a ser crecimientos espectaculares, sino ligeros avances e incluso simples mantenimientos donde mejor situados estamos. O dicho de otro, en muchos casos los resultados obtenidos resultan increíbles, y sólo pueden entenderse como fruto de un trabajo impropio.

En sentido opuesto, no debemos olvidar que en varias universidades podemos mejorar sensiblemente los resultados, y que de hecho en algunas de ellas no hemos sabido desarrollar adecuadamente nuestra acción sindical.

En definitiva, no debemos desalentarnos por no llegar a objetivos que de hecho son inalcanzables, pero no podemos contentarnos con menos de los que sí lo son.



En PAS laboral volvemos a ganar



Francisco Espadas.

El P.A.S. laboral de Universidad esta a punto de terminar las elecciones sindicales. Sólo quedan por celebrarse en las Universidades de Barcelona, Castilla la Mancha, País Vasco y Navarra. Los resultados obtenidos aparecen en el cuadro adjunto.

Andalucía: CC.OO es la primera fuerza, con 53 delegados; UGT, la segunda, con 20; CSIF, con 3; independientes y otros, con 9.

Aragón: CC.OO. es la tercera fuerza, con 5 delegados; UGT, la segunda con 6; CGT, la tercera, con 3; independientes y otros se sitúan como la primera fuerza con 9.

Baleares: CC.OO., 1 delegado; STEs es la primera fuerza, con 5 delegados; y UGT la segunda, con 3 delegados.

Canarias: CC.OO. es la tercera fuerza, con 5 delegados; UGT, la segunda, con 6; los independientes, es la primera con 12; CSIF se sitúa en ultimo lugar, con 3 delegados.

Castilla León: CC.OO es la primer fuerza, con 17 delegados y mayor numero de votos que UGT, que es la segunda, también con 17 delegados. Independientes, la tercera; y CSIF en ultimo lugar con 4.

Cataluña: Aún faltando por celebrarse en varias Universidades de Barcelona, CC.OO se sitúa en primer lugar, con 16 delegados; los independientes, con 14, es la segunda fuera; en tercer lugar, UGT, con 9; y en último lugar, CGT, con 1.

Extremadura: Es la comunidad en la que tenemos peores resultados, con 3 delegados, uno más que en el 94.

Rioja: CC.OO es la primera fuerza, con 3; UGT e independientes, con 1.

Madrid: CC.OO es la primera fuerza, con 30, empatando con UGT -también con 30-, CSIF obtiene 5; CGT, 4; e independientes, 19. En Madrid aún falta por celebrarse elecciones en la Universidad Juan Carlos I y La Menéndez Pelayo.

País Valencia: CC.OO. es la primera fuerza, con 30 delegados; en segundo lugar, con 17, UGT; el tercer lugar es para CGT con 7; el cuarto, para CSIF, con 5; y los independientes, 3.

Los porcentajes totales serían, con lo ya elegido: CC.OO., 39,95%; UGT, 29,98%; CSIF, 7,27%; CGT, 5,50%; CIG, 2,30%; y otros, 15%

Con estos resultados, CC.OO. y UGT obtienen el 69,93% del total. Los sindicatos de clase no corporativos tienen la mayoría absoluta a la hora de constituir las mesas de negociación.

Por comunidades autónomas, CC.OO tiene representación en todos los Comités de Empresa de las Universidades donde se han celebrado las elecciones sindicales. En muchos de ellos, con mayoría absoluta en las co-

misiones de negociación de los convenios colectivos que se constituyan de Comunidades Autónomas.

Estos resultados son muy importantes, aunque hay que reconocer que aún consolidando el primer puesto no hemos avanzado lo suficiente en algunas Universidades, a pasar del trabajo desarrollado por los compañeros y las secciones sindicales.

En el futuro, como primera fuerza sindical, tenemos la responsabilidad de asumir la iniciativa en la negociación colectiva, trabajando para conseguir los compromisos que hemos ad-

quirido con los trabajadores en la campaña electoral; reivindicaremos en los ámbitos de negociación que corresponda: propios de Universidad, de Comunidad o de todo el Estado.

El eje principal será la *negociación articulada*, por medio de ésta lucharemos por igualar las condiciones de trabajo de todos los hombres y mujeres que trabajan en las universidades. Nuestro objetivo será la consecución de un *acuerdo marco* donde se recojan unos mínimos aplicables en todas las universidades y sea la base de partida en las negociaciones autonómicas.

Afiliarse

Un ejercicio de normalidad democrática

La afiliación sindical es un derecho cuya práctica corre paralela a la consolidación de la democracia en cada país. Ello explica por qué se producen diferencias tan significativas entre los datos de afiliación de unos países y otros.

En los países de nuestro entorno, la decisión de afiliarse ha venido siendo, desde hace muchos años, un ejercicio cotidiano descargado de cualquier trascendencia metafísica: los trabajadores y trabajadoras se han venido afiliando con la misma normalidad con que realizan cualquier otra iniciativa ciudadana. La utilidad que ha tenido para ellos sentirse arropados en sus relaciones laborales ha sido igual de

importante que cuidar de su salud o de la educación de sus hijos. En contraste con ello, en nuestro país, la afiliación sindical ha sufrido las consecuencias del trastorno histórico que supuso el vacío democrático durante cuatro décadas, de tal manera que sólo con mucho esfuerzo se ha ido produciendo un gradual incremento, aún lejos de los niveles de afiliación de nuestros vecinos.

El sector de la Enseñanza no es ajeno a este problema. En este momento, por informaciones obtenidas de encuestas y el propio conocimiento desde la acción sindical, parece razonable cuantificar la afiliación para el total de los trabajadores de la enseñanza en una estimación

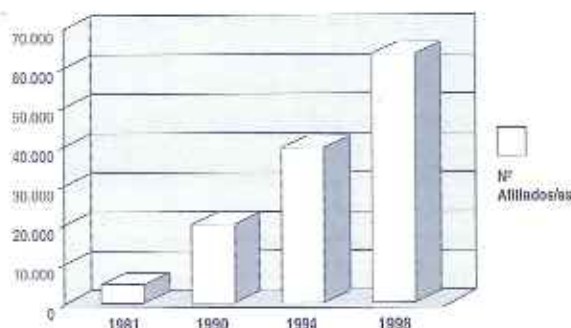
que rondaría el 20%, aproximadamente. Porcentaje evidentemente escaso. CCOO ha buscado siempre transmitir la idea de que la afiliación es uno de los pilares básicos de nuestra capacidad de trabajo, de nuestro "poder" para defender nuestros derechos ante la Administración y los empresarios. Sin embargo, hemos huido de grandes campañas y hemos optado por lo que nos parecía más eficaz: el trabajo del día a día, la solución de los problemas concretos, la información, la formación... Esta Federación de Enseñanza tiene que reconocer que

algunos frutos se han recogido, pues lo cierto es que el crecimiento desde los primeros años de la transición, hasta ahora, ha sido muy importante, pasando de 5.000 afiliados y afiliadas en 1981 a los 65.000 de la actualidad. Ni que decir tiene que queda un largo camino por recorrer. Todos los compañeros y compañeras debemos comprender que el sindicato realiza una labor esencial que nadie más va a realizar por nosotros, por los trabajadores, y que esa labor será tanto más efectiva cuanto más hagamos CCOO.

EVOLUCIÓN DE LA AFILIACIÓN DE LA FEDERACIÓN DE ENSEÑANZA DE CCOO

EVOLUCIÓN	1981	1990	1994	1998
Nº AFILIADOS/AS	5.300	21.300	41.120	65.490

Estos datos reflejan la totalidad de la afiliación para todos los sectores (docentes y no docentes de la enseñanza pública y privada, universitaria y no universitaria).



SEDES DE LAS FEDERACIONES DE ENSEÑANZA DE CC.OO.

ANDALUCÍA

MÁLAGA

C/ Nueva Heredia, 26 - B - 29001
Tfn. 95 922 01 04 - Fax 95 921 94 98

SEVILLA

C/ Trujillo, 1 - B - 41002
Tfn. 95 42 29 97 - Fax 95 498 90 27

GRANADA

Ave. de la Constitución, 21 - 18014
Tfn. 958 70 34 24 - Fax 958 80 30 20

JAEÑ

C/ Cervantes, 8 - 23007
Tfn. 953 25 05 11 - Fax 953 20 49 05

HUELVA

C/ San Vito, 7 - B - 21003
Tfn. 959 98 59 55 - Fax 959 98 59 29

CORDOBA

C/ San Carlos, 12 - 14004
Tfn. 957 47 38 92 - Fax 957 48 38 81

CADIZ

Ave. de Andalucía, 6 - 1º - 11006
Tfn. 956 25 89 51 - Fax 956 20 03 49

ALMERÍA

C/ Juan Sanz, 14 - 04004
Tfn. 955 24 13 89 - Fax 955 26 32 32

ARAGON

ZARAGOZA

P/ de la Constitución, 12 - 2º - 50008
Tfn. 076 15 87 04 - Fax 976 23 90 17

HUESCA

Ave. del Parque, 20 - 1º - 22007
914 22 01 03 - Fax 974 24 45 28

TERUEL

C/ Vaqueiro de Salas, 10 - 44001
Tfn. 916 00 20 03 - Fax 978 81 01 49

ASTURIAS

OVIEDO

C/ Asturias, 9 - B - 33004
Tfn. 99 525 71 87 - Fax 98 524 24 85

BALARES

PALMA DE MALLORCA
C/ Francesc de Borja i Moll, 3 - 07003
Tfn. 971 72 60 60 - Fax 971 71 41 04

CANARIAS

SANTA CRUZ DE TENERIFE
C/ Mender Núñez, 84 - 3º - 38001
Tfn. 922 24 54 03 - Fax 922 28 47 57

LAS PALMAS DE GRAN CANARIA
Ave. 1º de Mayo, 21 - 3º - 35002
Tfn. 926 44 75 31 - Fax 926 44 75 05

CANTABRIA

SANTANDER
C/ Santa Clara, 5 - 29001
Tfn. 942 22 77 04 - Fax 942 22 59 21

CASTILLA LA MANCHA

ALBACETE
C/ Mayor, 62 - 4º - 08002
Tfn. 907 24 62 57 - Fax 967 21 67 88

Ciudad Real
C/ Alarcos, 27 - 5º - 13001
Tfn. 926 21 42 27 - Fax 926 21 08 48

CUENCA

C/ General G. de Abamor, 2 - 4º
Tfn. 969 93 08 29 - Fax 969 82 20 56

GUADALAJARA

C/ Formigas (parque), 12 - 19001
Tfn. 913 21 12 13 - Fax 910 21 50 77

TOLEDO

C/ Carlos V s/n - 3º - 45001
Tfn. 925 25 51 00 - Fax 925 25 51 10

CASTILLA LEÓN

SALAMANCA
C/ Juan de Almeida, 2 - 4º - 37001
Tfn. 923 12 31 90 - Fax 923 20 91 88

VALLADOLID

Plaza Madrid, 4 - B - 47001
Tfn. 983 29 85 48 - Fax 983 30 23 40

AVILA

Plaza Santa Ana, 7 - 1º - 47001
Tfn. 920 22 25 64 - Fax 920 35 24 97

BURGOS

C/ San Pedro, 8 - 4º - 08002
Tfn. 947 20 96 91 - Fax 947 26 97 89

PALENCIA

C/ José Zorrilla s/n - 31001
Tfn. 979 74 14 17 - Fax 979 70 00 29

SEGOWIA

C/ Ferrnández Ledrada, 31 - 1º - 40002
Tfn. 921 44 48 53 - Fax 921 42 21 64

SORIA

C/ Vicente Turró, 6 - 47001
975 79 24 04 - 975 22 54 98

ZAMORA

C/ Alfonso IX, 8 bajo - 49002
Tfn. 980 52 27 76 - Fax 980 51 97 59

LEÓN

C/ Ros de la Vega, 21 - 2º - 24001
Tfn. 987 20 49 59 - Fax 987 23 14 78

CATALUNYA

BARCELONA
Via Layetana, 16 - 1º - 08003
Tfn. 93 481 98 40 - Fax 93 268 47 79

GIRONA

Miquel Bay, 1 - 5º - 17001
Tfn. 972 22 50 30 - Fax 972 22 30 64

LLEIDA

Ave. Blondel, 35 - 2º - 25002
Tfn. 973 29 36 66 - Fax 973 27 50 66

TARRAGONA

C/ Agustá, 48 Bajo - 13000
Tfn. 977 23 98 14 - Fax 977 29 18 09

CEUTA

C/ Alcalde Francisco Mado, 1 - 2º - 51001
Tfn. 959 51 62 43 - Fax 959 51 79 21

ESKADI

VIZCAYA
C/ Urbante, 1 - 48001 - Bilbao
Tfn. 941 42 51 24 - Fax 941 424 56 19

GUIPUSCOA

C/ Carlos I, 1 - 3º bajo - 20011 San Sebastián
Tfn. 913 47 04 10 - Fax 943 46 03 66

ALAVA

C/ Cervitos, 30 - 01007 - Vitoria
Tfn. 945 13 13 02 - Fax 945 14 25 03

NAVARRA

C/ Navarro Villota, 14 - 51003 - Pamplona
Tfn. 948 15 32 30 - Fax 948 24 43 11

EXTREMADURA

Federación Regional de Enseñanza
C/ Antonio Pacheco, 4 - 06000 - Mérida
Tfn. 924 33 02 55 - Fax 924 33 24 13

BADAJOZ

C/ Ramón y Cajal, 4 - 06001
Tfn. 924 25 59 17 - Fax 924 22 78 86

CACERES

C/ General Yagüe, 2 - 10001
Tfn. 927 22 30 04 - Fax 927 22 35 31

GALICIA

Federación de Enseñanza CC.OO.
Trasalba, 3 - 15700 - Santiago de Compostela
Tfn. 981 55 20 00 - Fax 981 55 20 53

LA RIOJA

C/ Molas, 1 - 3º - 26003
Tfn. 941 24 42 22 - Fax 941 25 71 71

MADRID

C/ Luce de Vega, 38 - 4º - 28014
Tfn. 956 51 00 - Fax 91 656 51 00

MELILLA

MELILLA
Plaza 1º de Mayo, 1 - 3º - 29003
Tfn. 956 67 44 85 - Fax 956 67 45 11

MURCIA

MURCIA
C/ Corbán, 4 - 30005
Tfn. 968 21 50 60 - Fax 968 22 10 34

PAIS VALENCIA

VALENCIA
Plaza de Nápoles i Sicilia, 5 - 2º - 46003
Tfn. 96 350 21 55 - Fax 96 350 21 06

CASTELLÓ

Plaza de los Aires, 6 - 12001
Tfn. 964 79 80 16 - Fax 964 75 11 07

ALACANT

Ave. de Salamanca, 33 - 03005
Tfn. 96 589 25 64 - Fax 96 582 10 71



IX

Ricos y pobres: la Solidaridad

A LA LUZ DE LA DECLARACIÓN

Al intentar agrupar los derechos humanos para su estudio, se vio en capítulos anteriores que a algunos de ellos los denominamos «sociales». ¿Qué significa esto? Que no se tienen sólo derechos negativos: derecho a no sufrir ciertos abusos por parte de los gobiernos. También se tienen derechos positivos; a recibir ciertas protecciones por parte de los mismos. A lo largo de la historia estos conceptos han ido variando, al igual que los demás que conciernen a la Declaración Universal. Cada vez se han ido reconociendo más derechos, ya que cada vez se exige más para considerar que el hombre tiene una vida digna. Además de las cuestiones básicas como trabajo, vivienda, etc. se van incluyendo algunas otras: sanidad, cultura, paz... ampliando así el horizonte de la dignidad humana. Veamos más a fondo algunos de ellos.

DERECHO AL TRABAJO

Artículo 23 de la *Declaración Universal*:

1. Toda persona tiene derecho al trabajo, a la libre elección de su trabajo, a condiciones equitativas y satisfactorias de trabajo y a la protección contra el desempleo.
2. Toda persona tiene derecho, sin discriminación alguna, a igual salario por igual trabajo.
3. Toda persona que trabaja tiene derecho a una remuneración equitativa y satisfactoria que le asegure, así como a su familia, una existencia conforme a la dignidad humana y que será completada, en caso necesario, por cualesquiera otros medios de protección social.
4. Toda persona tiene derecho a fundar sindicatos y a sindicarse para la defensa de sus intereses.

Para el hombre, el trabajo no supone sólo la aplicación de sus facultades intelectuales sino también, en algunos casos, un desarrollo de las mismas. El objeto general del trabajo

es la producción de una serie de bienes y servicios a cambio de los cuales se recibe una remuneración. Pero tan importante como la remuneración es la satisfacción personal del trabajador en el desempeño de su trabajo.

El derecho al trabajo se reconoce en el artículo 35 de la *Constitución española*: la satisfacción de este derecho es misión principal del Estado. El fenómeno que atenta contra el derecho al trabajo, el paro, es especialmente importante entre los jóvenes y las mujeres.

Frente a la injusticia social, los trabajadores encuentran en la asociación en sindicatos un instrumento de legítima defensa.

DERECHO A LA EDUCACIÓN Y A LA CULTURA

Artículo 26 de la *Declaración Universal*:

1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental.
2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.
3. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos.

Artículo 27 de la *Declaración Universal*:

1. Toda persona tiene derecho a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes y a participar en el programa científico y de los beneficios que de él resulten.
2. Toda persona tiene derecho a la protección de los intereses morales y materia-



les que le corresponden por razón de las producciones científicas, literarias o artísticas de que sea autora.

En muchos países los presupuestos para la cultura suelen ser muy modestos. Para algunos tecnócratas, la cultura es un tema despreciable y despreciado, que no se puede tomar en serio por carecer de contenido económico. Para enjuiciar una situación, para saber escoger y para situarse ante las alternativas, la cultura es indispensable. No en vano, los regímenes más autoritarios mantienen una auténtica «reserva» hacia la cultura y hacia los intelectuales, si no una auténtica batalla.

DERECHOS, SÍ, PERO... ¿Y DEBERES?

Es evidente mirando a nuestro alrededor que no todas las personas estamos en la misma situación social, económica, cultural...

También se establece en la *Declaración Universal* un mecanismo de «compensación».

Artículo 29 de la *Declaración Universal*:

1. Toda persona tiene deberes respecto a la comunidad puesto que sólo en ella puede desarrollar libre y plenamente su personalidad.
2. En el ejercicio de sus derechos y en el disfrute de sus libertades, toda persona estará solamente sujeta a las limitaciones establecidas por la ley con el fin único de asegurar el reconocimiento y el respeto de los derechos y libertades de los demás y de satisfacer las justas exigencias de la moral, del orden público y del bienestar general en una sociedad democrática.
3. Estos derechos y libertades no podrán en ningún caso ser ejercidos en oposición a los propósitos y principios de las Naciones Unidas.

El Estado tiene la obligación de asegurar la protección de los más desfavorecidos. Este es uno de los motivos por los que existen los impuestos, para equilibrar, de alguna forma, las rentas de los que más tienen con los que me-

nos, de las regiones más ricas con las más pobres. La amplitud de este principio es tal que no se limita sólo a las propias fronteras, sino que trasciende a todos los países.

SOLIDARIDAD ENTRE LOS PUEBLOS

En el artículo 289 de la *Declaración* podemos leer: «Toda persona tiene derecho a que se establezca un orden social e internacional en el que los derechos y libertades proclamados en esta Declaración se hagan plenamente efectivos. Es por esto un compromiso que todos trabajemos para que estos derechos puedan ser reales en todo el mundo, no solamente en lo que nos afecta a nosotros mismos. La ayuda a los países del llamado «tercer mundo» no es una concesión generosa que debemos hacer, no es una limosna. Se trata, en primer lugar, de una restitución de todo lo que previamente los países ricos han obtenido de los pobres. En segundo lugar es, como hemos visto, una exigencia de la propia Declaración.

Nacer en una u otra comunidad y estar con ello ligado a ciertas creencias o características raciales es puro azar. Y las características culturales y raciales de un pueblo se deben en gran parte a las condiciones geofísicas y biológicas a las que éste pueda estar sometido. Unas culturas y unos pueblos no son mejores que otros: son simplemente diferentes porque han tenido que adaptar sus valores y formas de vida a las fuerzas naturales en primer lugar, y a la fuerza del desarrollo de un sistema sociopolítico.

Partiendo de la base de que no hay pueblos mejores ni peores, es fácil entender que, respetando las diferencias culturales, los países con más posibilidades económicas han de esforzarse en ayudar a que todos consigan el mismo desarrollo. Deberíamos reflexionar si esto es así. Vemos como ejemplo el compromiso de aportar el 0,7% del PIB para los países menos desarrollados. ¿Cuánto trabajo está costando en nuestro país que se haga efectivo?

EL LOGRO DE LA PAZ

Una cuestión íntimamente relacionada con el desarrollo es el derecho a la paz. ¿Cómo es posible mantener la paz sin un desarrollo acorde? ¿No estamos todos implicados en los procesos de paz? Las tremendas desigualdades que existen en el mundo no hacen sino añadir una dificultad más, quizás la mayor, para la consecución de un mundo estable y seguro. El 20% de la población mundial es hoy, pese a la crisis económica, 150 veces más rico que el 80% restante. Con lo que una pequeña parte de la humanidad despilfarraría o come en demasía, podría alimentarse toda entera. Cuarenta mil niños mueren al día por enfermedades de fácil prevención. Un dato a tener en cuenta: según el informe de *Desarrollo Humano* del 92, emitido por el correspondiente Programa de las Naciones Unidas, el acceso de los países subdesarrollados a los mercados internacionales, ya restringido y desigual, les cuesta 500.000 millones de dólares, cantidad que coincide con la que reciben a manera de asistencia internacional. Es decir, se les da como limosna lo mismo que se les cobra para evitar su competencia.

Millones de personas se ven obligadas a abandonar sus países para buscar un medio para sobrevivir. Esto, incluso sin tener en cuenta el deber de solidaridad, supone un enorme desequilibrio para los países receptores. ¿Es la solución al problema cerrar a cal y canto nuestras fronteras?

LA ECOLOGÍA ES COSA DE TODOS

Otro aspecto importante es el desarrollo del medio ambiente. Se está utilizando la necesidad económica de los países pobres para dejarles los residuos tóxicos que las leyes de los países que producen dichos residuos impiden abandonar. Se instalan en los países con leyes menos rígidas o simplemente más necesitados, industrias muy contaminantes o de alto riesgo. Llevamos a nuestro «punto trasero» (países menos desarrollados) la parte más sucia, quedándonos nosotros con la parte «limpia» de la producción.



¿Es que no tenemos un único planeta para todos nosotros? ¿Conocen de fronteras la contaminación, la capa de ozono, la sequía o las inundaciones?

EL MUNDO QUE NOS ESPERA

Las soluciones a los problemas que tiene ahora mismo la humanidad no son fáciles. Ni lo han sido nunca. Las organizaciones de Derechos Humanos creemos que deberíamos reflexionar seriamente sobre el tipo de sociedad que queremos construir, y sobre el tipo de sociedad que no deseamos, sus efectos negativos y sus lacras. He aquí algunas de las cuestiones, de entre las muchas que existen, que sugerimos:

¿Qué tipo de sociedad permite que arrojemos alimentos al mar,

que destruyamos productos agrícolas, que eliminemos animales cuando las tres cuartas partes de la humanidad pasan hambre?

¿Qué tipo de sociedad permite que una gran parte de los trabajadores trabajen 15 horas diarias (muchos de ellos niños) mientras el resto no tiene trabajo?

¿Qué tipo de sociedad permite que, mientras poblaciones enteras pasan hambre, sus gobiernos respectivos se gasten millones de dólares en armamento?

¿Qué tipo de sociedad permite vender armas a estos países?

¿Qué tipo de sociedad no sólo permite sino que incluso fomenta, que ante las injusticias nos refugiamos en nuestra individualidad, y digamos «esto no va conmigo?»

¿No deberíamos quizá repartir los bienes escasos que tenemos: trabajo, bienes económicos, avances científicos, comunicaciones... entre todos?

No creemos que el futuro sea catastrofista, lo vemos esperanzados por la otra cara de la moneda: miles de personas cada día se proponen construir un mundo mejor, a veces incluso con el riesgo de su vida (muchos de ellos ya la han perdido). Son los defensores de *Derechos Humanos*. Al igual que ellos hacen, todos podemos aportar nuestro granito de arena en la exigencia de derechos humanos para todos.

Estamos convencidos de que en este mundo que nos ha tocado compartir, o cabemos todos o no cabe nadie.

SUGERENCIAS PEDAGOGICAS

1. Lectura y comentario del capítulo anterior.

2. Lectura y comentario de los siguientes textos con especial atención a la fecha de la que datan.

«Es fácil hablar de Dios después de un buen desayuno y en espera de un almuerzo mejor todavía; pero ¿cómo debo hablar de Dios a los millones de hombres que obligados se ven a prescindir de dos comidas por día? Dios, para ellos, no puede presentarse más que en forma de pan y mantequilla.» **Mahatma Gandhi**. 1869-1948

«La tierra es madre de todos, y todos deberían tener derechos iguales sobre ella. Creer que el hombre que ha nacido libre pueda sentirse feliz cuando se le encierra y se le quita la libertad de ir donde le parezca, es esperar que los ríos puedan ir contra corriente. Si se encierra a un indio

en un territorio reducido y se le obliga a quedarse allí, no será feliz y no podrá conocer adelanto ni prosperidad.» **Joseph**, jefe indio **Nariz Perforada**, América del Norte, siglo XIX

«Año 29, segundo mes de la estación Peret, día 10. Este día, franqueando el recinto de la Necrópolis, los obreros del equipo dijeron: «Tenemos hambre, han pasado dieciocho días de este mes». Y se sentaron tras el templo de Menkheperé. Pasaron el escriba de la Tumba Secreta, los dos capataces, los dos delegados y los dos oficiales de la policía. Los apostrofaron diciendo: «¡Volved adentro!» Mas ellos, con muchos juramentos, dijeron: «¡Verid vosotros!, reclamamos al Faraón». Pasaron el día en ese lugar y la noche en la Necrópolis. El escriba de trenza Hednakht y los padres divinos de ese templo vinieron a escuchar lo que tenían que decir. Ellos dijeron: «Hemos

venido aquí porque tenemos hambre y sed. No tenemos ni vestidos, ni ungüentos, ni pescados, ni verduras. Informad al Faraón, nuestro buen señor, sobre esto, e informad al *olsir*, nuestro amo, para que se provea nuestra subsistencia». XX Dinastía. Segundo milenio a. de J.C. Egipto.

«En cuanto a creer que la miseria del pueblo sea una garantía de seguridad y de paz, la experiencia prueba bastante que es el mayor de los errores. ¿Dónde hay mayores reyertas que entre los mendigos? ¿Quién es el más interesado en trastornar el estado de cosas existente, sino el que está descontento de su suerte? ¿Quién se lanza más temerariamente por el camino de la revolución que el que no tiene nada que perder y espera ganar con el cambio? Un rey que fuera despreciado y odiado por su



SUGERENCIAS PEDAGOGICAS

pueblo hasta el punto de no poder hacerse respetar por sus súbditos más que mediante rigores, extorsiones y confiscaciones, un rey que los redujera a mendigar, más le valdría abdicar inmediatamente que utilizar procedimientos que le sirven, quizá para conservar la corona, pero que le quitan su grandeza, pues la dignidad real consiste en reinar sobre personas prósperas y felices, no sobre mendigos». **Tomas Moro. Utopía.** 1516. Inglaterra.

«Dios ha impuesto como deber a los ricos entre los musulmanes el dar una parte de lo que poseen a los pobres. Si los pobres tienen hambre y están desnudos, la culpa es de los ricos. Dios les pedirá cuentas rigurosamente y les castigará con dureza». **Hadit. Dichos del Profeta.**

3. Realiza una encuesta sobre el trabajo, al mayor número posible de adultos y de edades variadas. Sugerimos las siguientes preguntas, aunque puede haber muchas más.

- ¿En qué consiste su trabajo?
- ¿Le costó mucho encontrarlo?
- ¿Por qué?
- ¿Trabaja realmente en lo que le gusta?
- ¿Cree que gana un sueldo adecuado a sus cargas familiares, categoría y responsabilidad? Si

no es así, ¿cuánto más debería ganar para considerarlo justo?

¿Se siente discriminado o tratado injustamente? ¿Por qué?

¿Está afiliado a un sindicato? ¿Cree que es importante?

¿Cuántas horas trabaja a la semana? ¿Lo cree razonable?

Con las respuestas obtenidas, organizar un debate.

4. Realizar una encuesta sobre el paro, con algunas cuestiones como:

¿Cuál es su edad?

¿Cuánto tiempo lleva parado?

¿Tiene personas a su cargo?

¿Recibe alguna ayuda económica?, ¿de quién?, ¿es suficiente?

¿Trabaja algún miembro de su familia?

¿Cree que existe alguna solución al problema del paro?

¿Cuál?

Si alguna vez tuvo trabajo, ¿cuál fue el motivo del despido?

Con las respuestas obtenidas, organizar un debate.

5. Buscar una definición personal de lo que es la cultura. A continuación se ofrecen algunas definiciones. Se puede elegir aquella o aquellas con las que se esté de acuerdo y explicarlo.

- *Cultura es lo que el hombre hace y deshace, sus herramientas de trabajo, sus modos de sentir y vivir.*

- *Cultura es lo que acumula el espíritu y lo que se expresa a través de la palabra hablada o escrita, de la plástica y de la música.*

- *Cultura es lo que se opone a la barbarie: cuando la Inquisición buscaba herejes en todas partes, cuando los nazis perseguían a los científicos y a los intelectuales, cuando el totalitarismo prohíbe libros o ideas, todo eso es un atentado contra la cultura.*

- *Cultura es un medio de preservar valores, de articular jerarquías, de enriquecer las alternativas, de seleccionar comportamientos, de expresar el sentido crítico de la sociedad.*

- *Cultura es aquello que se conserva después de haber olvidado lo que se ha aprendido.*

6. Comentar el cuadro adjunto. Son cifras de 1992. Las valoraciones están muy simplificadas. MB : muy bien, B : bien, R: regular, M: mal, MM : muy mal.

7. Ver y debatir alguna de las siguientes películas:

La ciudad de la alegría

La fórmula

Romero

El acorazado Potemkin

La selva esmeralda

Daens

PAIS	Sit. Derechos		Renta per cáp. (dólares)	Gastos militares		Ayuda otros países	
	Económ.	Políticos		Millones Dólares	% PNB	Mill.Dol.	% PNB
Brunei	MB	MM	22.260	216	4,8	nada	0
Canadá	B	MB	11.330	6.208	2,2	1.197	0,4
Colombia	M	M	1.380	506	1,3	nada	0
Dinamarca	MB	MB	12.330	1.614	2,6	197	0,7
E. Unidos	R	MB	13.160	196.390	6,4	8.202	0,3
Libia	B	MM	8.150	2.202	8,1	43	0,2
Malasia	R	M	1.830	2.291	8,6	nada	0
Pakistán	MM	MM	360	2.006	6,1	nada	0
Zaire	MM	M	180	84	1,5	nada	0



Para trabajar en derechos humanos

TIR

CC.OO. se consolida como primera fuerza



Javier Hevia.

El PAS funcionario ha realizado ya las elecciones sindicales en la mayor parte de las universidades, especialmente en casi todas las grandes, por lo que se han adjudicado más del 70 % de los delegados/as a elegir.

Con estos datos se configura un mapa electoral en el que nuestro sindicato se mantiene como primera fuerza en todos los territorios, claramente destacado de los demás.

Si comparamos los datos con los de hace cuatro años, a simple vista nos da la impresión de que nada ha cambiado. Efectivamente, vemos que CC.OO. se mantiene en el 39 %, UGT baja del 26 % al 25%, CSIF también baja dos puntos, pasando de 19% a 17% y esos tres puntos se reparten entre los demás (USO, CGT, nacionalistas, candidaturas amarillas, etc.), que alcanzan el 19 % frente al 16% que tenían.

No obstante este aparente inmovilismo, al analizar los datos por territorios observamos que se han producido cambios sustanciales.

Hay cuatro territorios en los que ya se han realizado las elecciones en casi el 100 % de sus universidades: Andalucía, Comunidad de Madrid, País Valenciá y Castilla-León. De ellos, había dos por encima de la media en el año 94 que eran País Valenciá (47%) y Andalucía (46%), que ahora, en el 98, han descendido hasta el 42% y 43% respectivamente.

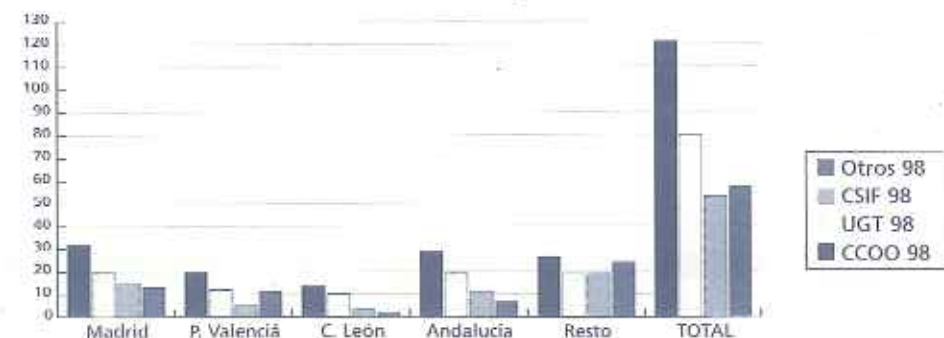
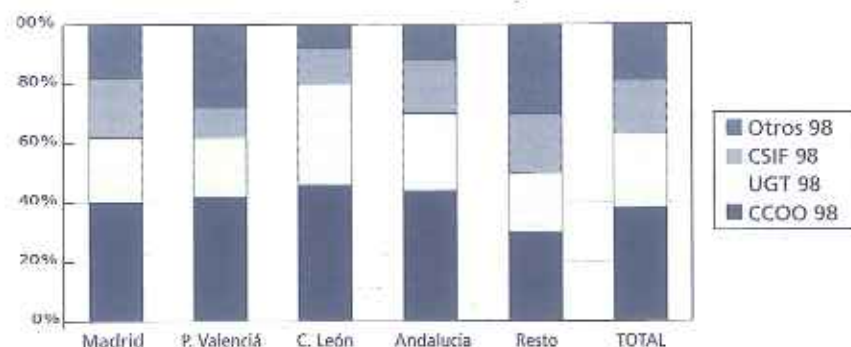
En cambio, los otros dos, que estaban por debajo de la media, Madrid (34%) y Castilla-León (31%) suben hasta el 40% en el caso de Madrid y el 49% en C-León.

En el resto de territorios, los datos son todavía poco significativos, como para sacar conclusiones pero la tendencia parece ser la misma.

Podemos terminar señalando esta menor desviación sobre la media, lo que significa que CC.OO. no solamente se consolida como primera fuerza, sino que lo hace en prácticamente todos los territorios de una forma más homogénea que hace cuatro años.

Universidad	CCOO		UGT		CSIF		OTROS		TOTAL	
	94	98	94	98	94	98	94	98	94	98
Alcalá	5	3	4	3	2	1	0	0	11	7
Autónoma	4	5	2	3	5	3	0	0	11	11
Carlos III	0	5	7	2	0	0	0	0	7	7
Complutense	7	5	2	4	9	9	3	3	21	21
Politécnica	4	4	4	8	3	2	4	5	15	19
UNED	8	10	4	0	3	0	0	5	15	15
Total Madrid	28	32	23	20	22	15	7	13	80	80
Alicante	3	6	3	5	1	0	0	0	7	11
Castellón	4	2	3	2	0	0	0	3	7	7
Literaria Valencia	6	7	3	4	0	0	6	8	15	19
Politécnica Valencia	6	5	5	1	0	5	0	0	11	11
Total País Valenciá	19	20	14	12	1	5	6	11	40	48
Salamanca	4	6	3	5	0	0	4	0	11	11
León	2	1	1	1	2	3	2	2	7	7
Valladolid	3	7	3	4	5	0	0	0	11	11
Total Castilla-León	9	14	7	10	7	3	6	2	29	29
Jaén	2	3	2	2	3	2	0	0	7	7
Córdoba	4	4	2	4	5	3	0	0	11	11
Cádiz	7	6	4	3	0	2	0	0	11	11
Sevilla	7	6	2	4	4	4	6	5	19	19
Málaga	7	6	4	3	0	0	0	2	11	11
Almería	4	4	3	3	0	0	0	0	7	7
Total Andalucía	31	29	17	19	12	11	6	7	66	66
Las Palmas	3	3	2	2	2	4	4	2	11	11
Santiago	3	2	2	2	0	0	6	7	11	11
Zaragoza	4	4	2	3	1	1	4	7	11	15
Murcia	7	7	1	1	3	3	0	0	11	11
Extremadura	2	2	1	2	1	4	3	3	7	11
Baleares	3	2	1	0	0	0	3	5	7	7
Asturias	2	3	4	6	5	6	0	0	11	15
Cantabria	3	3	3	3	1	1	0	0	7	7
Total Resto	27	26	16	19	13	19	20	24	76	88
TOTAL	114	121	77	80	55	53	45	57	291	311

	CCOO		UGT		CSIF		OTROS		TOTAL	
	94	98	94	98	94	98	94	98	94	98
Madrid	28	32	23	20	22	15	7	13	80	80
P. Valenciá	19	20	14	12	1	5	6	11	40	48
C. León	9	14	7	10	7	3	6	2	29	29
Andalucía	31	29	17	19	12	11	6	7	66	66
Resto	27	26	16	19	13	19	20	24	76	88
Total	114	121	77	80	55	53	45	57	291	311



En Madrid consolidamos la mayoría

Valoramos de forma positiva los resultados obtenidos por CCOO en las elecciones sindicales celebradas el día 19 de noviembre en las Universidades públicas de Madrid.

La mayoría que conseguimos hace cuatro años la hemos revalidado, seguimos siendo el sindicato con mayor número de representantes y el más votado en el ámbito universitario en la Comunidad de Madrid.

Entre los datos más significativos destacamos el incremento en la participación, lo que a nuestro juicio demuestra que los trabajadores tienen mayor interés en la consecución de los retos que se atisban en el horizonte. Hay que señalar que las elecciones sindicales celebradas este año, son las primeras desde las transferencias a la Comunidad de Madrid en materia de educación superior.

La consecuencia más llamativa de los resultados obtenidos por las organizaciones sindicales de Madrid es el incremento en la representación de los sindicatos de clase, que alcanza el 70 % del total, está clara la sintonía e identificación de los trabajadores con los

planteamientos por nuestro sindicato defendidos. Esto va unido inevitablemente con el desplome generalizado de las organizaciones corporativas.

CCOO representa globalmente en el ámbito de negociación de Madrid, más del 47%, frente al 44,80% del año 94, por tanto, hemos incrementado nuestra representación aproximadamente en un 3%.

En el sector del personal docente e investigador, CCOO, ha superado el techo del año 94, siendo el sindicato más votado en todas las Universidades y consiguiendo claramente la mayoría absoluta en la Universidad Autónoma y en la Universidad Carlos III.

Esta victoria, en gran medida, se debe a la política sindical diseñada por el responsable federal de PDI, al trabajo desarrollado por los equipos federales y regionales y a la labor llevada a cabo por los responsables de PDI en sus Universidades.

En el sector de PAS funcionario, CCOO incrementa su representatividad en un 9%, siendo importante destacar el avance conseguido en la Universidad Carlos III donde, partiendo de cero, hemos conseguido 5 de los 7 representantes. También la victoria en la Universidad Autónoma, donde somos

el sindicato más votado, incrementando el número de representantes en relación a las anteriores elecciones.

No ha sido tan positivo el resultado en PAS laboral, donde hemos perdido el 4,6% de representatividad, lo que nos lleva a ser la segunda fuerza sindical en la negociación en el ámbito de la CAM (Complutense, Autónoma, Politécnica, Carlos III, Alcalá y Rey Juan Carlos). Sin embargo, teniendo en cuenta todas las Universidades de Madrid (además de las anteriores, la UNED y Menéndez Pelayo), CCOO sigue siendo el sindicato con mayor nivel de representación.

Estos resultados nos obligan a trabajar para conseguir las reivindicaciones contenidas en nuestro programa electoral y nos lleva a hacer un notable esfuerzo de revitalización de las secciones sindicales y el apoyo decidido a la acción sindical que deben desarrollar los órganos de representación unitaria.

No podemos olvidar que aún están pendientes las elecciones sindicales en la Universidad Rey Juan Carlos, previstas para el próximo 26 de enero del 99.

Tras las elecciones se tendrá el mapa definitivo para la negociación en Madrid hasta el siglo que viene.

RESULTADOS GLOBALES DE DELEGADOS DE UNIVERSIDAD - AÑO 1998

SECTOR	Sindicato	UAM	%	UPM	%	UCM	%	UNED	%	CAR.III	%	UAH	%	UIMP	%	URJC	%	TOTALES	%
P.D.I.	CCOO	12	52	8	32	10	34			11	58	10	48					51	37
	UGT	5	22	4	16	5	17			8	42	5	24					27	20
	CSIF	6	26	8	32	9	31					6	29					29	21
	CSIT					5	17											5	4
	AGPTU				5	20												5	4
	USIT							9	43									9	7
	CUP (*)							12	57									12	9
		23		25		29		21		19		21						138	
FUNCIO.	CCOO	5	45	4	21	5	24	10	67	5	71	3	43					32	40
	UGT	3	27	8	42	4	19			2	29	3	43					20	25
	CSIF	3	27	2	11							1	14					6	8
	CSIT					9	43											9	11
	CGT			5	26	3	14	5	33									13	16
			11		19		21		15		7		7						80
LABOR.	CCOO	5	38	8	35	6	26	5	38			6	46	5	100	4	31	39	36
	UGT	1	8	11	48	3	13	4	31	5	100	6	46	0	0			30	28
	CSIF	1	8			3	13					1	8			9	69	14	13
	CSIT					9	43											9	11
	CGT			4	17			4	31									8	7
	ASICUM					1	4											1	1
	CTP					1	4											1	1
	CALIDAD	6	46															6	6
		13		23		23		13		5		13				13		108	

*CUP: Candidatura Unitaria Progresista (apoyada por CCOO y UGT).

	CCOO	UGT	CSIF	CSIT	CGT	CUP	USIT	AGPTU	ASICUM	CTP
Total General	122	77	49	23	21	12	9	5	1	1
%	38	24	15	7	7	4	3	2	0	0

Los resultados en Catalunya



Eusebi Jarauta.
Responsable de acción sindical de profesorado universitario de CCOO Catalunya.

Finalizado el proceso de elecciones sindicales en el profesorado de las universidades: Autónoma de Barcelona (UAB), Universidad de Barcelona (UB) y Politécnica de Catalunya (UPC) que tuvieron lugar el pasado día 19 de noviembre, es conveniente que por nuestra parte hagamos un análisis y una valoración de los resultados obtenidos por nuestras candidaturas.

Teniendo en cuenta que a nivel estatal la proporción media de delegados CCOO de las Juntas es del 41%, el resultado de Catalunya sitúa esta proporción en un nivel netamente superior, lo cual permite afirmar que dicho resultado es francamente bueno. No obstante, esto se observa desde la serenidad que da haber dejado atrás todo el fragor electoral; en los momentos posteriores al escrutinio no pudimos evitar una cierta decepción ya que, claramente, el resultado no era ni de lejos el reflejo de los esfuerzos realizados a lo largo del período 1994-1998 ni de la intensa labor desarrollada en la campaña electoral. Afortunadamente hemos superado esa sensación agri dulce inicial, hemos intentado no desanimarnos y hemos asumido democráticamente el resultado. Comentemos, no obstante, con un poco más de detalle otros aspectos de la cuestión.

El período 1994-1998

A lo largo de todo este tiempo, CCOO ha ido llevando a cabo una intensa labor de acción sindical, de análisis de los problemas, de elaboración de propuestas (PLU, promoción por méritos, modificación evaluación de sexenios, etc.), de información («hoja del lunes», boletines, etc.). En cambio, ha brillado por su ausencia la acción sindical del resto de organizaciones que, en el mejor de los casos, se han limitado a una acción sindical estrictamente «filatélica», esto es, a estampar el sello de su organización en las propuestas que CCOO ha elaborado y presentado. Objetivamente nos hemos de sentir satisfechos por toda nuestra labor y, tal vez, analizar ahora cuáles

han sido los déficits informativos y de actuación que a buen seguro los ha habido que han motivado que toda esa actividad no haya sido recompensada más generosamente y de modo directo en las urnas. Un elemento sobre el que hay que reflexionar es la gran desproporción entre trabajo realizado y resultados/acuerdos tangibles obtenidos; ello nos debe llevar a, sin dejar de trabajar intensamente, modificar nuestra posición y situarla en un escenario de mayor dureza de crítica y actuaciones.

La campaña electoral

Si intensa ha sido nuestra actividad a lo largo de 1994-1998, esta ha sido también la tónica en el período de campaña electoral. Resulta más que evidente que en cada universidad se ha hecho lo que hemos creído más adecuado, coordinándolo todo desde el Secretariado Inter-universitario de Catalunya: hemos elaborado unos documentos programáticos muy completos y dignos, hemos realizado actos de presentación y debate del programa, de las candidaturas... No todo el mundo puede exhibir el mismo bagaje: ha habido sindicatos que se han presentado sin programa y cuando lo ha habido era un resumen del nuestro, mal hecho y con contradicciones e incoherencias, incluso con errores en el nombre de la universidad sin haber hecho ningún acto de presentación y, no obstante, han obtenido representación en las Juntas; parece inexplicable y más aún en el ámbito universitario pero las elecciones en general y las sindicales en particular tienen ese encanto de lo imprevisible.

Consecuencias que se pueden apuntar en una primera pasada

Es necesario hacer un análisis local en cada universidad y, si es factible, mesa por mesa, ya que los resultados electorales están influenciados por circunstancias diferentes y/o específicas. En cualquier caso, debemos detectar los puntos débiles de nuestra acción sindical y tratar de mejorarlos.

Debemos tratar de mejorar la implicación del colectivo de profesorado en temas de nuestro ámbito de actuación; cabría pensar, por ejemplo, en unas jornadas periódicas (1 año, 2 años) de «debate universitario» sobre temas de interés para el colectivo y que pudiéramos capitalizar adecuadamente.

Hemos de hacer en el futuro un esfuerzo de difusión previa de nuestras propuestas antes de su presentación en las Juntas de Personal: esta es una de las claves para que el personal sepa quién hace una buena labor de acción sindical y quién vive de rentas.

Cabría pensar en aumentar nuestra presencia en los *media*, especialmente en los de difusión en ambientes universitarios; habrá que ver cómo y cuando.

Otra vía plausible de actuación sería intensificar nuestra incidencia en los órganos colegiados de gobierno de las universidades y sus unidades estructurales (Claustro, Junta de Gobierno, Consejos, etc.) así como los contactos institucionales con los equipos rectorales y los responsables autonómicos universitarios mediante entrevistas, envíos de documentos, propuestas...

Plan de trabajo inmediato

Lo que está claro es que no queda mucho tiempo para llevar a cabo una «movida» del personal y que los responsables universitarios a todos los niveles se la tienen bien merecida. No tendría mucho sentido dejar pasar esta legislatura «en blanco». Concretamente, hemos de reclamar ya: la aplicación de los acuerdos y preacuerdos pendientes ya firmados con la administración; la revisión del sistema retributivo del profesorado; la modificación del título V de la LRU que incluya al menos la estabilización del PNN y la promoción personal por méritos para el profesorado numerario.

Valoración cualitativa final

No puede ser otra que de satisfacción por cómo se ha trabajado, la actitud de nuestros afiliados/as y simpatizantes y su dedicación al trabajo sindical a lo largo de todo este tiempo y del período electoral en concreto. Habrá que ver qué aspectos se pueden mejorar, pero en cualquier caso, nuestra línea de acción sindical parece consolidada, es firme, creativa, participativa... y está enmarcada en unos referentes ideológicos claros, discutidos y aprobados democráticamente, asumidos por toda nuestra gente y que son la base de nuestro éxito futuro si profundizamos en ellos y los aplicamos en nuestra acción sindical cotidiana. Animo compañeras y compañeros: queda mucho por hacer si no hubiera injusticia no tendríamos razón de ser pongamos nuestra energía en el presente, al tiempo que dirigimos nuestra mirada hacia el futuro.

Tabla 1. Resultados de CCOO. Elecciones Sindicales 1998, universidades catalanas

	Delegados 1994	Total Junta de Personal	Delegados 1998	Total Junta de Personal	% Votos obtenidos
UAB	9	23	13	23	58,5
UB	8	23	9	27	35,3
UPC	17	23	15	23	67,7

Tabla 2. Composición global Juntas de Personal universidades catalanas

	CCOO.	UGT	CSIF	OTROS
Delegados	77	27	17	16
Porcentaje	56 %	20 %	12 %	12 %

CCOO EN EL PAÍS VALENCIÀ

ganamos cuatro de cuatro, AHORA VAMOS A POR LA QUINTA

Cuando en 1987 realizamos las primeras elecciones sindicales apenas se presentaban en los colegios electorales dos candidaturas: CCOO y UGT. En las cuartas elecciones, las de 1998, hemos de confrontar electoralmente además de con la UGT con CSIF, USO, STEs y CGT. Las elecciones en el cómputo total de delegados elegidos para el ámbito universitario del País Valenciano siempre las venimos ganando por ser los más regulares de la liga. Si bien se pierde un delegado aquí se gana otro más allá, pero somos la única central sindical que ha sido capaz de presentarse en todos y cada uno de los colegios electorales y además puntuar en todos en consecuencia, somos capaces de mantener una amplísima diferencia con más de treinta delegados respecto a la segunda central sindical.

Las elecciones sindicales han confirmado que hemos sido capaces de mantener día a día la confianza de muchas personas en CCOO. Sabíamos que no era sencillo y que lo que los demás podían reclamar como suyo por razones naturales, CCOO lo tendría que mantener a fuerza de trabajo, acierto y constancia. Ni era ni es sencillo, el techo nos lo hemos puesto muy alto.

Hoy, a la vista de los resultados, podemos decir que nos mantenemos como la primera fuerza sindical en votos y delegados, en unas circunstancias sociales y políticas mucho más difíciles; somos el único sindicato con representatividad en todas y cada una de las universidades y en todos y cada uno de los órganos de representación de cada Universidad; obtenemos resultados excelentes (mayorías absolutas) en Politécnica y Alacant; y también excelentes (sin mayorías) en la Miguel Hernández; somos el punto de referencia en todas las universidades. Nuestra consolidación es real.

Sin embargo, no podemos decir que estamos enteramente satisfechos y eso es

porque —como acertadamente decía un compañero— hemos de reconocer que “hemos sudado” mucho el seguir siendo mayoritarios, mientras que otros sindicatos han pillado votos sin poner un clavo y haciendo demagogia más que sindicalismo. Pero el trabajo que las CCOO seguirán haciendo se basa en buscar soluciones a los problemas del PAS y del Profesorado, en mantenerlos informados y darles participación, afrontar el reto de aumentar su sindicalización y en mejorar la calidad de las universidades.

A pesar de la dura competencia que supone esta amplia oferta electoral CCOO ha sabido mantenerse en todas las universidades sin grandes altibajos. Lo peor son las heridas internas, las que no cicatrizan y periódicamente duelen. El resultado de estas heridas es la salida hacia otras opciones sindicales (STEs y CGT) que nos producen una pérdida de votos a CCOO y por tanto nos impiden crecer más, como crecemos poco y nos esforzamos mucho podemos tener la sensación de que nuestro trabajo no sirve para nada o para poco, en realidad nuestro esfuerzo sirve para mucho porque a pesar de que algunos compañeros y compañeras prefieren pasarse a otras siglas o pasar a engrosar las filas de la abstención, CCOO sigue ganando y se muestra fuerte frente a las otras opciones. Las ofertas minoritarias necesitan a este paso muchos años para ser consideradas como sindicalismo útil y realmente representativo.

Desde la posición cegada por la luz del pesimismo me decía un entrañable compañero que sólo hablamos crecido en un pequeño porcentaje del total de nuevos delegados que se elegían esta vez, dato éste que justificaría la derrota de CCOO en lugar

de la victoria que proclamamos otros en estas elecciones sindicales, derrota que no es otra cosa que la consecuencia de la errónea dirección sindical que esta instalada en las CCOO. Se basa esta argumentación en la comparación de los resultados, pues mientras en 1994 se eligieron 175 delegados CCOO obtuvo 81, es decir un 46,285%, pero en 1998 se han elegido hasta la fecha 206 delegados de los que CCOO sólo ha obtenido 85, es decir un 41,262%. Conclusión, “hemos perdido” estas elecciones bajando del 46% al 41%.

No debemos perder de vista la abstención. Ser capaces de motivar a una parte de la abstención debería ser una tarea sin descanso hasta lograr el objetivo de conseguir el acercamiento a CCOO y como consecuencia de ello, primero la afiliación y en todo caso el voto en las próximas sindicales. Pero ¿cómo? Quizás debamos reflexionar sobre la importancia de comprender lo que quieren quienes no votan a nadie. Para que estas personas piensen en CCOO tendrán que sentirse satisfechos por lo que hacemos o por la forma de comunicar lo que hacemos. No se trata de hacerlo bien, se trata de alcanzar la excelencia sindical, quiero decir, sobresalir, ser mejores y claramente diferentes al resto de la oferta sindical.

Una organización con presencia importante y homogénea en todos los sectores y en todas las universidades, que ha experimentado la consolidación de su representación mayoritaria, que ha elaborado propuestas alternativas a todos los temas que han preocupado a todas las personas que trabajan en la enseñanza universitaria, tiene la garantía de afrontar con éxito las tareas y los retos que este nuevo periodo nos plantea.



Bernat Asensi.
Secretaria d'Universitats
Federació d'Ensenyament CCOO PV.

Últimas elecciones

CC.OO.		UGT		CSIF		STE		CGT		USO	
1994	1998	1994	1998	1994	1998	1994	1998	1994	1998	1994	1998
81	85	49	52	23	29	12	18	8	13	1	9
	+ 4		+ 3		+ 6		+ 6		+ 5		+ 8

A falta de realizar el proceso electoral: PAS-F en la Universidad Miguel Hernández (Elx)

Elecciones del 1998

	CC.OO.	UGT	CGT	STE	CSIF	USO
Valencia	25	11	13	9	7	—
Alacant	19	22	—	2	2	—
UMH (Elx)	4	3	—	—	9	—
Politécnica	26	8	—	3	11	1
Jaume I	11	8	—	4	—	8
Totales	85	52	13	18	29	9

La afiliación, la clave de la victoria

Apunto de concluir el proceso electoral en las universidades andaluzas y pendiente de celebrarse, en el mes de marzo, las de Granada, así como las de personal docente en Cádiz, Huelva, Jaén y Málaga, estamos en condiciones de hacer un balance de los resultados que podríamos calificar de muy satisfactorios.

CCOO consigue renovar y ampliar su mayoría en la práctica totalidad de las universidades andaluzas; después de tres mandatos consecutivos en las universidades más antiguas, logra, además, aumentar su representación en las universidades nuevas.

Podemos, por tanto, considerarnos muy satisfechos, dada la confianza demostrada en la labor realizada por nuestras delega-



Jesus Jiménez Cano.
Secretario de Universidad de la FECCOO-Andalucía.

das y delegados. Esto ha demostrado que, al margen de las situaciones coyunturales -las difíciles relaciones actuales con la Consejería de Educación- pesa más la labor realizada a lo largo de los últimos años; por eso, los compañeros y compañeras de las universidades han vuelto a depositar e, incluso, aumentar su confianza en nosotros.

Uno de los principales componentes de este respaldo mayoritario es el notable incremento de la afiliación, que ha constituido la base fundamental del apoyo obtenido.

En resumen hemos obtenido:

Personal laboral: de siete comités de empresa elegidos en 1998, hemos obtenido seis mayorías absolutas y una mayoría simple.

Personal funcionario: de cinco juntas de personal elegidas en 1998, hemos obtenido tres mayorías absolutas y dos mayoría simples.

Personal docente: de tres juntas de personal elegidas en 1998, hemos aumentado nuestra representación en dos de ellas, repitiendo resultados en la tercera.

LABORALES

	CCOO			UGT			CSIF			CGT			OTROS			TOTAL		
	94	98	DIF.	94	98	DIF.	94	98	DIF.	94	98	DIF.	94	98	DIF.	94	98	DIF.
ALMERÍA	5	5	0	4	3	-1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	9	9	0
CADIZ	8	11	3	1	2	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	9	13	4
CÓRDOBA	6	7	1	4	5	1	1	1	0	0	0	0	2	0	-2	13	13	0
GRANADA	7	P	—	7	P	—	0	P	—	3	P	—	2	P	—	19	—	—
HUELVA	9	6	-3	0	1	1	0	2	2	0	0	0	0	0	0	9	9	0
JAÉN	3	3	0	6	6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	9	9	0
MÁLAGA	10	8	-2	7	5	-2	0	0	0	0	4	4	0	0	0	17	17	0
SEVILLA	11	12	1	4	4	0	2	2	0	4	3	-1	0	2	2	21	23	2
SUBTOTAL	52	52	0	26	26	0	3	6	3	4	7	3	2	2	0	87	93	6
TOTAL	59	P	—	33	P	—	3	P	—	7	P	—	4	P	—	106	—	—

NOTAS: • LAS DE JAÉN SE CELEBRARON EN EL 96.

• EL SUBTOTAL DEL 94 INCLUYE LAS UNIVERSIDADES QUE YA HAN CELEBRADO ELECCIONES EN EL 98.

PAS - FUNCIONARIO

	CCOO			UGT			CSIF			CGT			OTROS			TOTAL		
	94	98	DIF.	94	98	DIF.	94	98	DIF.	94	98	DIF.	94	98	DIF.	94	98	DIF.
ALMERÍA	4	4	0	3	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	7	7	0
CADIZ	7	6	-1	4	3	-1	0	2	2	0	0	0	0	0	0	11	11	0
CÓRDOBA	4	4	0	2	4	2	5	3	-2	0	0	0	0	0	0	11	11	0
GRANADA	4	P	—	3	P	—	4	P	—	0	P	—	4	P	—	15	—	—
HUELVA	4	2	-2	2	4	2	1	1	0	0	0	0	0	0	0	7	7	0
JAÉN	2	3	1	2	2	0	3	2	-1	0	0	0	0	0	0	7	7	0
MÁLAGA	7	6	-1	4	3	-1	0	0	0	0	2	2	0	0	0	11	11	0
SEVILLA	7	6	-1	2	4	2	4	4	0	0	5	-1	0	0	0	19	19	0
SUBTOTAL	35	31	-4	19	23	4	13	12	-1	6	7	1	0	0	0	73	73	0
TOTAL	39	P	—	22	P	—	17	P	—	6	P	—	4	P	—	88	—	—

NOTA: • EL SUBTOTAL DEL 94 INCLUYE LAS UNIVERSIDADES QUE YA HAN CELEBRADO ELECCIONES EN EL 98.

DOCENTES

	CCOO			UGT			CSIF			CGT			OTROS			TOTAL		
	94	98	DIF.	94	98	DIF.	94	98	DIF.	94	98	DIF.	94	98	DIF.	94	98	DIF.
ALMERÍA	3	5	2	3	2	-1	0	2	2	0	0	0	5	6	1	11	15	4
CADIZ	6	P	—	6	P	—	9	P	—	0	P	—	0	P	—	21	—	—
CÓRDOBA	6	6	0	4	4	0	11	11	0	0	0	0	0	0	0	21	21	0
GRANADA	5	P	—	4	P	—	13	P	—	0	P	—	2	P	—	24	—	—
HUELVA		P	—		P	—		P	—	0	P	—	0	P	—	0	—	—
JAÉN		P	—		P	—		P	—	0	P	—	0	P	—	0	—	—
MÁLAGA	10	P	—	11	P	—	0	P	—	0	P	—	0	P	—	21	—	—
SEVILLA	7	8	1	3	5	2	13	12	-1	0	0	0	0	0	0	23	25	2
SUBTOTAL	16	19	3	10	11	1	24	25	1	0	0	0	5	6	1	55	61	6
TOTAL	37	P	—	31	P	—	46	P	—	0	P	—	7	P	—	121	—	—

NOTAS: • NO SE INCLUYEN LOS DATOS ANTERIORES DE JAÉN Y HUELVA.

• EL SUBTOTAL DEL 94 INCLUYE LAS UNIVERSIDADES QUE YA HAN CELEBRADO ELECCIONES EN EL 98.



Editorial Praxis...

Los mejores instrumentos prácticos

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



Colección Praxis Educación

Asesores Pedagógicos:
de la Colección
Pere Darder y Joaquín Gairín

*¡Solicita
información
sin compromiso!*

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



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

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

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

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

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

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

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

Notas para un análisis crítico*

Apoyo externo



José Manuel Moreno,
UNED, Madrid.

Los orígenes del sistema de apoyo externo —que englobaría a todos los servicios y profesionales que tienen establecido algún tipo de relación de asistencia o ayuda con los centros y el profesorado— y, con él, del asesoramiento, pueden identificarse en dos fenómenos clave de la evolución de los sistemas educativos. Por una parte, la propia expansión del sistema, la diversidad creciente de sus estructuras e instituciones, la diferenciación progresiva de responsables, expertos, y unidades burocráticas, todo ello a la vez causa y efecto de la heterogeneidad cada vez mayor del alumnado y de la correspondiente diversificación del currículum escolar. Por otra, y más directamente relacionada con el asesoramiento propiamente dicho, la puesta en marcha, sobre todo a partir de los años sesenta, de políticas muy ambiciosas de reforma y cambio curricular. En la mayor parte de los casos, los recién creados servicios de asesoramiento, profundamente implicados en la puesta en marcha de todo tipo de reformas curriculares, entraron de lleno en la dinámica básica del desarrollo del currículum, esto es, el *cambio y el control* del currículum escolar.

Longa manus

Así, el asesoramiento llegó a los centros para promover cambios, y al mismo tiempo para *controlar* que tales cambios efectivamente tenían lugar de la manera en que habían sido planeados. A diferencia de los instrumentos tradicionalmente utilizados por las administraciones para promover reformas (prescripciones legales, libros blancos, inspección escolar, cambios en las políticas de exámenes externos, cambios en el currículum nacional, cambios en los procedimientos de selección del profesorado, etc.), el asesoramiento a profesores y centros, impuesto y estable, era tal vez el primer instrumento político claramente *invasivo* en relación con la práctica escolar (los demás aparatos citados, como la supervisión o inspección, son formalistas, no llegan a la práctica, tan sólo a la superficie burocrática de los centros, que es también muy importante, pero no tanto como la práctica cotidiana de la enseñanza y el aprendizaje en las aulas). Diríamos que el asesoramiento externo, como instrumento político, comienza con la misión de ser la auténtica y renovada *longa manus* de la Administración.

El asesor externo se presentaba como depositario —y al mismo tiempo tanto guardián como dispensador— del conocimiento experto y debía utilizar la influencia o ascendente que tal condición le otorgaba para promover reformas y cambios en los centros a su cargo. El asesor había de ocupar un espacio hasta entonces vacío entre la

a los centros escolares

prescripción y la acción y, lo que es aún más importante, también entre la teoría y la práctica. Una vez instalado en esta *tierra de nadie*, se trataba de activar un proceso social de trato y trabajo conjunto con colegas que iba a originar problemas de naturaleza muy ajena a la del conocimiento experto con el que el asesor venía pertrechado. A su favor, eso sí, la continua insistencia tanto por parte de políticos como de investigadores en el sentido de que el apoyo externo era uno de los principales factores o indicadores de calidad de la educación.

Una labor socialmente compleja

En su relativamente breve historia, el asesoramiento educativo ha ido abandonando los modelos hegemónicos en el apoyo externo en general; modelos esencialmente técnicos, basados en la figura del asesor como experto, en los que se establecía una relación con el profesorado del tipo doctor-paciente, o de *adquisición de servicios* por parte de éstos. Como escribió Rodríguez Romero (1996), el fracaso de estos modelos hizo necesario buscar formas "más seductoras" de asesoramiento; se hacía patente que lo que en principio aparentaba ser una actividad *técnicamente simple*, se caracterizaba sobre todo por ser *socialmente muy compleja*. Así, se ha evolucionado hacia un modelo de asesoramiento más centrado en los procesos que en los contenidos, donde el asesor es más facilitador que experto, siendo su misión la de crear competencia en el centro y no la de generar dependencia, todo ello en el marco de un contexto de asesoramiento en la que la relación entre conocimiento teórico y conocimiento práctico, entre teoría y práctica y entre teóricos y prácticos, ha sido revisada radicalmente.

El complejo entramado del apoyo externo a los centros educativos.

La institucionalización del apoyo y del asesoramiento.

Ante la enorme variedad de modalidades y perfiles profesionales de apoyo que han ido proliferando, es posible que se tenga la impresión de una tal vez excesiva ubicuidad del apoyo externo en educación. Pero aún hay más. En efecto, no sólo hay muchos servicios y profesionales de apoyo externo, formalmente hablan-



do, sino que también parece haber muchos otros reclamando para sí la función del apoyo a los profesores y los centros. Así, aparte de los que tradicionalmente se consideran como tales, también vienen identificándose con esta función departamentos universitarios, editoriales de libros de texto, agencias privadas de todo tipo, institutos de investigación y consultoría, sindicatos docentes, asociaciones y colegios profesionales, etc. Todos ellos apoyan, asesoran y ofrecen consultoría y formación; y siempre lo hacen invocando la calidad y la innovación, que vendrían a ser los dos *apellidos* que toda oferta de apoyo se da a sí misma para proclamar lo *rancio* de su *abolengo* y lo salvífico de su acción. Así, para empezar, puede afirmarse que hablar de un sistema de apoyo externo resulta ser una ingenua simplificación.

La *Figura 1* muestra la evidente *superpoblación* del llamado sistema de apoyo externo. Sin duda que tanto la ubicuidad como la multiplicación de fuentes de apoyo son exponentes de la confianza y las expecta-

tivas que se han puesto en tal función. En una palabra, de su éxito (al menos político). Además, se trata de una función que, formal o informalmente, puede desempeñar cualquier instancia relacionada con el sistema educativo. Pero lo más importante, la ubicuidad y el éxito del apoyo externo son el más claro reflejo de la creciente y multiforme presión hacia el cambio a que se ve impelida la escuela; y al mismo tiempo, de la tendencia a controlar, influir y regular la dirección o direcciones que tal cambio pueda tomar.

Asesoramiento para la innovación

Dejando a un lado a las modalidades que en la *Figura 1* hemos situado en la periferia del apoyo externo, el asesoramiento para la innovación y la mejora de los centros, ha sido *el último en llegar* y ocupar un espacio en el sistema de apoyo externo. Y bien puede decirse, además, que es el principal responsable del éxito de la función de apoyo, esto es, de su expansión y de su atractivo. En efecto, la influencia de los principios y supuestos más renovadores del asesoramiento han hecho que otras prácticas de apoyo hayan ido convergiendo, tanto en sus funciones como en sus estrategias, hacia aquél. Desde el punto de vista de prácticas de apoyo como la supervisión, la orientación y la formación, con una tradición fuertemente burocrática y de relación jerárquica con el profesorado, los principios del asesoramiento parecían proporcionar la más presentable cobertura para su regeneración en una línea más democrática (o, al menos más *seductora*, como venimos diciendo). Así, las más cercanas, orientación y formación, han evolucionado decididamente en los últimos años hacia los principios y rasgos característicos del asesoramiento; las más alejadas, como la supervisión, o los institutos y organismos de investigación y evaluación, se han limitado a incorporar en sus discursos la retórica del asesoramiento, pues, como se ha dicho, resulta la más atractiva, la más correcta políticamente hablando, en una palabra, de nuevo, la más seductora de cara al profesorado y la comunidad escolar en general. La retórica y la cultura del asesoramiento proporcionan a estas instancias una plataforma renovada sobre la que continuar desempeñando su papel su-

pervisor, controlador y regulador. En definitiva, el asesoramiento, último en llegar, ha encendido la luz de la regeneración del apoyo externo. Aunque, como se ve, no es asesoramiento todo lo que reluce.

Esta convergencia generalizada del apoyo hacia los principios, presupuestos y estrategias del asesoramiento puede, lógicamente, interpretarse de muchas maneras. Mirando tan sólo su *valor facial*, estaríamos ante la confirmación de la reconsideración del papel de los centros y del profesorado en los procesos de desarrollo e innovación curricular; un papel que implica profundos cambios en la distribución del poder y de la toma de decisiones en educación. Otras lecturas, no tan complacientes, pondrían el énfasis en que, dada la cada vez mayor competencia en el recién creado mercado de servicios de apoyo externo, los discursos de tales servicios incorporan mensajes aduladores hacia centros y

profesorado, al fin y al cabo los *clientes* principales en dicho mercado, y a quienes por tanto hay que seducir, persuadir y mimar. En todo caso, tal vez puedan darse por buenas ambas visiones. Y, desde luego, lo que parece indudable es la fuerte presión que la entrada en escena del asesoramiento ha supuesto de cara a la (auto)revisión de prácticas hasta entonces muy resistentes y encastilladas en sus tradiciones, como por ejemplo la orientación o la supervisión.

Dotar de poder al profesorado

Los rasgos más críticos del apoyo externo en nuestro sistema educativo –marginalidad, celularismo, sobrecarga de funciones, sobrerregulación, baja credibilidad y predominio del carácter impuesto– tienen en común el estar relacionados con la dificultad aun no resuelta para configurar una identidad profesional definida del apoyo en educación. Además, por supuesto, de factores en teoría más co-



yunturales, como su estrecha conexión con la difusión e implantación de la Reforma LOGSE y con el proceso descentralizador de transferencia de competencias educativas a las Comunidades Autónomas. La reconstrucción del sistema de apoyo externo en nuestro país, en torno a los principios y las prácticas del asesoramiento educativo, requiere en primer término modelos y propuestas viables de formación específica de los asesores, que sean capaces de añadir a su especialización disciplinar competencias clave relativas a los procesos de asesoramiento. Cuando se trata de asesorar en procesos de innovación y mejora, las funciones y tareas del asesoramiento se centran en la creación de capacidad interna en los centros, en *dotar de poder* al profesorado. Además, habrá que avanzar en la coordinación del sistema, la flexibilidad y adaptabilidad de la oferta de apoyo, la desregulación y reducción de la sobrecarga de funciones, y la mayor implicación del apoyo externo en los procesos de diseño y desarrollo curricular en los centros.

FIGURA 1. El complejo entramado del apoyo externo a los centros escolares.



REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Rodríguez Romero, M.M. (1996): *El asesoramiento en educación*, Aljibe, Archidona.

* NOTA: Este artículo procede de un texto más amplio del autor sobre apoyo y asesoramiento externo a centros, que con el título de "Desarrollo del currículum, renovación pedagógica y asesoramiento", se publicará en 1999 en Escudero, J.M. (Coord.) (1999): *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*, Barcelona, Síntesis (Capítulo 3.4).

¿UNA ESTRUCTURA DE APOYO O UNA BUROCRACIA MÁS DEL SISTEMA?

Los servicios de orientación educativa

Una pregunta que no pretende ser retórica, ni quedarse en una frase más o menos afortunada para captar la atención del lector. Se trata de una reflexión que, con motivo de mi participación en la II Escuela de Verano de CCOO, pude plantearme y plantear sobre el apoyo que se presta a los centros desde los servicios de orientación educativa¹.



Rodrigo J. García Gómez.
Asesor Técnico de la Comunidad de Madrid.

Algunos comentarios del profesorado servirán para comenzar a ofrecer algunas pinceladas de la idea que se está construyendo en torno a los servicios de orientación:

- «Ya estoy harto de perder tiempo en reuniones y no sacar nada. Todo esto que dice el orientador es muy bonito pero no sé qué hacer con los alumnos de mi clase que no me dejan trabajar... la verdad es que no me sirve de gran ayuda.»
- Recientemente decía un jefe de estudios... «el compañero de orientación, no se entera, se está jugando su prestigio, o se da cuenta de los problemas que tenemos, y deja de pasarnos cuestionarios, o se va a convertir en algo inútil para el centro».

Estas y otras afirmaciones «de pasillo» ponen de manifiesto el desajuste que existe entre las expectativas depositadas en estos servicios y las res-

puestas encontradas, y lo preocupante es que no son sólo impresiones sino que se constatan, además, en los resultados de la investigación (Lieberman: 1986, Loucks Horsley y Crandall: 1986, Selvini Palazzoli y otros: 1987 y 1990, Mahaffy: 1989, Escudero y Moreno: 1992, Hargreaves: 1996).

A este desajuste habría que añadir otro que surge en la administración anterior, responsable del diseño y puesta en práctica de la Reforma, quedando desconcertada con la labor de estos profesionales (Marchesi y Martín: 1998). El equipo ministerial socialista amplió la presencia de los Servicios de Orientación en el sistema educativo y les otorgó por «decreto» un papel de asesoramiento, de apoyo a la formación del profesorado y a la innovación educativa, en complementariedad con otros servicios. Esa misma administración puso de manifiesto en sus últimas medidas cierta desconfianza sobre el grado de incorporación de las nuevas funciones a la cultura y a la práctica de estos apoyos. Al

respecto ya encontramos, en su día, algunos avisos sobre esta dificultad:

«Consideramos que el término de orientación, como denominación más general del trabajo de los equipos, por mucho que sea calificada de psicopedagógica, debiera ser recuperada de la tradición que históricamente la ha hipotecado a teorías, modelos, tareas, procesos y procedimientos hoy difícilmente sostenibles.(...) La orientación sigue prendida de categorías tales como el diagnóstico, los tests, la orientación vocacional, las técnicas de estudio, y la elaboración de programas específicos para la atención a los casos individuales. Por eso mismo, sigue ajena, desgraciadamente, a cuestiones relacionadas con el desarrollo y mejora de la escuela, el cambio educativo, la formación y perfeccionamiento del profesorado, la coordinación interna en los centros y el diseño, desarrollo y evaluación del currículum y de la enseñanza» (Escudero: 1992: 234-235)

¹ Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica Generales y Específicos de ámbito provincial y de Atención Temprana, Departamentos de Orientación, etc.

A todo lo anterior, es necesario añadir las vivencias aportadas desde la otra parte: la de descontento de los propios orientadores y orientadoras. Efectivamente, de manera habitual, aparecen comentarios como: «*En mi centro son muy simpáticos pero yo, como orientador, no consigo nada. Estoy todo el día repartiendo actividades de tutoría por los buzones, parece un cartero...*» y en un reciente sondeo de opinión-realizado por la Unidad de Programas Educativos del MEC, de la Subdirección Territorial Madrid-Sur, entre los Equipos de Orientación Educativa, aparecían manifestaciones de este tipo:

«*El elevado número de demandas de evaluación psicopedagógica de los centros dificulta y resta tiempo a otro tipo de actuaciones que implicarían una mayor intervención institucional, que ayudarla a los profesores de los centros a funcionar como equipo educativo, intentando dar una mayor cohesión a las decisiones que se van tomando, en el marco de ofrecer respuestas educativas ajustadas a las necesidades educativas que puedan plantear los alumnos*» (II Encuentro de profesionales de la orientación escolar, 1998: 1)

Como podemos ver, lo descrito hasta ahora es la crónica de un desencuentro y, entre tanto:

- Las instituciones educativas siguen acumulando problemas: violencia, dificultades en la convivencia, la puesta en práctica de las medidas de atención a la diversidad, la complejidad organizativa y estructural de los centros y del sistema educativo en general, etc.
- El alumnado manifiesta una desadaptación radical al medio escolar.
- El profesorado se hunde en un enorme desencanto.
- Y los profesionales de la orientación se sienten confundidos por la falta de un espacio claro y con prestigio como para poder llevar a cabo su tarea de apoyo.

En medio de toda esta situación, la administración actual, que parece no darse mucha cuenta, desempolva viejas polémicas como el aumento o no del horario dedicado a las humanidades, pero no entiende el sentido real de educar en valores (de otros grupos étnicos, de experiencias y lenguajes culturales distintos, etc.), ni es sensible a lo de descubrir las falsedades y horrores de la historia (Macedo: 1994); habla de libertad de elección de centro pero se olvida, en el tramo obligatorio, de la equidad, sacrificándola en honor a la «eficacia» y la «excelencia» (INCE: 1998); se preocupa por la aplicación del modelo EFQM de calidad total (López Rupérez: 1994), y al mismo tiempo permite la concentración en zonas suburbanas y extremadamente conflictivas de grupos de alumnado con necesidades de apoyo compensatorio (Connell: 1997), «haciendo la vista gorda» y no implicando a otros centros privados o concertados en una redistribución razonable de estos núcleos estudiantiles, por temor a la posible pérdida de clientela que se podría producir (Fernández Enguita: 1998).

Buscando alternativas

Llegado a este punto, mi aportación no puede limitarse a describir los problemas que afectan a la realidad de los Servicios de Orientación; necesita avanzar ofreciendo alternativas y para ello propongo volver la vista hacia algunos referentes, que permitan recobrar la ilusión en el apoyo profesional. Una de estas referencias sería la que facilitasen respuestas al ¿para qué? de los Servicios de Orientación. Se trataría de reflexionar sobre el modelo de escuela al que queremos ir dirigiéndonos tanto desde los apoyos, como desde la práctica docente (ya hemos dado demasiados «palos de ciego», fuera de todo debate y ya hemos «tirado, cada uno, de aquel extremo de manta que nos ha conveni-

do hasta romperla»). Hablar de apoyo y de educación sin definir colectivamente qué es lo queremos parece un absurdo. Algunos colectivos proponen un modelo de escuela como norte, que caracterizan de la siguiente manera:

«*Considerar a la institución escolar como una institución moral, comprometida, todavía, con valores como servicio público, objeto de derecho por parte de todos los ciudadanos y ciudadanas, su universalidad y apuesta contra la discriminación, su carácter plural y laico, (...) superar dicotomías simplificadoras; una de ellas, por ejemplo, la que trata de plantearse las cosas en términos de todo (centralización) o nada (descentralización salvaje). Tales dicotomías pueden representar coartadas sutiles (...) y ser un pretexto para el desentendimiento con lo público, (...) la reconstrucción interna de nuestras instituciones escolares ha de pasar por (...) el replanteamiento de muchas estructuras escolares, particularmente el tiempo, que merman seriamente tanto las posibilidades del aprendizaje de los alumnos como el propio de los profesionales de la educación y el desarrollo de los centros, el liderazgo escolar entendido no tanto como una figura cuanto como una función colegiada (...) el desarrollo de nuevos referentes como el desarrollo profesional entre iguales, el compromiso social e intelectual del profesorado con el entorno, la colaboración y colegialidad organizativa, la investigación y calidad educativa basada en «la razón del diálogo» y no en la supuesta superioridad del conocimiento experto.» (Conclusiones de la I Escuela de Verano CC.OO. TE. 189, pp. 14-16)*

Otro de los referentes sería el que ofreciese respuestas al ¿cómo? y para ello recurriremos a la investigación, por ejemplo, a los estudios comparados (Louis y Crandall: 1986, Louis: 1990, Moreno: 1992) que apuntan ideas como:





«Los llamados equipos generalistas (o asesores individuales) no están ni mucho menos condenados a desaparecer, su legitimación y permanencia como elemento clave del sistema de apoyo externo depende de su capacidad para construir una oferta de asesoramiento centrada en la generación de procesos de mejora de escuelas y no en la asistencia limitada en torno a contenidos específicos.» (Moreno, 1992:39)

También, desde otros campos de investigación, como el del pensamiento del profesor y su realidad de trabajo, algunos autores afirman:

«La mayoría de los profesores considera que la clave del cambio está en cuestionarse su carácter práctico. (...) En la ética de la practicidad de los profesores existe un poderoso sentido de lo que sirve; de los

cambios viables y de los que no lo son - no en abstracto, ni siquiera como regla general -, sino para este profesor en este contexto. Este sencillo, aunque profundamente influyente, sentido de lo práctico destila de las complejas y poderosas combinaciones entre el fin pretendido, la persona, la política y las limitaciones del lugar de trabajo.(...) En consecuencia, la pregunta sobre si un método nuevo es práctico encierra mucho más que cuestionarse si funciona o no. Supone preguntarse también... si se adapta al contexto, si conviene a la persona, si sintoniza con su fines y si favorece o lesiona sus intereses.» (Hargreaves 1996: 39-40)

ves 1996: 39-40)

Como resultado de la reflexión sobre estos y otros referentes, que debemos incorporar al debate profesional, aparece un modelo de Servicio de Orientación Educativa que apoya procesos de desarrollo profesional, organizativo y curricular en los centros, que busca con insistencia la complementariedad de la red externa e interna de apoyo, poniendo en práctica funciones en línea con un «trabajo con el profesorado» y no «sobre el profesorado», donde las tareas se consensuen institucionalmente, planificadas, priorizadas y desarrolladas por el equipo de sector o por el Departamento de orientación y con el profesorado en el marco de una visión colegiada de funcionamiento, poniendo el foco de su apoyo en la mejora del centro como globalidad y en la práctica docente como concreción.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

II Encuentro de profesionales de la orientación escolar (1998): *Conclusiones y propuestas de los siete grupos de trabajo*. Madrid. Unidad de programas Educativos. MEC, Subdirección Territorial Madrid-Sur.

CONNELL, R. W. (1997): *Escuelas y justicia social*. Madrid. Morata.

ESCUADERO, J. M. (1992): «Conclusiones», En Escudero, J. M. y Moreno, J. M.: *El asesoramiento a centros educativos. Estudio evaluativo de los Equipos Psicopedagógicos de la Comunidad de Madrid*. Comunidad de Madrid, Consejería de Educación y Cultura, Dirección General de Educación. Madrid. pp. 219-236.

ESCUADERO, J.M. (1997): «Autonomía y Organización», en: TE, 189, pp.: 14-16.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1998): «Neoliberalismo, neocorporativismo y educación (Les beaux esprits se recontrent)». En: II Es-

cuela de Verano de CC.OO. Santander. (Documento fotocopiado).

HARGREAVES, A. (1996): *Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid. Morata.

INCE (1998): *Diagnóstico general del sistema educativo. Avance de resultados*. Recogido de la red internet en la dirección: <http://www.ince.mec.es/diag/index.htm>

LIEBERMAN, A. (1986): «Collaborative Work: Working with, not working on», *Educational Leadership*, February, pp. 28-32.

LÓPEZ, F. (1994): *La Gestión de Calidad en Educación*. Madrid. Muralla.

LOUCKS HORSLEY, S, Y CRANDALL, D. (1986): *Analysing School Improvement Support System*, Leuven, ACCO.

MACEDO, D. (1994): «Nuestra cultura común: una pedagogía engañosa». en: Cas-

tells, M. y otros. *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona. Paidós.

MAHAFFY, J. E. (1989): *Collegial support system*. Northwest Regional Educational Laboratory. Portland. Oregon.

MORENO, J. M.: (1992): «Estudio comparado de los sistemas de apoyos externo en los países de la OCDE», en Escudero, J. M. y Moreno, J. M.: *El asesoramiento a centros educativos. Estudio evaluativo de los Equipos Psicopedagógicos de la Comunidad de Madrid*. Comunidad de Madrid, Consejería de Educación y Cultura, Dirección General de Educación. Madrid. pp. 11-48.

SELVINI PALAZZOLI, M, Y OTROS (1987): *El mago sin magia. Cómo cambiar la situación paradójica del psicólogo en la escuela*, Barcelona, Paidós.

SELVINI PALAZZOLI, M, Y OTROS (1990): *Al frente de la organización*, Barcelona, Paidós.

Sistemas de cualificación en la FP



Fernando Gómez Redó.
FOREM (Madrid).



La problemática de las cualificaciones

Cuando me acerqué por primera vez a este debate me vi aturdido por la magnitud del problema, por las pasiones que despertaba y despierta, y por lo confuso de los términos que lo describen. Es por ello que no me resisto, aún con el riesgo de trivializar el problema, de intentar dar un enfoque distinto a la problemática de las cualificaciones con el ánimo de hacerlo más comprensivo.

Una perspectiva fenomenológica: la lógica del marciano

Un filósofo como Husserl nos propondría un método similar al que propuso para intentar adentrarse en los grandes problemas filosóficos, el fenomenológico. Seguramente que nos propondría que hiciéramos una *epoché*, que hiciéramos una limpieza mental de nuestras ideas preconcebidas y que fuéramos directamente a las cosas.

Yo en vez de seguir las indicaciones de Husserl aconsejaría un método dis-

tinto, y más intuitivo, aunque en el fondo similar. Pongámonos en la piel de un antropólogo marciano que observara por primera vez la Tierra y con ella a la Humanidad.

Supongo que ese marciano antropólogo, desapasionado y sin tomar partido por nada ni nadie, repararía en la especie animal más exitosa de cuantas hubiere en el planeta, la que se come a todos los otros seres vivos, la que se acomoda en casi todos los climas, la que habita toda la superficie existente, me refiero a la Humanidad y no a las bacterias.

Intuyo que analizaría las causas de ese éxito y destacaría el vigoroso sistema digestivo de la especie humana, su tenaz sexualidad, su sistema de comunicación verbal y sobre todo su elevada socialidad.

Los seres humanos como seres sociales e históricos

Somos tan sociales que somos históricos, no sólo nos relacionamos con nuestros próximos en el espacio sino que lo hacemos con los que ya no

viven o con los que vendrán y esto lo hacemos a través de la cultura, la que nos pasan y la que pasamos entre las distinta generaciones.

La cultura y la formación como sistema de transmisión de soluciones a los problemas de la existencia humana

Sin querer dar muchas vueltas a lo que podría pensar el antropólogo marciano supongo que llegaría a una conclusión: la cultura y el aprendizaje de la cultura constituyen la estrategia que emplea la humanidad para sobrevivir y dominar.

La transmisión de la cultura

A lo largo de la historia, la humanidad se ha organizado en diversas formaciones históricas y sistemas sociales donde se han distribuido la información con mayor o menor acierto, e independientemente de la falsedad o de la intencionalidad de la información, podríamos clasificar las redes por la que fluye de la cultura formativa en:

1. *Sistemas Formales*. Son sistemas intencionales, conscientes, creados con el propósito de transmitir la cultura. En España ordenando los sistemas de formación profesional de mayor a menor formalidad, podríamos distinguir:

- FP Inicial/Reglada*, constituida por la Escuela, Institutos y Universidades, dependiente de la Administración Educativa.
- FP Ocupacional*, para los parados y a las paradas, dependiente del INEM y las Comunidades Autónomas con competencias transferidas.
- FP Continua*, para la población trabajadora en activo y dependiente de los Agentes Sociales asociados en la Fundación FORCEM.

2. *Sistemas Informales.* Toda la vida social está imbuida en un sistema desorganizado e inconsciente de aprendizaje. Transferimos soluciones y damos opiniones para los problemas cotidianos; recibimos información de la publicidad, la prensa, el cine y nos intercambiamos reproches morales para modificar nuestra conducta.

De todos los sistemas informales llamaría la atención sobre la *experiencia laboral*, ya que ha sido la escuela donde se han formado en España millones de personas trabajadoras.

La acreditación de la Formación. Sistemas sin correspondencia

Volviendo al visitante extraterrestre. Es fácil que el antropólogo marciano vea una intencionalidad común a los diversos sistemas formativos, la especie humana pretende solucionar los problemas de su existencia. Difícilmente entendería que la formación esté en función del "mercado", tal y como se empeñan en decir en algunos foros ciertos componentes privilegiados de la especie.

Tiene la humanidad sin embargo, una grave dificultad. La totalidad de las soluciones que se dan a los problemas no pueden ser comprendidas individualmente por cada uno de los miembros que componen la especie. De aquí que colectivamente haya arbitrado sistemas de reconocimiento de las habilidades adquiridas; esto exige un alto grado de confianza social en quién da ese reconocimiento.

En España esa confianza la encomienda la Constitución al Estado. En el Art. 149.1-30 dice: "el Estado tiene competencia exclusiva sobre la regulación de las condiciones de obtención, expedición y homologación de títulos académicos y profesionales". Lo que se ha concretado en el Catálogo de Títulos Profesionales del Ministerio de Educación, el Repertorio de Certificados Profesionales del Ministerio de Trabajo y en los diversos Títulos Universitarios.

La estructura modular de la Formación Profesional.

Teóricamente estos sistemas de acreditación, exceptuando los universitarios, han sido construidos a través de módulos que permiten conectarse entre sí. Los módulos se definen como unidades mínimas con significado para el empleo.

La F.P. Reglada y la Ocupacional

Existen fórmulas de acreditación para algunos de los sistemas formales: la F.P. Reglada y algunas actividades de la Ocupacional. Digo algunas partes de la Formación Ocupacional porque ésta debe ser entendida en su sentido más amplio, tal como dice el R.D. 797/1995, "el certificado de profesionalidad tiene por finalidad acreditar las competencias profesionales adquiridas mediante acciones de formación profesional ocupacional, programas de escuelas taller y casas de oficios, contratos de aprendizaje, acciones de formación continua, o experiencia profesional". Pero los responsables de elaborar los módulos que constituyen los contenidos de los títulos y los certificados trabajaron con metodologías distintas y el resultado fue la no coincidencia entre sí.

La Formación Continua

A través de FORCEM se atendió en 1996 a 1.400.000 personas trabajadoras y en 1997, datos por confirmar, a más de 1.200.000. Estas personas tienen en el mejor de los casos un papel emitido por un centro formativo que dice que alguien asistió a un curso tantas horas. No tiene ninguna equivalencia modular con los otros sistemas en la mayoría de los casos.

La Formación Informal

Para los sistemas informales la situación es peor, ya no hay legislación de cómo reconocer la experiencia laboral y sólo nuestro currículum dice algo de lo que sabemos hacer.

En España ha habido un profundo cambio en la actividad productiva, dos datos tan solo. En 1981 los ocupados en el sector agrario eran 2.084.600 y en servicios 5.145.600, en 1997 para esos mismos sectores eran 1.036.600 y 7.950.500. Las mujeres ocupadas en 1981 eran 3.143.400 y en 1997 4.526.300, es decir 1.383.000 se incorporaron al mundo laboral, y en muchos casos sin tener una formación profesional previa.

Este trasiego social del mundo rural al mundo urbano y del hogar al trabajo ha obligado a un ingente número de personas a formarse a través del trabajo y sin que su formación, su experiencia laboral, tenga ningún reconocimiento social.

La falta de integración de los diversos sistemas acreditativos de la formación actúa negativamente sobre la sociedad.

Primero, porque al estar bloqueados entre sí en los diversos itinerarios formativos se fomenta la exclusión social. Segundo, porque dificulta la incorporación al mercado laboral dentro de categorías profesional definidas en la negociación colectiva. Tercero, porque para las personas que están empleadas, la formación continua es poco útil para su promoción laboral, al no tener como referente un Sistema de Cualificaciones.

Esta situación es, con matices, similar en la Unión Europea, por ello el Centro Europeo para la Formación Profesional (CEDEFOP) elaboró un sistema de clasificación profesional que sin ningún ánimo prescriptivo pudiera orientar a los diversos Estados miembros.

EL Sistema Nacional de Cualificaciones y el Instituto Nacional de Cualificaciones

Si nuestro antropólogo hubiera analizado durante siglos la actividad humana habría observado que no fue tan sencillo establecer sistemas racionales de entendimiento de la especie.

Durante largos periodos la humanidad ha medido el tiempo y el espacio de modos distintos. Determinar con exactitud la equivalencia de los calendarios lunares, con años de diez meses, a calendarios agrícolas de doce meses llevó a una larga polémica por saber el día de la muerte de Jesucristo, lo cual estuvo a punto de romper a las primitivas comunidades cristianas.

La Revolución Francesa tuvo que poner orden en los viejos sistemas de



medidas del Antiguo Régimen ya que era un galimatías traducir las varas, pulgadas, millas, pies reales, leguas, celemines, quintales, yardas y nudos entre sí. Un acto de violencia tuvo que ser necesario para que nos entendiéramos con los centímetros, los gramos y los segundos.

No se puede explicar todo esto simplemente por una falta de racionalidad de la especie, sino por los intereses políticos y económicos que hay detrás de la vara de medir. Lo mismo que Bill Gates y Windows.

El 2º Programa Nacional de Formación Profesional establece la necesidad de crear un Sistema Nacional de Cualificaciones con los siguientes objetivos:

- a) Integración de las cualificaciones profesionales.
- b) Integración de las diversas formas de adquisición de competencias.
- c) Integración de la oferta formativa de la FP. Para esos fines se crearía un Instituto Nacional de las Cualificaciones.

Los problemas burocráticos y la lucha de clases se manifiestan también en los sistemas de cualificación profesional.

La integración de los diversos subsistemas formativos se encuentra en estos momentos con las siguientes dificultades:

- A) Las disputas internas entre el Ministerio de Trabajo y el Ministerio de Educación sobre la adscripción del INC, y cual debe ser el subsistema referente al otro.
- B) Las reticencias de algunas CC.AA. para crear sistemas comunes de equivalencias así como el carácter legal del Instituto Nacional de las Cualificaciones.
- C) Las organizaciones patronales, CEOE y CEPYME, que prefieren un Sistema de Cualificaciones que no estuviera vinculado salarialmente a los sistemas de clasificación profesional derivados de la negociación colectiva. Para la patronal lo ideal es que los trabajadores se describan a sí mismos por medio de una *cartilla de competencias* que haga transparente su cualificación ante los empresarios, pero sin que ellos tengan ninguna obligación de adscribirlos a categorías profesionales cuando desempeñan esa cualificación.



Por último y para finalizar resumo, algunas ideas fundamentales sobre las cualificaciones y la Formación Profesional.

1. El objetivo de las cualificaciones es acreditar ante la sociedad en general, no sólo ante el mercado, la capacidad de desempeñar tareas profesionales.

2. La Formación Profesional tiene como objeto la producción de bienes y servicios de interés social y la realización de los individuos.

3. Todas las estrategias cualificantes son susceptibles de ser aceptadas. Las Administraciones deben permitir la incorporación de los individuos a la sociedad reconociendo la validez de todos los caminos y por ello luchar contra la exclusión social.

4. Las cualificaciones deben tener el mayor ámbito de reconocimiento, deben ser lo más universales posibles. La pretensión de algunas Administraciones Autonómicas, cuando limitan el ámbito de reconocimiento de las cualificaciones, están atentando contra el derecho a la movilidad de los trabajadores y trabajadoras.

5. En la negociación colectiva los sindicatos deben plantear establecer sistemas de clasificación profesional que tomen como referencia los Sistemas de Cualificación y viceversa.

6. Las cualificaciones deben ser el producto de la incorporación de los saberes teóricos y de los prácticos superando la visión escindida de lo manual contra lo intelectual.

¿Quieres colaborar con nosotros?

Desde el FOREM Confederal estamos trabajando en el programa de la CE, Leonardo da Vinci, en la acción de estancias e intercambios de jóvenes trabajadores. Solemos acoger a jóvenes trabajadores procedentes de otros países europeos, de edades comprendidas entre

los 20 y los 28 años. Están con nosotros durante tres meses. El primer mes reciben un curso intensivo de lengua española y los otros dos meses realizan las prácticas profesionales en empresas, lo que les permitirá incrementar su cualificación profesional.

Si vives en Madrid y tienes una habitación libre y además estás dispuesto a compartir tu casa y tu compañía durante ese tiempo, llámanos y te daremos más información, lógicamente el programa cubre los gastos, incluida la manutención, que te suponga la experiencia.

LA RESPONSABLE DEL PROGRAMA ES GLORIA BURGOS Y LOS TELÉFONOS SON:

91 324 01 19 y 91 324 03 03

Orientación Europea

Sistemas

CEDEFOP

MEC. F.P. REGLADA

NIVEL 5

Competencias que requieren la aplicación de técnicas complejas, incluyendo diseño, planificación, ejecución y valoración de trabajo.

NIVEL 5 (Licenciados, Doctores, Ingenieros Superiores y Arquitectos)

Acceso: Bachillerato LOGSE, COU, CFGS y prueba 25 años.

Conocimientos: dominios de los fundamentos científicos de la profesión.

Trabajo: autonomía en el ejercicio de la actividad profesional.

NIVEL 4

Actividades complejas técnicas o profesionales que incluyen grados de responsabilidad individual y autonomía.

NIVEL 4 (Diplomados, Ingenieros Técnicos)

Acceso: Bachillerato LOGSE, COU, CFGS y prueba 25 años.

Conocimientos: Formación técnica de alto nivel. Dominio de los fundamentos científicos de las áreas.

Trabajo: Generalmente autónomo responsabilidades en dirección y gestión.

NIVEL 3

Actividades complejas y no rutinarias que incluyen además de las responsabilidades personales un control y guía de otros trabajadores.

NIVEL 3 (Técnico Grado Superior)

Acceso: Bachillerato LOGSE, COU y prueba específica.

Conocimientos: mayores de los de nivel 2.

Trabajo: Técnico que pueda ser ejecutado de manera autónoma con responsabilidades de programación y coordinación.

FORMACIÓN PROFESIONAL DE BASE DEL BACHILLERATO

1. Mediante varias modalidades de Bachillerato que permitan al alumno encaminar hacia estudios específicos universitarios o hacia campos profesionales.
2. Introduciendo materias optativas que permitan una mayor preparación para acceder a carreras universitarias o a Ciclos Formativos.

NIVEL 2

Actividades no rutinarias y que requieren cierta responsabilidad y autonomía en el trabajo, colaborando con otros trabajadores.

NIVEL 2 (Técnico de Grado Medio)

Acceso: Escolaridad obligatoria, FP1, Prueba.

Conocimientos: cualificación completa. Capacidad para utilizar instrumentos y técnicas relativas a ello.

Trabajo: ejercer actividades determinadas con el uso de instrumentos y técnicas relativas. Puede tener autonomía en la utilización de técnicas instrumentales.

FORMACIÓN PROFESIONAL DE BASE DEL GRADUADO EN SECUNDARIA OBLIGATORIA

1. Dimensión práctica de las materias comunes (Lengua, Idiomas modernos, Ciencias Naturales, etc.) relacionándolas con las actividades profesionales.
2. Cultura básica de la educación tecnológica (existe un área específica de Tecnología).
3. Formulando objetivos para potenciar los contactos del centro escolar con el mundo del trabajo.
4. Introduciendo materiales optativas dentro del currículo, entre ellas iniciación Profesional.

NIVEL 1

Actividades con componentes de rutina predecibles.

NIVEL 1 (Graduado en Secundaria Obligatoria)

Acceso: Escolaridad obligatoria y preparación profesional.

Conocimientos: técnicos y prácticos limitados.

Trabajo: ejecución relativamente simple.

Formativos

Negociación Colectiva

MTAS. F.P. OCUPACIONAL

FORCEM F.P. CONTINUA

**EJEMPLO DE NEGOCIACIÓN COLECTIVA
II Convenio Enseñanza Concertada**

El Instituto Nacional de las Cualificaciones deberá establecer las pasarelas entre los diversos módulos de la Formación Ocupacional, la Reglada y la Continua.

Centros de Educación Secundaria
Personal Docente: Director, Jefe Estudios, de Departamento, Subdirector, Profesor Titular, Profesor Adjunto, Orientador...
Personal no Docente: Capellán, Director Espiritual, Letrado, Médico, Psicólogo, Pedagogo, Bibliotecario, Orientador de ESO...
Las retribuciones salariales del personal Docente abren un amplio abanico de categorías dependiendo del nivel del centro y del grado de concierto. Las del Personal no Docente se equiparará del profesor titular del nivel de enseñanza donde desarrolle su trabajo.

Centros de Educación Primaria
Personal Docente: Director, Jefe Estudios, de Departamento, Subdirector, Profesor Titular, Profesor Adjunto, Orientador...
Personal no Docente: Enfermero, Ayudante Técnico Sanitario, Diplomado Universitario en Enfermería, Trabajador Social, Graduado Social, etc.
Las retribuciones salariales del Personal Docente abren un amplio abanico de categorías dependiendo del nivel del centro y del grado de concierto. Las del Personal no Docente se equiparará al del profesor titular del nivel de enseñanza donde desarrolle su trabajo.

No están explicitados los títulos académicos o certificados de profesionalidad para el desempeño de los puestos de trabajo

Personal Administrativo: Jefe de Administración, Jefe de Negociado, Oficial Contable, Recepcionista, Auxiliar Aprendiz.
Personal Auxiliar: Cuidador de alumnos con discapacidades.
Personal de Portería y Vigilancia: Portero, Guarda-Sereno, Personal no cualificado, Aprendiz.
Personal de Limpieza: Gobernante, Empleado del servicio de limpieza, Empleado de costura, lavado y plancha.
Personal de Cocina y comedor: Jefe de cocina, Cocinero, Ayudante de cocina, Empleado del servicio de comedor.
Personal de mantenimiento y servicios generales: Oficiales de 1º de oficios, Oficial de 2º de Oficios, Empleado de mantenimiento, jardinería y oficios varios.
Conductores: Conductores de 1º especial, Conductores de 2º.

CERTIFICADOS DE PROFESIONALIDAD
Según el R.D. 797/1995, "el certificado de profesionalidad tiene por finalidad acreditar las competencias profesionales adquiridas mediante acciones de formación profesional ocupacional, programas de escuelas taller y casas de oficios, contratos de aprendizaje, acciones de formación continua, o experiencia profesional". Ello quiere decir que la profesionalidad se puede adquirir por vía formativa, por vía experiencial, o por una combinación de ambas.

Pueden equivaler los Certificados de Profesionalidad a los niveles 2 y 3 del MEC.

PLANES DE EMPRESA AGRUPADOS INTERSECTORIALES
Estos planes se hacen atendiendo a:
1) Las demandas formativas de las empresas.
2) Las demandas de empresas asociadas.
3) Las ofertas formativas que hacen los Agentes Sociales para los trabajadores que no tienen cobertura por la negociación colectiva o para dar la formación transversal o común a muchas profesiones.

Esta formación no tiene, en muchos casos, una estructura modular por lo que en no puede ponerse en esas situaciones en correspondencia con los otros sistemas formativos.

El Instituto Nacional de las Cualificaciones deberá establecer las pasarelas entre los diversos módulos de la Formación Ocupacional, la Reglada y la Continua.

Enseñame a convivir, maestro/a



Rafael Villanueva.

Desde hace un tiempo a esta parte, los problemas de convivencia en los centros escolares se dejan sentir de una manera clara. Son problemas que se manifiestan desde conductas de indisciplina hasta conductas más difíciles de serenar y abordar.

Documentos, investigaciones y llamamientos se van generalizando en torno a esta realidad. En todas ellas se coincide en que la escuela tiene que hacer frente, desde sus conocimientos, capacidades y acuerdos con el apoyo explícito e implícito de las familias, la Administración educativa, los medios de comunicación y la sociedad en general, al reto que significa enseñar a convivir.

Desde la F.E. de Comisiones Obreras consideramos que, esta realidad que hoy se presenta como un reto más, es necesario abordarla desde todas las perspectivas que la hacen posible sin alarmismos y sin catastrofismos, pero con la seriedad que tiene el tema de enseñar a convivir desde pequeños por diferentes razones:

Primero, porque hace menos fácil la tarea de enseñar y educar a los docentes,

Segundo, porque esas situaciones,

cuando se dan de una manera constante, generan un malestar en toda la comunidad educativa, cuyas consecuencias recaen muy directamente en la salud psíquica de los docentes.

Tercero, porque son los mismos escolares los que sufren esas maneras de entender las relaciones entre las personas como difíciles y no aportan reconocimiento a sí mismos y a los demás.

Cuarto, porque los déficit en las habilidades sociales también repercuten en las relaciones de la comunidad escolar, deteriorando y enrareciendo el ambiente.

Quinto, porque se genera una corriente de opinión, añadiendo unos estereotipos a los jóvenes y adolescentes que no se corresponde con toda la realidad.

Sexto, porque los grandes perdedores, si no se aprende a convivir, son los propios sujetos que actúan de ese modo, que ni se entienden a sí mismos, ni descubren a los demás con la singularidad y riqueza que cualquier ser humano tiene, pero al mismo tiempo, también pierde toda la sociedad, que se ve abocada a una convivencia imposible.

Abordarla de una manera real, supone no sólo estudiar y describir las diferentes situaciones que se dan o pueden darse en el futuro, sino sobre todo dar los pasos necesarios desde las familias, la sociedad, los medios de comunicación, las administraciones públicas y la misma escuela para que entre todos/as seamos capaces de reconocer la riqueza que supone convivir con los demás.

Estos pasos, inevitablemente, deben comenzar por crear en los maestros/as, confiar en ellos/as y atender a las demandas que hacen desde el conocimiento diario y real que tienen de

los niños/as y adolescentes, reconocer el trabajo que realizan con los pequeños y jóvenes, darles los recursos y la formación necesaria para abordar los nuevos retos, pero no con grandes retóricas sino con hechos efectivos que permitan impulsar una nueva imagen de sí mismos, una autoestima mayor y, sobre todo, la ilusión de trabajar en un proyecto compartido con toda la sociedad, en el cual tienen una parte de responsabilidad.

Desde CCOO llevamos años reivindicando estas condiciones y consideraciones que son imprescindibles para llevar a cabo una enseñanza de calidad, como servicio público, desde el derecho social que todas las personas tienen a la educación, conscientes de que la educación es un elemento que potencia el desarrollo humano de la sociedad, hace posible las claves imprescindibles para poder entender el mundo en el que vivimos y posibilita las herramientas básicas para el futuro de los más pequeños/as.

Desde estas perspectivas iniciamos esta sección que mensualmente aparecerá con la intención de proporcionar conocimientos y estrategias en torno a la convivencia, desde estos puntos de vista:

1. Es necesario hablar de conflictos escolares y no de violencia escolar.
2. Las dificultades de hoy para aprender a convivir.
3. Los grupos de riesgo. La exclusión social.
4. Los problemas de convivencia en los centros escolares.
5. La disciplina en las aulas: Una perspectiva histórica.
6. El papel del maestro/a en la convivencia escolar.
7. Las competencias socioemocionales: Las habilidades sociales.
8. Estrategias, técnicas y programas de intervención en E. Infantil, Educación Primaria y E. Secundaria.

CONVENIO ACADE

La amenaza de la flexibilización de la jornada



José Luis Sanz.

Entre las descabelladas propuestas de la patronal ACADE en la negociación del convenio hay una que llama la atención y es extremadamente peligrosa: la flexibilización de la jornada lectiva.

Cuando lo que se pide es rebajar las horas lectivas semanales de 27 a 26 (¡qué barbaridad!), esta patronal propone poder aumentar la jornada hasta 31 horas lectivas a la semana, según las necesidades del centro y sin pasarse del cómputo anual (¡faltaría más!). Es decir, que las horas lectivas que teóricamente dejan de hacerse a lo largo del año, sobre todo en junio y en setiembre, podrían pasar a engrosar la jornada semanal del resto del año.

Aparte de que ese posible desajuste entre cómputo anual de horas y las efectuadas realmente ya está paliado en el convenio vigente con las 50 horas destinadas a formación, hay otras muchas razones por las que cabe calificar de agresión la propuesta de flexibilización de jornada en los términos expuestos por la patronal. Veámoslas.

Es un atentado contra la calidad de la enseñanza

Todo horario lectivo semanal genera simultáneamente un número de horas complementarias para que pueda desarrollarse con eficacia la labor educativa. Hay que elaborar los diseños curriculares, programar, preparar clases y exámenes, evaluar, atender visitas de padres como tutor o profesor, realizar tutoría individual... ¿cómo y cuándo se puede hacer todo eso con 31 horas de clase a la semana?, ¿en qué se fundamenta la calidad de la enseñanza, que debe ser el sello de estos centros para luchar contra la competencia?

Es realmente una ampliación de jornada, no una flexibilización

Con esta propuesta se pretende que las horas semanales de determinadas asignaturas, sobre todo de las optativas, vayan a llenar, aumentándolos, los horarios de los profesores de otras materias. Con ello se consigue una auténtica reconversión del sector, que

dice estar en crisis, abaratando los costes, pero a costa de más trabajo para los docentes y en detrimento, como ya se ha señalado, de la calidad de la enseñanza. Abaratar los costes es la razón de fondo, no —como ACADE aduce— el hacer frente a los horarios de determinadas materias o de determinados ciclos formativos de las nuevas enseñanzas de la LOGSE. Para esto sería suficiente aplicar la batería de modalidades de contratación que ofrece la legislación vigente.

La flexibilización-ampliación de jornada generaría más paro en el sector

Si esta propuesta de flexibilidad que amplía la jornada se llevará a efecto en los colegios que funcionan de manera estable, con estructuras consolidadas, con solvencia económica, que son muchos, aumentando hasta cuatro horas semanales el horario lectivo de un profesor, ¿cuántos puestos de trabajo serían absorbidos por trabajadores que ya tienen el suyo?, ¿cuántos nuevos contratos de trabajo dejarían de formalizarse al comenzar cada curso? Basta con hacer una simple operación a razón de 4 horas más cada profesor. Y estos colegios no necesitan recurrir a esta medida, pero si se la ponen en bandeja...

Favorece a los colegios grandes y estabilizados, y no es la solución para los que están en crisis

Para los colegios en situación crítica, aplicar esta jornada sería pan para hoy y hambre para mañana, prolongar su agonía, porque el mal es mucho más profundo y habría que buscar soluciones de otro tipo: desgravaciones, subvenciones, fusiones, etc. O tendrían que plantearse crudamente sus posibilidades de pervivencia. Pero las soluciones no pueden nunca pasar por tra-

tar de sacar adelante convenios altamente lesivos para la calidad de la enseñanza y para los trabajadores, que se ven cada vez más lejos de unas condiciones laborales dignas que hagan, no ya eficaz sino, posible su trabajo.

Por el contrario, los colegios grandes, consolidados, aplicando la flexibilización de jornada, se verían extraordinariamente favorecidos en sus economías sin contrapartida alguna. Sólo pondrían reparos a introducir esta jornada los patronos que fueran capaces de traducir a términos económicos la consiguiente degradación de la calidad de la enseñanza y el malestar y la desmotivación de sus trabajadores.

Flexibilización-ampliación de jornada, ¿a cambio de qué?

Esto es lo que ofrece ACADE a cambio de que los trabajadores se traguen su flexibilización de jornada: 1'6% de aumento para el año 1998, cuando tenían que haber ofrecido el 2'1% sin ninguna presión, ya que era el IPC previsto para este año; congelación de la antigüedad, pretendían la supresión de la antigüedad en las primeras reuniones; periodo de prueba de 10 meses para los contratos indefinidos; supresión de la jornada continuada para el PAS en verano; adaptación de las modalidades de contratación a las necesidades del sector; cuatro días más de vacaciones en verano para los centros que adoptasen esta jornada, esto es una nimia concesión, ya que muchos trabajadores disfrutaban esos cuatro días o más y, para los colegios que tienen cursillo de verano, organizar esta actividad contando con estos cuatro días no supone ningún trastorno.

¿Se puede ser más osado?

LA ACCIÓN SINDICAL EN LA FUNCIÓN PÚBLICA

El caso de la enseñanza



Ramón García Piñero.
Profesor del IES "Galileo Galilei" de Navia, Asturias.

Aunque en el tango no sean nada, veinte largos años ya nos ofrecen la perspectiva suficiente para reflexionar sobre los escollos que dificultan el arraigo de la actividad sindical en los centros educativos. Sin tapujos, debemos asumir críticamente que, tras más de dos décadas de convivencia democrática, la acción sindical cotidiana en los colegios e institutos es más la excepción que la norma, a pesar del abnegado sacrificio de muchos activistas. Para explicar la calma chicha existente en la base no nos podemos conformar con la socorrida referencia a los bajísimos índices de afiliación -síntoma antes que causa del problema que abordamos-, toda vez que el marasmo no remite en aquellos centros educativos que cuentan con una significativa presencia de militantes. Generalmente, los afiliados no nos reunimos, no debatimos en común los documentos sindicales, no concretamos una línea de actuación conjunta y, lo que es peor, ni siquiera nos molestamos en identificarnos o reconocernos como integrantes de una misma organización sindical, cual si ello fuera un estigma vergonzante que conviniera ocultar. A la ausencia de relación horizontal en la base, en el centro de trabajo, se une además una deficiente comunicación vertical dentro del propio sindicato, imputable tanto a la citada apatía de los afiliados como al desánimo de los dirigentes, los cuales han terminado asumiendo su derrota en este terreno. Al no existir secciones sindicales en los propios centros de trabajo somos muchos los militantes que no participamos en la elaboración

del discurso sindical de la organización a la que pertenecemos, por lo que no siempre nos sentimos vinculados con su línea de actuación. Ello provoca, ineluctablemente, que se acentúe la centralización en la toma de decisiones y que, por tanto, se refuerce el aislamiento de los cuadros sindicales, muchos de ellos totalmente desconocidos en los centros de trabajo. Aunque atribuibles en parte a la dispersión de los centros de trabajo, estas paradójicas actitudes, impensables en el sindicalismo clásico, sólo puede ser iluminadas, tal como recomendaba metafóricamente Spinoza, desde "la perspectiva de la eternidad". Veamos.

¿Sindicalismo de clase sin clase?

Aun a riesgo de sacrificar a algún lector poco receptivo a las asperezas de la reflexión teórica, nos parece necesario comenzar por un análisis de clase, haciendo caso omiso tanto de quienes sostienen que este tipo de enfoques han quedado desfasados -Przeworski, Laclau, Mouff o Wood, entre otros-, como de quienes afirman con Pahl que carecen de utilidad. Excepto en formulaciones espurias, el sindicalismo siempre apareció asociado a la división clasista de la sociedad. Por ello, debemos abordar sin tapujos una espinosa pero insoslayable cuestión: ¿podemos ser identificados en términos de clase el heterogéneo colectivo de "trabajadores de cuello blanco" que nos dedicamos a la enseñanza? Sin solución de continuidad, esta incógnita nos exige dilucidar interrogantes de este tenor: ¿cuál es nuestra posición de clase?, ¿somos obreros

o burgueses?, ¿nos reflejamos en los trabajadores o, como advirtiera Bakunin, formamos parte de una clase social nueva que ejerce su dominación mediante el monopolio del conocimiento?, ¿ocupamos una posición subordinada o, como teorizara Trosky, formamos parte de una clase de corte burocrático y tecnocrático? ¿pertenecemos, en fin, a la nueva clase obrera conceptualizada por Belleville, Mallet y Groz o se nos debe adscribir a la clase de servicio descrita por Karl Renner?

Para circular por este laberinto metodológico no hay más hilo que el lábil concepto de clase social, el cual está connotado, como es lógico, de adherencias ideológicas. De un lado disponemos de la tradición *weberiana*, continuada por *neoweberianos* y *funcionalistas*. Con una concepción *gradacional* de la jerarquía social, estos perciben las clases como agregados individuales sin más adhesivo que la coincidencia de *status*. Así, se puede utilizar el concepto para delimitar de forma aleatoria a un grupo con un estilo de vida similar, con pautas de consumo homogéneas y parecida posición de mercado, pero siempre que de ello no se extrapole un determinado tipo de conciencia política. Dentro de este ámbito, la concepción *psicologista* de Centers, según la cual uno pertenece a la clase social en la que se autoubica, no ofrece más que un insignificante matiz, ya que en todo caso -y aún sin confirmación empírica- podemos concluir que desde la perspectiva de las "oportunidades de vida" la mayor parte de los docentes se incluyen en el espacioso e inocuo ámbito de la clase media.

Dadas las ambigüedades de Marx, en este ámbito no podemos zanjar las incertidumbres a partir de sus reflexiones. No en vano, dentro de esta tradición se han abierto dos posturas polémicamente enfrentadas. La *estructura-*

lista, planteada por Althusser en "Marxismo y humanismo", parte de una concepción determinista y relacional. Las clases derivan de la posición que se ocupe ante los medios de producción y, en todo caso, con independencia de la voluntad o el comportamiento de las personas. Este esquema mecanicista y dicotómico es simple pero, por ello, encalla ante una realidad compleja. Para dar cobijo a los emergentes trabajadores de *cuella blanca* Poulantzas diferenció entre propiedad y posesión de los medios de producción, al objeto de tipificar a la *clase de servicio*, funcionarios incluidos, como gestores de los intereses del capital. Más comedido, Wright se limitó a subrayar el carácter ambiguo y contradictorio de la posición que ocupa la clase media. Por el contrario, desde el marxismo humanista o culturalista se viene insistiendo en el carácter *procesual* de la clase social. Con su habitual brillantez, E. P. Thompson viene reiterando que las clases no nacen, sino que se forman o acaecen; que sin práctica, sin experiencia, en fin, sin lucha, no hay clase social. Es más, con sus estudios históricos no sólo demostró que la lucha precedía a la clase sino que era la misma levadura de su proceso de formación. De ello se deriva otro interrogante no menos enjundioso pero escarriado que los anteriores: ¿es posible la existencia de clase social y, por ende, tiene cabida un sindicalismo de clase donde no existe conflicto o este está muy diluido?

¿Sindicalismo de clase sin conflicto de clase?

Además de polemizar sobre nuestras difusas fronteras de clase y reconocer la singularidad que dimana de nuestra condición de funcionarios, no podemos omitir que la ausencia de un conflicto frontal en los centros educativos menoscaba el espacio natural en el que se desenvuelve la acción sindical. En efecto, en las autocráticas y anarquizantes repúblicas de los centros educativos la presencia del patrón brilla por su ausencia y la noción misma de explotación está muy diluida. Dentro de una comunidad que camina hacia la autogestión y en un marco de legitimidad democrática, se han atenuado de forma notable los motivos de fricción vertical. Con la excepción del sempiterno debate salarial -ante el que se ha mostrado escasa beligerancia- y al margen de las desavenen-



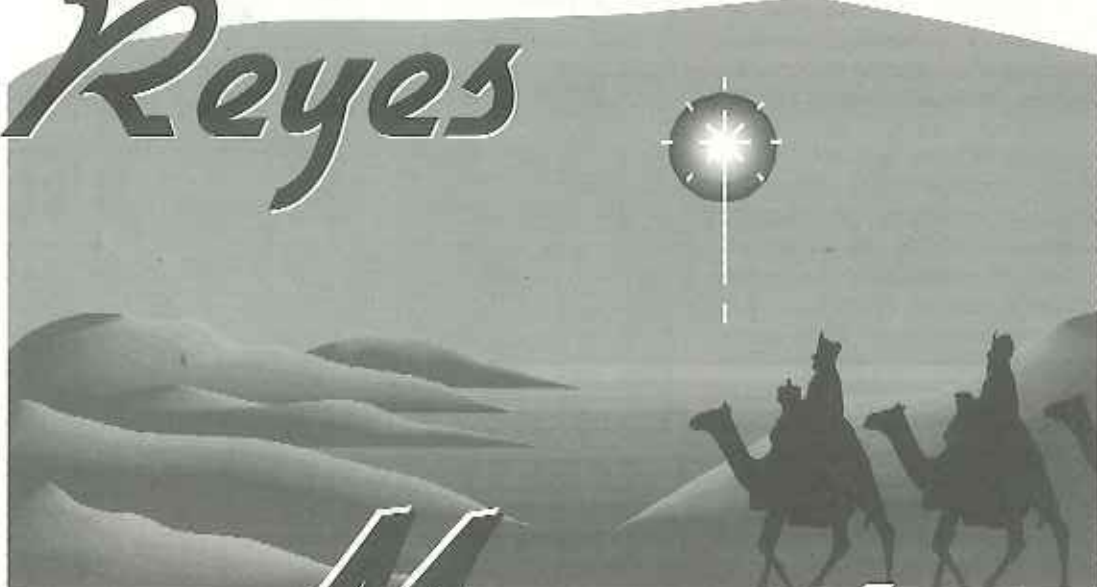
cias individuales surgidas de las condiciones de trabajo, ha habido pocas banderas que pudieran haber dotado de cohesión al profesorado. Toda demanda particular ajustada a derecho dispone de un cauce solvente y reconocido, aunque lento, de solución, mientras que las grandes batallas de naturaleza ideológica, dada la identificación del patrón con el Estado, sólo pueden ser substanciadas en la arena política. Es más, debemos admitir sin rubor que son más frecuentes y contundentes los enfrentamientos horizontales, es decir entre el propio profesorado, que los de carácter reivindicativo. En ausencia de un enemigo definido, diariamente se libra en los centros educativos una sorda batalla entre iguales por ocupar los puestos directivos, acceder al consejo escolar, arrancar un horario mejor, disponer de espacios y equipamientos adecuados o por una interminable pléora de motivos que, por bien conocidos, no merece la pena pormenorizar. Esta batalla cotidiana no sólo dificulta la acción sindical sino que, además, fragmenta al conjunto del profesorado en nuevos segmentos que, frecuentemente, quiebran las divisiones ideológicas y rompen las adscripciones derivadas de la militancia sindical. Ello coloca a estas organizaciones en la embarazosa tesitura de presenciar, ajena, cómo su propia militancia se desgarran en las peleas intestinas que se libran en los centros de trabajo. A la falta de cohesión ya descrita, se suman así nuevas e interminables interrupciones.

En esta vorágine, indefectiblemente, cada paso, cada decisión, separa más que une. La actitud de las organizaciones sindicales ante la reforma educativa o su posición ante el problema de los interinos nos pueden servir de ejemplo. En ambos casos nos

encontramos con asuntos complejos, ya por su calibre ideológico, ya por la presencia de intereses contrapuestos, los cuales no admiten fácil conciliación. La ausencia de debate en los centros de trabajo facilitó que no pocos afiliados optaran por la hibernación e incluso la desafiliación al impugnar total o parcialmente la posición mantenida por su organización sindical en el proceso de reforma educativa. En un colectivo amplio, que duda cabe, este tipo de actitudes son inevitables, pero la erosión se podría haber limitado con un funcionamiento más democrático, en el que la base se implicara en la toma de decisiones. Ahora bien, la mera quiebra se convierte en desafección beligerante cuando abordamos asuntos que afectan al sostenimiento material de las personas. En el espinoso asunto de los interinos, sin ir más lejos, las organizaciones sindicales descubrieron por fin una trinchera que justificaba su razón de ser, por lo que asumieron con denuedo la defensa corporativa de este colectivo, lógicamente muy poroso a la afiliación sindical. En virtud de ello, volcaron su capacidad de presión en asegurarles un camino más despejado de acceso a la condición de funcionario, soslayando que ello añadía nuevas tachuelas en el penoso itinerario de quien no tenía más horizonte que el camino tortuoso de la oposición. Así, quienes lograron acceder a la función pública por esta vía, con independencia de sus simpatías ideológicas, quedaron legitimados para desarrollar no sólo antipatía sino verdadera animadversión hacia las organizaciones sindicales. Una vez más, topamos con nuevos motivos de enfrentamiento y división.

Ante este panorama no estamos en condiciones de ofrecer soluciones, las cuales deben emanar de los órganos de los propios sindicatos de rama. Con todo, se deduce de lo dicho la prioridad de trasladar el protagonismo de la acción sindical a los centros educativos. Allí los afiliados debemos primero identificarnos y reunirnos para, finalmente, vertebrarnos sindicalmente en el órgano correspondiente: la sección. En ella debemos debatir tanto las fricciones laborales, ya sean verticales u horizontales, como la línea sindical. Sólo desde esta base podremos restañar las heridas, asumir compromisos y, con todo ello, abrir caminos al sindicalismo de clase en la función pública.

Los Reyes



Paco Ariza.

Magos

son del eSTE

La Navidad estaba cerca.

Apoyados sobre los respaldos de tres sillas de la sala de profesores, descubrí unos mantos de lujosas telas de demasquino. Pregunté atónito a quienes pertenecían.

Los compañeros, que parecían complacidos, captaban mi atención: estaban hablando los Magos de Oriente y decían ser del eSTE.

Hablaban de grandes plagas producidas por aquellos sindicatos de clase que habían llevado nefastamente la gestión de la huelga del 88. A los *sexenios* referíanse cual si de una herejía medieval se tratase; los maestros/as se tienen que formar, hacer cursos y estar al día... y la *jornada continua*, que debería ser automática, era comparada con paraísos caribeños, pues ellos, por gracia divina, llevarían una ley al Parlamento para que todos los mortales disfrutaran de una jornada laboralmente reducida.

El que parecía tener una majestad más augusta pedía que escribieran a los Magos solicitando la *Homologación*, ya que ellos traerían riqueza y piedras preciosas en cantidades importantes, cuarenta mil ducados en

oro, no como otros que proponían veinte mil maravedies premiados.

Tal era el encantamiento que producían que los profesores, volviendo a sus años más tiernos, iban por orden pidiendo, sentándose bajo la estela regia:

Llegaban los *itinerantes* cubiertos de polvo, con sus zapatos raídos, flacos y escualidos; a éstos les regalaban coches como llevan los guardas forestales.

Aparecieron los *interinos*, ojerosos, con los apuntes, fotocopias y libros; convirtieronlos en casta funcionarial en virtud a la conjunción astral que se había dado cuando llegaron al mundo.

Los maestros *suprimidos* pedían su plaza añorada e inmediatamente eran restituidos en ella, sin concurso ni concursillos.

El secretario del centro, blandiendo una nómina, pidió que desaparecieran los *sexenios*, y éstos desaparecieron de la misma dejando un rastro de azufre que denotaba su origen lucíferico, pero sin disminuir el total de ducados y maravedies.

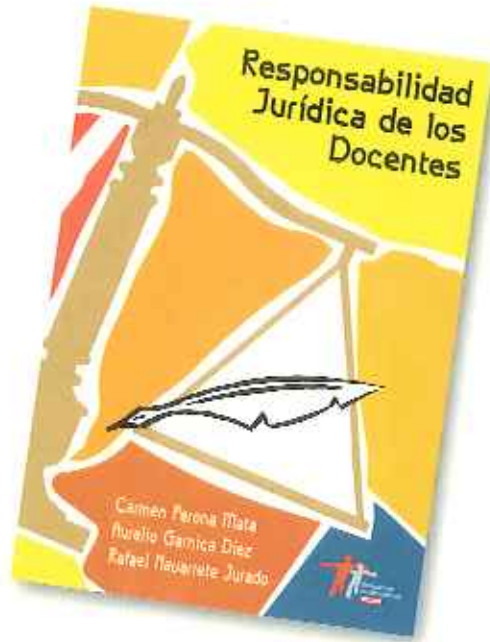
Los *maestros de los IES*, con pasa-

montañas, sabañones y enrojecimientos clamaron piedad para sus guardias e imaginarias y pasaron inmediatamente a la condición de los cuidadores más cuidados.

Los *catedráticos* exigían recobrar sus feudos e inmediatamente los Magos convertían en PNNs a los catedráticos noveles, restituyendo a aquellos en cátedras con mando en institutos de bachiller superior y elemental -años 70-.

El encantamiento aumentaba.

La larga fila de peregrinos y fieles que iban a conocer a los Magos del eSTE y a encomendarles la solución a sus problemas tenía de mal genio a conserjes y limpiadoras. Estaban cansados/as de limpiar, de pasar frío, de soportar las caras extasiadas que los profesores tenían desde que los magos del eSTE estaban de campaña navideña. Ellos/as, acostumbrados/as al trabajo manual, no creían en los Reyes Magos, sabían de sobra que éstos eran los padres y que los Magos del eSTE eran unos tahures aficionados, a los que descubrieron en los servicios cubriendo sus miserias gremiales con sedas y organdies.



Responsabilidad Jurídica de los Docentes

Un libro que aclara, de una vez, que la responsabilidad ante un daño ocurrido con motivo de una actividad escolar –incluidas las extraescolares y complementarias– corresponde a la administración educativa, en la enseñanza pública, y a los titulares de los centros privados, en la enseñanza privada.

La Enseñanza Privada en las Sentencias de los Tribunales de Justicia

Este libro condensa todo lo relativo a las condiciones de trabajo del sector, según se deriva del Estatuto de los Trabajadores, de los convenios colectivos y –lo novedoso del libro– de lo que se ha convertido en derecho a raíz de las sentencias dictadas por los tribunales de Justicia.



Modelo de Universidad y Profesorado

Esta obra recopila todos los trabajos que, sobre enseñanza superior –y más concretamente sobre PDI– ha elaborado la Federación de Enseñanza de CCOO desde el año 92 hasta hoy: modificación de la LRU, cuerpos docentes, financiación, evaluación...



CC.OO.

Cuando contratas un seguro ¿Qué prefieres

*¿Qué te atiendan compañeros/as
o comisionistas*

que te ven como un cliente más?

En ATLANTIS - CC.OO. estás en tu casa. Te atienden profesionales del seguro que son a la vez compañeros/as. Están a tu servicio, dentro de los locales del Sindicato, compartiendo tus mismos intereses y preocupaciones. No existen intermediarios...y no soportas su coste.

*¿Beneficiarte solidariamente
con tus compañeros/as
o ir por tu cuenta?*

En ATLANTIS - CC.OO., las palabras de solidaridad y de equidad tienen todo su sentido. Te ofrecemos, como al conjunto de tus compañeros/as, un seguro a PRECIO DE COSTE.

*¿Tener un contrato claro
y transparente
o perderlo en la letra pequeña?*

En ATLANTIS - CC.OO. te ofrecemos sin engaños ni tapujos la protección que realmente precisas. Quitándote la preocupación de que te falle el seguro cuando lo necesites.

*¿Olvidarte de papeleos y trámites
o cambiar de compañía cada año?*

En ATLANTIS - CC.OO. construimos para el futuro. Los socios profesionales de este proyecto, MACIF, MAIF y UNIPOL, son tres de los principales aseguradores europeos de la Economía Social. Son nuestro principal aval de solvencia y su liderazgo en sus respectivos países demuestra que existe realmente "otra manera de ver el seguro".

*Si quieres más información
sobre tu seguro de Automóvil,
Hogar, Accidentes personales...
ven a vernos o llámanos al
901500400*

ATLANTIS
ASEGURADORES EUROPEOS DE ECONOMÍA SOCIAL

CC.OO.

Para un Futuro Solidario

Dirígete a tu delegación ATLANTIS - CC.OO.
A Coruña - Alcalá de Henares - Alicante
Algerías - Almería - Alzira - Avilés - Badajoz
Barcelona - Bilbao - Burgos - Cádiz - Cartagena
Castellón de la Plana - Córdoba - Cornellà
Elche - Ferrol - Getafe - Gijón - Girona - Granada
Granollers - Huelva - Jaén - Jerez - Logroño
Lleida - Madrid - Málaga - Manresa - Mataró
Murcia - Oviedo - Palma de Mallorca - Pamplona
Puerto de Sagunto - Sabadell - San Sebastián
Santander - Sevilla - Tarragona - Terrassa
Valencia - Valladolid - Vigo - Zaragoza