

**CC.OO.**



**N.º 201  
MARZO '99**

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

# contigo...



## ...mejorando la enseñanza (y 2)

**Laborales, resultados electorales. La educación ante la violencia en el País Vasco**

# Signos vitales, 1998/99

## Las tendencias que guiarán nuestro futuro

*Signos vitales 1998/99* –las tendencias que guiarán nuestro futuro, desde la extensión de la escasez del agua al gran aumento de la energía eólica–, presenta de forma concisa los indicadores que determinarán en gran parte la calidad de nuestras vidas y la de nuestros hijos en la próxima década.

Esta séptima edición de *Signos vitales*, elaborada por el prestigioso equipo de investigadores del **Worldwatch Institute** y traducida a 21 idiomas, muestra de forma gráfica y sencilla las tendencias poco tratadas por políticos y grandes medios de comunicación y muchas veces ignoradas por los expertos económicos que planifican el futuro. *Signos vitales* presenta los indicadores clave del progreso ambiental, social y económico, o su ausencia, a partir de miles de documentos, informes y libros, obtenidos de gobiernos, empresas, científicos y organizaciones internacionales. *Signos vitales* analiza las tendencias históricas y futuras de los recursos alimentarios, el consumo y la producción de petróleo, gas natural, carbón, eólica y solar, la energía nuclear, las tendencias atmosféricas (temperatura, ozono), la economía mundial, los diferentes modos de transporte desde el automóvil a las bicicletas, el desarrollo de las comunicaciones (satélites, teléfonos, Internet), el crecimiento de la población, las desigualdades crecientes y los gastos militares.



*Signos vitales* es un excelente complemento a otras publicaciones del **Worldwatch Institute** como *La situación del mundo*, los *Cuadernos Worldwatch* y la revista *World Watch*. **Gaia. Proyecto 2050** y **Bakeaz** se enorgullecen de poner a disposición de los lectores la edición anual en castellano de esta obra.

## Solicitud de pedido

Deseo recibir \_\_\_\_\_ ejemplares del libro *Signos vitales, 1998/99* al precio de 2.450 ptas./ejemplar (IVA incluido).

### Datos del solicitante

Apellidos \_\_\_\_\_  
Nombre \_\_\_\_\_ DNI/CIF \_\_\_\_\_  
Domicilio \_\_\_\_\_  
Población \_\_\_\_\_ CP \_\_\_\_\_ Provincia \_\_\_\_\_  
Teléfono \_\_\_\_\_ Fax \_\_\_\_\_ E-mail \_\_\_\_\_

### Forma de pago

- Talón nominativo a nombre de Bakeaz.  
 Reembolso (más 350 ptas. de gastos, a abonar al recibir el envío).  
 Transferencia (a nombre de Bakeaz) a la c/c. 2095/0365/49/38-3062621-8 de la BBK.

**DIRECCION**

José Benito Nieto

**CONSEJO DE REDACCION**

Fernando Lezcano, Juan Carlos Jiménez, Diego Justicia, Marisol Pardo, Luis Acevedo, Marimar Fernández, Pepe Valverde, Rafael Villanueva, Pedro Badía, Jesús Joven

**CONSEJO DE ADMINISTRACION**

Florentina Andrés Álvarez, Ramón Huertas

**CORRESPONSALES**

**Andalucía:** Isidoro García  
**Aragón:** Jorge Arasanz  
**Asturias:** Antonio González  
**Baleares:** Asunción Massanet  
**Canarias:** Vicente Sebastián  
**Cantabria:** Rubén Domingo  
**Castilla-La Mancha:** M<sup>a</sup> Angeles Terar  
**Castilla y León:** Javier Montero  
**Cataluña:** Luz H. Jabardo  
**Extremadura:** Gerardo Moreno  
**Euskadi:** Ricardo Arana  
**Galicia:** Eduardo Ramos  
**La Rioja:** Angel Rodríguez  
**Madrid:** Pedro Badía  
**Murcia:** Antonio Rubio  
**País Valencià:** M<sup>a</sup> Jesús Pérez

**COLABORADORES**

Antonio García, Javier Doz, Andrés Mellado, Jesús Joven, Honorio Cardoso, Desiderio Fernández, Salvador Bangueses, Carmen Perona, Francisco Espadas, Emilia Martínez, Blanca Gómez, Eloisa Carbayo, Cándido Cortés, Concha Boyer, Agustín Alcocer, Luisa Martín y Pilar Tabuenca Recatalá (Fotos)

**EDITA**

Federación de Enseñanza de C.C.O.O.

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

E-mail: te@fe.ccoo.es

Páginas web:

<http://www.fe.ccoo.es>
**DISEÑO**
**Y MAQUETACION**

Graforama.

Telf. (91) 725 50 78

**IMPRIME**

Gráficas Caro. Telf. 777 09 12

**PUBLICIDAD**

H.G. Agentes

Pza. Conde Valle Suchill, 7

Teléfono: 447 43 19

**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
EDITORIAL	
Satisfacción y cautela .....	6

**LABORALES (Elecciones Sindicales)**

Por tercera vez CCOO vuelve a ganar las elecciones .....	31
Territorio MEC .....	33
La Rioja .....	36
Andalucía .....	37
Galicia .....	38
Euskadi .....	39
Cataluña .....	40
País Valencià .....	40

**NOTICIAS SINDICALES**

AREA PUBLICA .....	41	PAÍS VALENCIÀ .....	45
PRIVADA .....	42	UNIVERSIDAD .....	45
GALICIA .....	43	CASTILLA Y LEÓN .....	45
EXTREMADURA .....	43	CATALUNYA .....	45
EUSKADI .....	44	ARAGÓN .....	46
CANARIAS .....	44		

<b>FORMACIÓN</b>	
La formación continua y la enseñanza privada	
<i>Estrella Sánchez</i> .....	47
<b>SERVICIOS</b>	
Intercambio de casas .....	48
<b>JURIDICA</b> .....	49
<b>SONRIETE..</b> Gran Casino Casiano Quílez	
<i>Paco Ariza</i> .....	50

<b>CUADERNOS BAKEAZ</b> .....	(páginas centrales)
La educación ante la violencia en el País Vasco	

**TEMA DEL MES: MEJORANDO LA ENSEÑANZA**

Nos disponemos en el presente número a publicar la última «entrega» de las intervenciones relacionadas con la II Escuela de Verano de la Federación Estatal. Para aquellos que no hayan tenido la ocasión o el interés de acercarse a lo publicado el mes de enero, habría que decir que esta actividad se realizó en Santander los días 2, 3 y 4 de Julio del pasado año y giró en torno a la reflexión sobre las posibles *Propuestas de mejora del sistema educativo*. Se trataba, por tanto, de abordar el problema de la calidad del servicio educativo desde las soluciones concretas, más allá de los principios generales que, por otra parte, habían constituido el tema central de la anterior Escuela de Verano.

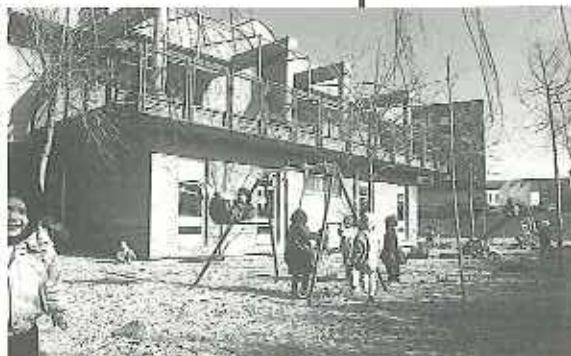
Los trabajos que hoy publicamos son las aportaciones que, de alguna manera, resumen las intervenciones de los propios autores como ponentes en algunos de los grupos de trabajo. La limitación del espacio que naturalmente conlleva la publicación en nuestra revista ha obligado a adaptar los trabajos a él. Por este motivo no podemos ofrecer a nuestros/as lectores/as las intervenciones originales. Sin embargo, el hecho de tratarse de artículos de los mismos autores supone la mejor garantía de fidelidad.

La muestra que presentamos ha pretendido abordar los problemas más significativos y más innovadores que tiene planteados hoy la enseñanza: Miguel Soler tematiza en su artículo *La ESO: diversidad y currículo* (Pg. 7) la compleja problemática de la implantación de la ESO y aporta soluciones. Climent Giné y Vicent Tirado abordan en su artículo *La atención a las necesidades educativas especiales* (Pg. 10) el cambio de funciones que deberían asumir los centros de Educación Especial en el marco de la escuela integradora. Por su parte, Pedro González López aborda en *Los servicios complementarios a la investigación y la docencia* (Pg. 13) el tema transversal de los servicios complementarios desde todas las etapas educativas pero en especial desde la Enseñanza Universitaria. Por último, el trabajo de Amparo Tomé *La coeducación: entre la esperanza y la realidad* (Pg. 17) pretende concretar estrategias de trabajo en los centros con el fin de eliminar las actitudes sexistas en el centro educativo.

El tema del mes ha sido coordinado por Concha Boyer, de la Secretaría de Formación de la FECCOO.



## Tres mil maestros siberianos en huelga por impago de sus salarios



Periódicamente las distintas TV nos muestran las precarias condiciones de vida de las trabajadoras y trabajadores de las administraciones públicas rusas, y casi siempre suele ir acompañado de imágenes de militares en situación precaria y el riesgo que eso significa para «Occidente». Más allá de los reportajes alarmistas para nuestra «seguridad», lo cierto es que la Administración Rusa es un auténtico caos y que la situación que tienen sus trabajadores es, en muchos casos, peor que la de hace 100 años, hasta el punto de que en Viiska, ciudad siberiana, más de 3.000 docentes han tenido que ir a la huelga indefinida por impago de sus salarios. Este paro, que comienza a extenderse a otras regiones, no se produce por el atraso en el abono de los salarios del mes pasado, sino que, por el contrario, la situación se arrastra desde agosto del año 98. Para completar el caos, tampoco se han pagado las facturas de la electricidad, ni la calefacción, con lo que las empresas han dejado de suministrar dichos bienes, esenciales en todo el mundo, pero más en invierno y en Siberia.

# Horas Lectivas: España a la cabeza

El pasado mes algunas Asociaciones de Padres y Madres se manifestaron públicamente en contra del actual calendario escolar y pidieron el aumento de las horas lectivas. En sus intervenciones públicas pudimos comprobar que desconocían datos básicos en sus comparaciones con otros países europeos y que vienen a demostrar que el número de horas en que el alumnado de nuestro país está escolarizado, es de 810 horas en primaria y 914 en Secundaria, es superior a la media europea (746

para primaria y 886 para secundaria) y está significativamente por encima de las horas de escolarización de países con sistemas educativos tan contrastados como Alemania (con 662 y 818 horas) o Dinamarca (con 660 y 840 horas).

Sin ningún género de dudas, algunas de las manifestaciones hechas no responden sino a la intención por parte de determinados padres y madres de utilizar los centros docentes como mera guardería de sus vástagos, más allá de la labor educativa que en ellos se realiza.

## Avidez patronal

Cuando el Partido Popular llegó al poder y Aguirre al MEC, vinieron anunciando que intentarían desviar fondos de la enseñanza pública a la privada. Sus primeras medidas fueron el recorte de plantillas en los Institutos de Enseñanza Secundaria, con los PGE del 97 se iniciaron las subvenciones a los niveles de escolaridad no obligatorios y a los centros que, vinculados al *Opus Dei*, practicaban una educación claramente sexista y discriminatoria con el conjunto de la sociedad.

El portillo abierto por esa legislación ha despertado la avidez de los patronos privados y este año, en todas las comisiones provinciales de conciertos, se nos han presentado solicitando la subvención pública para sus aulas de Educación Infantil, desconociendo que para poder acceder al concierto deberían escolarizar alumnado de minorías étnicas o con necesidades educativas especiales, así como no superar el número marcado por la ley en cuanto alumnado escolarizado en cada aula.

Desde CC.OO. les hemos hecho saber, en más de



un lugar, que esa actitud rompe los compromisos contraídos por sus organizaciones empresariales de respetar el equilibrio de las redes escolares y que desde luego existen temas más urgentes como son la equiparación retributiva y laboral (horario y condiciones de trabajo) del profesorado del sector.



# La violencia escolar en Europa

La Federación de Enseñanza de CC.OO participó en un foro de estudio sobre el problema de la violencia escolar en Europa, organizado por el Comité Sindical Europeo de Educación (CSSE).

Los pasados días 3 y 4 de Febrero se celebraron en Luxemburgo unas jornadas de trabajo que, organizadas por el CSSE, trataron sobre el problema de la violencia en los centros educativos, estudiándose fenómenos como el hostigamiento. Las conclusiones obtenidas son, sin duda, un primer acercamiento al problema ya que la realidad europea dista mucho de ser homogénea. Lo realmente importante es la consideración que se dio al problema y algunas de sus caracterizaciones, así como el fracaso contrastado, en más de un país- Gran Bretaña, Francia, Alemania- de políticas de segregación.

Desde la Federación de Enseñanza de CC.OO. hicimos algunas aportaciones sobre el papel que debe jugar la comunidad, entre otras: si los estudiantes, profesores/as y personal de educación intentan evitar y paliar la violencia, deben ser conscientes de que el tema de la violencia escolar es un problema de valores y pautas de comportamiento de la sociedad en general, para ello, se ha de tomar en serio la educación de los propios hijos/as en la convivencia desde la familia y desde las primeras edades; además de exigir a las administraciones educativas los recursos humanos y materiales necesarios para responder al reto de enseñar a convivir; así como participar activa y responsablemente en los centros escolares, reconociendo la función que realizan los profesores y profesoras en el marco de la educación de los más jóvenes, potenciando la motivación de los mismos chicos y chicas en cuanto a la necesidad de saber y ser.

Por último, se debe exigir de los medios de comunicación mayores intenciones educativas en sus programaciones, eliminando todo lo que pueda suponer la generación de pautas y conductas violentas, fomentando las pautas y valores que permiten percibirse a sí mismo y a los demás de una manera positiva.

# Durante 1999, CC.OO. preside la FORCEM



Desde el pasado 10 de febrero Blanca Gómez Manzaneque es presidenta de la Fundación para la Formación Continua, FORCEM, en nombre de Comisiones Obreras y en representación de la parte sindical. La nueva presidenta de la Fundación considera imprescindible la consecución de diversos objetivos que contribuyan a arraigar entre todos el prestigio social de la formación continua. Necesaria estabilidad para el proyecto de formación continua; ineludible calidad de la formación impartida hasta crear y asentar redes de orientación formativa-laboral; eficacia y flexibilidad de los procesos formativos de tal forma que respondan a la dinámica de los sectores productivos y un mayor equilibrio interterritorial que asegure la igualdad de oportunidades en el acceso a la formación de los trabajadores y trabajadoras de cualquier comunidad autónoma. Para ello, es imprescindible comenzar el proceso de renegociación de los Acuerdos, poniendo especial énfasis en la independencia y transparencia del sistema de formación continua frente a los posibles cambios políticos.

Blanca Gómez Manzaneque es madrileña. Estudió Filosofía y Letras por la Universidad Complutense y ejerció como Maestra de Educación Primaria e Infantil. Afiliada a CC.OO. desde 1974, su actividad sindical ha estado estrechamente ligada al mundo de la enseñanza. En 1992 asumió la Secretaría de Acción Sindical de la Federación de Enseñanza. Desde 1996 es miembro de la Ejecutiva Confederal de Comisiones Obreras como responsable de la Secretaría de Formación y Cultura.

En la actualidad representa a CC.OO. en organismos como el Consejo General de Formación Profesional, Consejo General del INEM, Consejo Escolar del Estado del Ministerio de Educación, Comité Consultivo del Fondo Social Europeo y la Comisión Europea para la Formación Profesional.

La Fundación para la Formación Continua gestiona un 60 por ciento de los recursos destinados en España a la formación continua y es un ente paritario de ámbito nacional fruto de los Acuerdos Nacionales de Formación Continua firmados entre los agentes económicos y sociales más representativos de nuestro país.

# SATISFACCIÓN Y CAUTELA

En el número anterior de T.E. comentamos el relevo de la **Sra. Esperanza Aguirre** al frente del Ministerio de Educación y Cultura. Hoy, cuando ya se han producido los primeros contactos formales con los responsables políticos del nuevo equipo ministerial, corresponde hablar de éste y de las perspectivas que con el mismo se pueden abrir. Hasta la fecha hemos tenido la ocasión de entrevistarnos con la nueva Subsecretaria del MEC y con el Secretario de Estado (reunión en la que también participaron el Secretario General y la Subsecretaria así como el responsable de la Dirección General de personal y servicios). De estos contactos, centrados fundamentalmente en presentarnos, hacer las correspondientes declaraciones de intención y repasar sucintamente los temas esenciales que el conjunto de nuestro sistema educativo tiene sobre la mesa, se pueden destacar algunas cuestiones de interés:

La primera: En ambos encuentros los portavoces del Ministerio han enfatizado su apuesta por el *diálogo social*, su intención de estar permanentemente en contacto y su vocación por consensuar sus propuestas políticas, destacando su pretensión de cerrar las cuestiones que se planteen con acuerdos, por modestos que éstos sean. Fueron significativos los comentarios que realizaron sobre que en el futuro no nos enteráramos por los medios de comunicación de las iniciativas políticas que quieran adoptar.

La segunda: El nuevo equipo ministerial da la impresión de haberse aplicado en hacer sus deberes. Fueron capaces de transmitir la imagen de que *habían estudiado exhaustivamente los temas pendientes*, consiguiendo, al menos en apariencia, en tres semanas lo que el equipo de la **Sra. Esperanza** no consiguió en tres años.

La tercera: Han querido empezar a actuar con *rapidez*. Así en la entrevista con el Secretario de Estado se nos comunicó que en esa misma semana se convocaría la primera mesa sectorial de educación, como así fue. Por otra parte, en lo referente a dos de las cuestiones planteadas de la peor manera posible por el anterior equipo, como son la reforma de la LRU y el decreto de currículum en la ESO, nos dieron a entender su intención de

reiniciar los procesos, incidiendo en la voluntad de diálogo con todas las partes afectadas, y dejando, por tanto, las iniciales propuestas como documentos de trabajo abiertos al debate.

La cuarta: Hemos podido comprobar el interés del nuevo equipo por salir al paso de la imagen que sobre sus propósitos políticos trasladaron los medios informativos y que, como todos/as recordaremos, se limitaban a acometer el traspaso de competencias. Según nos aseguraron sus pretensiones van más allá de la culminación de las transferencias, planteándose entrar en la *gestión de las diversas problemáticas* y destacando las medidas a adoptar para garantizar un adecuado inicio del próximo curso.

La valoración inicial que de estos elementos podemos hacer se resume en las palabras *satisfacción y cautela*. Satisfacción porque la nueva Administración ha hecho mucho hincapié en su voluntad de diálogo, negociación y acuerdo. Satisfacción porque parece que se han tomado en serio su responsabilidad política. Satisfacción porque todo indica que no van a seguir los pasos del equipo anterior en temas de tanta trascendencia como la LRU y la ESO.

Cautela porque las diferencias que hemos mantenido con los anteriores responsables educativos de este país no se han limitado al talante de las personas sino que partían del contenido de las políticas que han pretendido llevar a cabo y éstas estaban avaladas, al menos hasta la fecha, por el conjunto del Gobierno.

Cautela porque los temas que nos preocupan no son menores y tienen un profundo contenido político e ideológico.

Cautela, en última instancia, porque la verdadera voluntad de diálogo es la que se mide por los hechos y no sólo por las palabras.

«Comprobar en la práctica si es verdaderamente posible iniciar un nuevo ciclo de interlocución con el MEC basado en la negociación y el acuerdo. ¿Esta es la cuestión?»

Fernando Lezcano  
Secretario general FELCOO

# DIVERSIDAD



El conjunto de la enseñanza obligatoria que el nuevo sistema educativo establece, y más en concreto la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria, persigue dos finalidades fundamentales: ofrecer una formación básica común siguiendo un modelo educativo eminentemente comprensivo, y crear las condiciones que hagan posible una enseñanza personalizada que tenga en cuenta las peculiaridades de cada estudiante y se adapte a ellas.



**Miguel Soler**  
Ex-director del Centro  
de Desarrollo Curricular

## y currículo

La opción por una educación básica y común para todos los ciudadanos de carácter obligatorio lleva aparejada una intención no selectiva y desde luego no discriminatoria. Este propósito se traduce necesariamente en una ordenación curricular integradora, capaz de ofrecer las mismas oportunidades de formación y, en lo fundamental, las mismas experiencias educativas a todo el alumnado, con independencia de su origen social, cultural o lingüístico, de sus posibilidades económicas, de su sexo y de sus características individuales; que actúe, por tanto, como mecanismo compensador de las posibles desigualdades que se pueden generar como consecuencia de las mencionadas diferencias.

La calidad de la enseñanza se refiere a la capacidad que tiene el sistema educativo, en su conjunto y en todos sus ámbitos de actuación, para ofrecer y proponer un diseño y una práctica educativa adecuada a la diversidad de capacidades, intereses y motivaciones de todos los alumnos y alumnas.

### La diversidad del alumnado

No podemos entender la diversidad del alumnado como algo ligado exclusivamente al desarrollo de sus capacidades ni mucho menos a las dificultades de aprendizaje que ello pueda acarrear en determinados casos. Las diferencias individuales están asociadas en muchas ocasiones a expectativas, motivaciones, estilos de aprendizaje u otros rasgos de la personalidad que no tienen por qué suponer un obstáculo para alcanzar los objetivos educativos de la enseñanza formal, sino que constituyen una de las condiciones que han de ser tenidas en cuenta en todo proceso de enseñanza y aprendizaje.

La experiencia educativa incide en el desarrollo del alumno y en su capacidad de aprender; de ahí que el ajuste de la ayuda pedagógica por parte del profesor resulte tan básico como las propias condiciones que presenta el alumno.

### La atención a la diversidad en el currículo

La vía general y más importante de atención a la diversidad se deriva del propio carácter abierto y flexible del currículo, que ha de permitir, mediante los distintos niveles de concreción previstos, una prácti-

ca educativa adaptada a las características del alumnado de cada Centro, de cada grupo-aula y, en definitiva, a cada alumno o alumna concretos.

El currículo básico define las intenciones educativas en términos de objetivos generales de la etapa y de las áreas, así como de los grandes núcleos de contenido y de los criterios de evaluación de cada una de ellas. Esas prescripciones poseen un amplio grado de apertura y flexibilidad, por lo que pueden y deben materializarse de diversas maneras en los Proyectos Curriculares y, en última instancia, en las programaciones que cada profesor lleve a cabo teniendo en cuenta, entre otros aspectos, las diferentes capacidades, intereses y motivaciones de sus alumnos, diferencia que en algunos casos pueden ir acompañadas de dificultades para acceder a los aprendizajes programados, y ante las que será preciso intervenir (en el aula o fuera de ella) cuando sean detectadas.

### Principios metodológicos

En otro orden de cosas hay que resaltar los principios de intervención educativa que inspiran el currículo, especialmente el que opta por un aprendizaje significativo, junto con el que establece la propia aten-

ción a la diversidad de los alumnos como una regla de aplicación general en la planificación y puesta en práctica de la enseñanza, como se viene insistiendo.

Respecto al aprendizaje significativo resultan especialmente relevantes algunas de las dimensiones que comporta y que son de gran utilidad para el tratamiento de la diversidad. En primer lugar porque supone partir del nivel de desarrollo del alumnado y de sus conocimientos previos, para poder ajustar la respuesta educativa a la situación de partida de los mismos. En segundo lugar porque pretende asegurar la construcción de los aprendizajes mediante el establecimiento de relaciones entre los conocimientos y experiencias previas de los alumnos y los nuevos contenidos, favoreciendo una asimilación activa de los mismos y propiciando la funcionalidad de lo aprendido, es decir, su utilización en circunstancias reales cuando el alumno lo necesite. Por último, porque persigue que los alumnos realicen los aprendizajes por sí solos o, lo que es lo mismo, que sean capaces de aprender a aprender, de acceder a nuevos conocimientos con un grado de autonomía creciente.

## Evaluación y promoción

Esta concepción del proceso de enseñanza y aprendizaje implica también una determinada manera de entender la evaluación, según la cual la evaluación es inseparable del resto del proceso. La información que se obtiene al evaluar tiene la finalidad de retroalimentar el conjunto de las actividades del profesor y de los alumnos. Así, se evaluaría para poder seguir planificando la enseñanza.

La evaluación ha de ser *personalizada, continua e integradora*, debe facilitar en gran medida la atención a la diversidad de los alumnos, puesto que tiene en cuenta el nivel de partida de los mismos, permite orientar y ajustar el proceso de aprendizaje al progreso de cada alumno y plantea la promoción u obtención del título valorando si ese progreso en su conjunto responde a los objetivos generales propuestos, es decir, si el conjunto de las capacidades desarrolladas mantiene un equilibrio y un grado de aprendizaje global que hace aconsejable la decisión de promoción y, en su caso, de obtención del título de Graduado en Educación Secundaria.

## La optatividad

El espacio de opcionalidad previsto en ambos ciclos de la Educación Secundaria Obligatoria es otra manera de atender a la diversidad desde el currículo básico. Me-

dante esta vía se ofrece la posibilidad a todos los alumnos y alumnas de desarrollar las mismas capacidades de los objetivos generales de la etapa siguiendo itinerarios parcialmente diferentes.

Se introduce la optatividad en el currículo, en un momento en el que los intereses de los alumnos se manifiestan de forma bastante diferenciada, para que cada uno de ellos tome sus propias decisiones en función de sus expectativas, *sin que ello suponga el alejamiento de una formación común ni, por lo tanto, la incorporación a modalidades de enseñanza alternativas que puedan condicionar su acceso a opciones educativas posteriores.*

## Orientación educativa y profesional

La orientación educativa, tal como se plantea en el currículo, está al servicio del carácter personalizado de la educación, tanto en el sentido de que se educa a personas concretas, con características particulares e individuales, como por el hecho de que se educa a la persona completa, sin abandonar o descuidar ningún aspecto de su desarrollo.

En la Educación Secundaria Obligatoria, la función orientadora corresponde a los profesores en general, en el ámbito de su área o materia; a los tutores de un grupo-clase, como responsables de coordinar el proceso de aprendizaje y evaluación de los alumnos del grupo; y, de modo específico, a los Departamentos de Orientación, que han de apoyar al resto del profesorado en la puesta en práctica de una enseñanza adaptada a las peculiaridades de los alumnos, han de intervenir directamente con aquellos que requieran apoyos específicos de los profesionales que integran dichos Departamentos y, en general, han de desempeñar un importante papel en el desarrollo de una acción tutorial eficaz y en la información y orientación académica y profesional de todos los alumnos y alumnas.

## La respuesta a la diversidad en el aula

La concreción de todos los aspectos señalados anteriormente deben recogerse en el Proyecto educativo y en el Proyecto curricular, pero sin duda alguna es en el contexto del grupo-aula *donde adquiere su significado pleno el principio de atención a la diversidad de capacidades, intereses y motivaciones del alumnado*, pues ése es el ámbito en el que se materializa el proceso de enseñanza y aprendizaje y en el que se hacen patentes las diferencias de los alum-

nos, así como sus dificultades para avanzar en el logro de los objetivos propuestos.

Es en la programación que cada departamento elabore y posteriormente cada profesor desarrolle con un grupo de alumnos donde resulta especialmente conveniente introducir aquellos elementos que puedan contribuir al tratamiento efectivo de las diferencias y, en su caso, dificultades que puedan presentar los alumnos.

Se trata, en definitiva, de planificar la actividad docente incorporando recursos y estrategias que permitan ofrecer respuestas diferenciadas a las diversas necesidades que vayan surgiendo. A sabiendas de que esta forma de proceder implica lo que cabría denominar una atención a la diversidad preventiva, es decir que no espera a que aparezcan las dificultades, sino que se anticipa a ellas, asumiendo desde el principio las diferencias en el interior de cada grupo como algo característico del quehacer pedagógico.

Todo ello aconseja, cuando menos, planificar actuaciones en diferentes ámbitos:

- Es preciso determinar claramente los contenidos nucleares o fundamentales del currículo, entendiendo como tales los que resultan imprescindibles para aprendizajes posteriores, así como aquellos que contribuyen al desarrollo de capacidades generales (comprensión y expresión, resolución de problemas, búsqueda y selección de información, etc), o bien poseen una gran funcionalidad.
- Respecto de las estrategias didácticas se trata de prever y utilizar distintas posibilidades que favorezcan el tratamiento de la diversidad mediante un conjunto de estrategias ligadas tanto al método de enseñanza como a la organización interna del grupo. En concreto se deberán proponer actividades de aprendizaje variadas, que permitan





distintas modalidades o vías de acceso a los contenidos y que presenten distintos grados de dificultad, utilizar materiales didácticos diversos, es decir, más o menos complejos, más o menos centrados en aspectos prácticos ligados a los contenidos, que incluyan una amplia gama de actividades didácticas que respondan a distintos grados de aprendizaje.

- Distintas formas de agrupamiento de alumnos, ligadas a una organización flexible del espacio y del tiempo, de manera que permita combinar el trabajo individual con el trabajo en pequeños grupos y con las actividades en gran grupo, así como organizar agrupamientos flexibles que trasciendan el marco del aula, cuando determinados alumnos necesiten apoyos específicos.
- Con respecto a la evaluación es importante utilizar procedimientos de evaluación inicial sencillos y ágiles para saber cuál es la situación de partida de cada alumno (sus conocimientos previos, de un bloque de contenidos, de una unidad didáctica); tener en cuenta en el momento de diseñar las actividades de evaluación, las diferentes habilidades que se han trabajado en clase y los distintos grados de dificultad de las tareas que se plantean. Del mismo modo hay que referir los criterios de evaluación a los contenidos esenciales seleccionados, sin pretender que todos ellos adquieran el mismo grado de aprendizaje sobre la totalidad de los contenidos trabajados, puesto que tienen diferentes capacidades, ritmos de aprendizaje y motivaciones.

## Medidas extraordinarias de atención a la diversidad

Hasta ahora se ha venido planteando la atención a la diversidad como algo característico del quehacer educativo, que exige asumir las diferencias individuales que indiscutiblemente se dan entre los alumnos de un grupo clase, y sin que tales diferencias haya que ligarlas exclusivamente al desarrollo de las capacidades de los mismos, ni impliquen necesariamente dificultades para alcanzar los objetivos previstos en las áreas del currículo.

Pero, cuando las dificultades de aprendizaje de determinados alumnos son tales que los recursos ordinarios que se han comentado anteriormente se muestran insuficientes para resolverlas, es preciso hacer adaptaciones significativas del currículo establecido y de las condiciones de su puesta en práctica.

Estas adaptaciones por lo general consisten en la modificación o eliminación de contenidos esenciales u objetivos generales que se consideran importantes en algunas áreas y la consiguiente modificación de los criterios de evaluación de las mismas.

Tales adaptaciones pretenden dar un paso más en la individualización de los procesos de enseñanza y aprendizaje de aquellos alumnos que presentan, de forma transitoria o más permanente, necesidades educativas especiales. Es importante señalar que las necesidades educativas especiales no responden siempre a limitaciones personales y permanentes del alumno (de orden físico, psíquico o sensorial), sino también a una historia escolar y social en la que, por unas u otras causas, no se han dado las condiciones para lograr un aprovechamiento efectivo de las oportunidades educativas comunes y, como consecuencia, no se han adquirido competencias básicas, arrastrando «lagunas» que impiden aprender nuevos contenidos, a la vez que se suele producir una desmotivación creciente y un desinterés o rechazo por el medio escolar.

## Los Programas de diversificación curricular

Para algunos alumnos, cuando la aplicación de todo el repertorio de medidas que

se han venido analizando no haya dado resultados satisfactorios, está prevista la posibilidad de que cursen un programa de diversificación curricular.

Es una medida excepcional que consiste en adaptar globalmente el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria a las necesidades individuales de determinados alumnos, con una organización distinta a la establecida con carácter general, que ha de atender a las capacidades generales recogidas en los objetivos de la etapa y a los contenidos esenciales del conjunto de las áreas. Todo ello con el fin de que los alumnos que participan en el programa puedan alcanzar los objetivos generales y obtener así el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.

## Consideraciones finales

Dada la densidad de los temas tratados y el espacio disponible para este artículo, es imposible abordar un aspecto fundamental: *los recursos necesarios y las condiciones organizativas de los centros para que este conjunto de medidas se puedan llevar a cabo*. En torno a estos temas se centró la reflexión y el debate del seminario *Diversidad y currículo*, cuyas conclusiones se publicaron en el número 189 de esta revista, correspondiente a enero del 98.

## SOLUCIONA TU FUTURO PARA DOCTORES, LICENCIADOS, INGENIEROS, ARQUITECTOS, I. TECNICOS, DIPLOMADOS, MAESTROS, ETC. OPOSICIONES A PROFESORES

CONVOCAN: MINISTERIO (MEC) Y CONSEJERIAS (COMUNIDADES AUTONOMAS)

### PROFESORES DE ENSEÑANZA SECUNDARIA

*Latín	*Economía	*Geografía e Historia	*Org. y Gestión Comercial
*Griego	*Tecnología	*Lengua C y Literatura	*Formación y C. Ent. Laboral
*Dibujo	*Informática	*Hostelería y Turismo	*Administración de Empresas
*Música	*Matemáticas	*Procesos de Industria Alimentaria	*Org. Proc. Mant. de Vehículos
*Inglés	*Educación Física	*Sistemas Electrónicos	*Sist. Electrónicos y Automáticos
*Francés	*Física y Química	*Procesos Sanitarios	*Intervención Sociocomunitaria
*Alemán	*Psicología y Pedagogía	*Org. P. de Fabric. Mecánica	*Construcción Civil y Edificación
*Filosofía	*Biología y Geología	*Proc. Diagnósticos Clínicos	*Procesos y Medios de Comunicación

### PROFESORES TECNICOS DE F.P.

*Servicios a la Comunidad	*Procesos de Gestión Administrativa
*Cocina y Pastelería	*Procedimientos y Diagnóstico Clínico
*Servicios de Restauración	*Sistemas y Aplicaciones Informáticas
*Equipos Electrónicos	*Oficina de Proyectos de Construcción
*Mantenimiento de Vehículos	*Procedimientos Sanitarios
*Instalaciones Electrónicas	*Mecanizado Mto. Máquinas
*Procesos Comerciales	*Y OTRAS ESPECIALIDADES

### E. O. IDIOMAS

\*Inglés \*Español \*Francés \*Alemán

### MAESTROS DE PRIMARIA

\*E. Infantil \*E. Física  
\*F. Inglés \*A. y Leng.aje  
\*P. Terapéutica \*E. Musical

LA MEJOR Y MAS COMPLETA PREPARACION; TEMAS "A" y "B", Planteamientos didácticos, Ejercicios de Examen, Currículum, 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 plta 5 mod. 10-41018 - SEVILLA



# La atención a las

**El propósito de este artículo es reflexionar sobre la atención a la diversidad de las necesidades educativas especiales del alumnado en los contextos básicos en que se encuentra escolarizado. Dicha temática se aborda teniendo en cuenta la atención que recibe el que se integra en un centro específico de educación especial y en un centro ordinario de educación secundaria obligatoria.**



**Climent Giné i Giné**  
 Fac. Psicología y CC Educación Unv. Barcelona y  
**Vicent Tirado**  
 Serv. Técnico de Educación Ayuntamiento Barcelona

# educativas especiales

**L**a cuestión fundamental que analizamos es cómo dar respuestas educativas adecuadas a dichos alumnos en cualquiera de las dos situaciones de escolarización, siendo al mismo tiempo conscientes de que conforman dos contextos con una cultura y una tradición de trabajo distintos.

## **Retos y posibilidades de los Centros de Educación Especial**

Los Centros de Educación Especial se encuentran actualmente sumidos en una serie de problemas que, lejos de poder atribuirse de manera exclusiva a la reforma educativa iniciada, responden a una "crisis" generalizada que se produce como consecuencia de determinados cambios científicos y culturales en occidente. La situación es debida, al menos en parte, a las innovaciones actuales del concepto de Educación Especial y sus repercusiones en el tipo y número de alumnos que dichos centros escolarizan.

La concepción actual de Educación Especial afirma que las dificultades de aprendizaje no deben atribuirse, única y fundamentalmente, al déficit del alumno o de la alumna sino a la interacción entre sus características, los factores sociales y ambientales y las condiciones de escolarización. Entre las últimas cabe destacar la mayor o menor adecuación de la enseñanza a las necesidades educativas de los estudiantes. Este cambio conceptual trae como consecuencia la integración de alumnos con necesidades educativas especiales en centros ordinarios que pueden responder adecuadamente a las mismas, elaborando la propuesta educativa que les resulta más conveniente, y que, en este caso, toma como referente el curriculum de la escuela ordinaria.

La nueva situación comporta variaciones en el tipo de alumnos y alumnas que asisten a los Centros de Educación Especial, ya que plantean demandas educativas de carácter más extraordinario y alejadas de las

prescripciones educativas que la sociedad planteaba para la mayor parte de los chicos y chicas en edad escolar. Algunos docentes ven así cómo se produce un desajuste entre sus perspectivas profesionales y las nuevas exigencias del alumnado. Por una parte, se frustran las expectativas de enseñar e instruir que cumplían con el anterior abanico de alumnos más amplio y, por otra parte, pueden considerarse a sí mismos como menos capaces de atender educativa-mente a un alumnado que demanda actuaciones de mayor carácter asistencial y/o médico. Además, el número de alumnos matriculados en los Centros de Educación Especial disminuye, lo que representa, en algunos casos, el cierre de determinadas aulas y comporta un incremento justificado de la incertidumbre del profesorado sobre su permanencia en los centros y sobre las tareas que les corresponde realizar.

A pesar de todo ello, conviene no olvidar que históricamente, desde que se generalizó la escolaridad obligatoria, los Centros de



Educación Especial han venido ofreciendo respuestas educativas adecuadas a alumnos que los centros ordinarios se mostraban incapaces de atender adecuadamente. En este caso, se han erigido en escuelas de especialización, de elaboración de recursos y de materiales específicos para alumnos con graves problemas de aprendizaje. El papel de estos centros debe definirse de nuevo, con la intención puesta no en su cierre o clausura, sino en cómo los institutos o escuelas pueden aprovecharse de la experiencia de los profesionales y de los recursos de los centros especiales para elaborar una respuesta educativa de calidad a los alumnos con necesidades educativas especiales.

Desde nuestro punto de vista, los Centros de Educación Especial pueden desarrollar las funciones propias de un centro de recursos del sistema educativo. En la comunidad de la que formen parte, además de atender a determinados alumnos y alumnas, actuarían como soporte de las escuelas e institutos de su área de influencia. Por todo ello, los centros de Educación Especial deben reorganizarse tomando como referente los dos grandes ámbitos siguientes:

a) **Las decisiones a nivel interno o de Proyecto Educativo y Curricular de Centro.**

En este ámbito es importante que dicho proyecto tome como referente el currículum oficial de las diferentes Etapas Educativas e incorpore las adaptaciones convenientes a las necesidades educativas especiales de los alumnos con graves problemas de

aprendizaje y desarrollo. Desde esta perspectiva resulta conveniente que los Objetivos y Contenidos escolares se centren en aquellos aspectos que favorezcan la transición a la vida adulta de los chicos y las chicas y, en este marco, a la vida laboral. Todo ello mediante un trabajo en estrecha colaboración con las familias.

b) **Las decisiones relativas a la comunidad en que el centro está inserto.**

En este ámbito los Centros de Educación Especial deberán asesorar y ofrecer su apoyo a los centros ordinarios

en los aspectos de valoración, conjuntamente con los Equipos Psicopedagógicos, de las necesidades educativas especiales más difíciles de definir o identificar de los alumnos y las alumnas. Al mismo tiempo, se trata de colaborar con los docentes en todas las cuestiones referidas a la elaboración del diseño del currículum y en el de la intervención sobre el desarrollo de la actividad educativa en el aula en los temas concernientes a su desarrollo profesional.

La colaboración entre profesionales incluye la elaboración de materiales muy específicos como son los relacionados con las nuevas tecnologías. Todo ello sin menoscabo de las tareas de información y sensibilización sobre la realidad del alumnado con necesidades educativas especiales a la comunidad de influencia de los Centros de Educación Especial.

Los profesionales que intervienen en los centros especiales y en el conjunto del sistema educativo poseen, salvo raras excepciones, perfiles profesionales adecuados para desarrollar con garantías las funciones que acabamos de referir en párrafos anteriores. En cualquier caso debería contemplarse por parte de la Administración Educativa una actuación itinerante de los mismos, fuera del propio centro especial, tanto en el sector público como en el privado concertado. Todo ello comportaría relacionar más y mejor las dos redes de centros actualmente existentes y ayudaría a responder a las expectativas sociales de acceso a la educación de todos los niños y niñas en edad escolar.

## Celeste Pedagogía

**Una escuela para todos**  
M. Zubizarra

**Con letra pequeña**  
A. Barja

**1. Escribir Bien**  
M. Pilar Cor

**2. Enseñar a Leer, Enseñar a Comprender**  
T. Colomer y A. Camps

**3. La Danza y el Lenguaje del Cuerpo en la Educación Infantil**  
A. Hagar y B. Barja

**4. El Asociacionismo como Alternativa de Cambio Social**  
Conchita Gullón

**5. Con Voz de Maestra**  
J. Cabo y J. Pujol

**6. Una Escuela para Todos**  
Marisol Caspary

**7. Con Letra Pequeña**  
Joane Celo

**8. La Animación Socio-Cultural en el Ámbito Rural**  
M<sup>o</sup> del Carmen Vago

Solícite nuestro catálogo

(Marque con una X)

Apellidos.....

Nombre.....

Calle.....Nº.....Piso.....

Localidad.....C.P.....

Provincia.....

Rellene y envíe este cupón a:

**CELESTE EDICIONES S.A.**  
C/ Fernando VI, 8 - 1<sup>o</sup> - 28004 Madrid  
Tel: 91 310 05 99. Fax: 91 310 04 59

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>
1.800 Ptas	2.400 Ptas	1.450 Ptas	1.650 Ptas	1.800 Ptas	1.950 Ptas	1.150 Ptas	1.650 Ptas

La colección Ansa Sensat de pedagogía tiene como objetivo fundamental dotar al profesorado pedagógico, tanto de la actividad, reflexión y debates necesarios y poner en manos de maestros y educadores materiales de calidad imprescindible para la renovación pedagógica.

Si desea recibir contrarrembo (sin gastos de envío) los libros que marco con una X. Y además si Ud. compra 3 o más regalamos el de menor importe.

## La integración educativa del alumnado con necesidades educativas especiales en la ESO

La respuesta educativa a los estudiantes con necesidades educativas especiales debe inscribirse en el continuo general de la respuesta del centro a la diversidad, ya que, por una parte, algunas de las medidas que se requieren son coincidentes con las que se dan a los demás compañeros y, por otra parte, la estancia en un instituto de dichos alumnos se justifica por que dicho contexto y la calidad de la propuesta educativa les permite proseguir su desarrollo personal y social.

Los alumnos con necesidades educativas especiales necesitan ayudas de carácter extraordinario debido al retraso global que manifiestan respecto de todas las áreas y en los mecanismos básicos de aprendizaje. Además, por sus condiciones personales de discapacidad requieren, en determinados momentos, de itinerarios curriculares y de formas de agrupación diferentes a las de los demás compañeros y de personal especializado. En este sentido, la integración de estos chicos y chicas en el instituto incrementa la complejidad de la elaboración de una propuesta global de centro de atención a la diversidad puesto que la tipología de alumnos que requieren actuaciones educativas especiales se amplía. En efecto, a la situación expuesta hay que sumar, entre otras, la existencia en el centro de otros alumnos con: sobredotación; dificultades de aprendizaje; falta de motivación; actitudes de rechazo a una integración efectiva en el centro.

En consecuencia con lo anterior, y de acuerdo con su propia tradición, la Educación Secundaria no ha sido propensa a favorecer la integración de alumnos con necesidades educativas especiales. Dicha etapa se ha caracterizado por ser eminentemente selectiva, no comprensiva y por una práctica educativa eminentemente académica o centrada en los saberes propios de las diferentes disciplinas y no en los conocimientos previos del alumnado sobre los contenidos de aprendizaje. Asimismo, la organización de los centros de Secundaria ha estado presidida por una organización de carácter muy vertical que ha favorecido escasamente las relaciones profesionales de carácter cooperativo o de trabajo en equipo entre los profesores.

La integración

exitosa de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales en los centros de secundaria, y saludable para el profesorado, dependerá, en gran parte, de que seamos capaces de crear las condiciones educativas adecuadas a sus necesidades. Para ello, debemos poner el acento en el contexto o centro, entendido éste como el sistema que permite la interacción entre todos los profesionales e instancias que lo componen (Administración; familias, profesorado, servicios de apoyo, etc.) para la toma de decisiones educativas adecuadas a las necesidades de los alumnos. En todo el proceso educativo, el elemento central es la elaboración de ayudas ajustadas a dichas necesidades y que se presta al conjunto de los alumnos que lo precisan, y entre los que se hallan los de necesidades educativas especiales. Para ello es necesario que:

- a) El Proyecto educativo del Instituto contemple a todos los alumnos con necesidades educativas especiales, de tal forma que su progreso sea responsabilidad de todos los profesionales y que el reglamento de centro y su desarrollo asegure la coordinación y la cooperación del profesorado.
- b) El currículum y las programaciones de aula incorporen la especificidad educativa que su atención necesita. Desde esta perspectiva, los objetivos deben promover especialmente el desarrollo de capacidades de relación social con los demás; las capacidades de autoestima y afectivas; y las de inserción y actuación social. El Proyecto Curricular de Centro debe dar prioridad al desarrollo de capacidades muy básicas -comprensión, expresión, planificación autónoma, resolución de problemas- en contextos y situaciones que los alumnos van a encontrar social y laboralmente.

Para estos alumnos es fundamental

abordar el aprendizaje de contenidos que tienen una dimensión funcional y práctica con mayor intensidad; lo que no significa que estén realizando continuamente o de forma exclusiva actividades manipulativas y/o de baja consideración social.

En consecuencia con los planteamientos anteriores, la evaluación y posible acreditación de los alumnos con necesidades educativas especiales ha de basarse en el desarrollo de los planteamientos propios de la evaluación integradora que contempla la LOGSE. Para ello se debe valorar, por una parte, el progreso de cada alumno con respecto a su propia situación inicial tomando como referente los niveles de adquisición de las capacidades básicas, globalmente consideradas, que se indican en los objetivos generales de la etapa. Asimismo, cabe contemplar que algunas de esas capacidades pueden ser desarrolladas por el alumno con posterioridad al momento educativo en el que se halla, en los ciclos formativos de Formación Profesional y por su inserción en el mundo laboral.

- c) Es fundamental proveer de servicios y recursos especiales a los institutos que integran alumnos con necesidades educativas especiales, en función de las necesidades que éstos manifiestan y de las propuestas educativa y curricular. Se trata de que dichos servicios (profesorado de apoyo, psicopedagogos, especialistas, profesores de centros especiales, etc.) tomen en consideración al conjunto del alumnado. La administración educativa ha de asegurar que estos servicios no falten en ningún centro con alumnos de integración.

De lo que hemos expuesto hasta el momento se deducen algunas formas de proceder para elaborar posibles respuestas a las necesidades educativas especiales de alumnos integrados en los Centros de Educación Especial y en los ordinarios. No se trata de una tarea fácil, pero existen razones educativas de envergadura que justifican estos planteamientos y numerosas experiencias, desarrolladas por profesionales de diferentes niveles y ámbitos educativos, que avalan las posibilidades de su puesta en práctica.



# Los servicios complementarios a la investigación y la docencia

Presentóse en Santander, sin ánimo de avalancha, una ponencia respecto de los servicios complementarios a la investigación y la docencia. El texto en concreto que allí conocimos no era más que unafábula provocadora con el fin de animar un debate cuasi muerto entre el personal afectado, si es que lo hay (directa e indirectamente), y el resto del mundo (si es que existe un mundo aparte de éste).



## Si es que los hubiera



Pedro González López  
Secretario Gral. SECCOO-Córdoba

La cuestión se enfocó fundamentalmente hacia los servicios complementarios en el ámbito de la educación superior, por entender el ponente que son los menos en tela de juicio por el momento. Y a decir verdad, fue casi premonitorio, pues a los pocos meses se desencadenaba la fiebre privatizadora en el resto de los sectores. Y decimos fiebre porque la tendencia no era nueva; se comenzó desde el inicio en el subsector de la investigación, sobre cuyos fondos y la aplicación de los mismos para la contratación de personal, en la mayoría de los casos, han escapado del control estatutario, y, por supuesto, sin-

dical. A esto se unió, a la par que el legislativo le daba cuerpo legal, la aparición de la vigilancia privada, las contrataciones de limpieza, las auditorías externas, y un largo etcétera; pero fue a finales del curso 97/98 cuando comenzó la avalancha de privatizaciones en territorios y sectores completos (a modo de ejemplo, Andalucía en comedores escolares y limpieza).

### Nuevas demandas

Sin embargo surgieron también una serie de iniciativas paralelas a la necesidad de modernización y de incremento de servicios que prestar a los usuarios/as en función de las nuevas demandas, de la universalización de las enseñanzas, la democratización de la sociedad y de la implantación de la normalidad sindical en las administraciones y en las empresas en general.

Estamos pues ante dos vectores de sentido contrario y cuyas intensidades han fluctuado con dispar suerte en distintas administraciones y en distintas etapas.

Si analizamos la razón de ser de los servicios complementarios a la docencia y la investigación, en cualquiera de los niveles educativos, veremos que son la respuesta, tardía, a la especialización de un sistema que asiste a la desaparición del artesanado y en el que no tiene cabida competitiva el/la maestro/a tradicional ni el/la investigador/a que con mucha imaginación, mayor voluntad, y el apoyo del cónyuge, sacaba adelante su genio.

Pero cuando cualquier acto se invierte de majestad convierte en rey a quien lo ejecuta, y ello conlleva la necesidad de servidumbre. Así aparecieron una serie de oficios que desde nuestra perspectiva pueden parecer vanos, como el de la persona que cambiaba el atril de lugar, o quien renova-

ba el vaso de agua (véase el periplo del oficio citado, en la ponencia original presentada en la escuela de verano de Santander, en junio del 98).

## Traedor de atriles

El economicismo supuso a continuación la revisión a la baja de los dineros destinados a pagar aquello que a juicio de los nuevos gobernantes era excesivo: algo así como menos lacayos y más tocayos. Era indigno el oficio de traedor de atriles (en el fondo más por caro que por servil), pero no lo era, ni lo es el fasto inútil y retrógrado de las investiduras, por ende caro a base de fritos y refrescos.

Pero puestos a repartir la era, se justifica antes un viaje a Cuba (por citar uno de los sitios más visitados para estos menesteres a pesar del bloqueo) de media docena de jefecillos, con el objeto de conceder una beca de diez mil duros (sale el kilo de cochino a 150.000 por barba o papada) antes que permitir un incremento de plantilla que permita mejorar un servicio, o simplemente atenderlo.

Hay guerra en los comedores escolares, donde ya la dicotomía es privatizarlos o cerrarlos. La última que he conocido al respecto cuenta que en un centro donde el profesorado se niega a vigilar el comedor la administración les impide comer en el mismo, y como respuesta proponen la privatización del servicio.

## ¿Servicios o lujos?

¿Hablamos de servicios complementarios o de lujos añadidos? ¿Es posible impartir o ejercer una docencia/investigación de calidad en nuestros días sin esos servicios complementarios? La respuesta a esta segunda pregunta debe ser *no*, independientemente de que la prestación de los mismos sea pública o privada. Por supuesto, esto no es más que una opinión. Pero en una acercamiento somero (quizá simple) a la cuestión podemos observar cómo en muchos casos es la existencia o ausencia de estos servicios complementarios lo que decide a algunos padres y madres a matricular a sus hijos e hijas en un centro privado. E incluso en varios centros públicos de características muy similares el número de solicitudes de matrícula es muy superior en aquellos complementados con este tipo de servicios.

De igual modo, podríamos establecer índices de calidad en los distintos niveles de la enseñanza en función del número de servicios complementarios existentes, así como de su dotación de recursos humanos y económicos: bibliotecas, laboratorios, equipos de orientación, comedores, instalaciones deportivas, etc.

## En la Universidad

En el sector de la Universidad, por ser esta una etapa no obligatoria de la enseñanza, las connotaciones de los servicios complementarios son sustancialmente diferen-

tes, y es donde realmente adquieren un sentido más evidente en cuanto al apoyo que prestan a la propia docencia y a la investigación. En España no rige el principio "*mens sana in corpore sano*", sino más bien "*mens sana in corpore insepulto*". La biblioteca universitaria, las instalaciones deportivas, los servicios centralizados de investigación, los servicios de animación cultural, los servicios de formación, etc., son tercermundistas en demasiados casos, cuando no inexistentes; y su organización y funcionamiento responden también con demasiada frecuencia a cuestiones estéticas y de oportunidad política más que a programación y proyección de las necesidades reales de apoyo a la comunidad universitaria, en general, ni de correcta valoración e inserción de los mismos en la educación y la docencia, en particular.

No obstante son honrosos los esfuerzos que algunos/as universitarios/as realizan, con más voluntad que medios, para imbricar este tipo de servicios en el normal desarrollo de la vida universitaria, con criterios de eficacia, rentabilidad y utilidad.

En nuestra opinión, la tendencia a la utilización oportunista o política de estos servicios no terminará mientras su dirección y organización no se profesionalice, pues no cabe duda que son numerosísimos los ejemplos que demuestran su utilización como moneda de cambio, o como pago de favores político-electoral.

Debido al sinnúmero de peticiones recibidas, transcribimos a continuación el texto original de la ponencia (obviamente sin los anexos) para general disfrute o crítica

## Todo lo que siempre quiso saber sobre los servicios de apoyo o complementarios y no se atrevió a preguntar

Parece que el personal auxiliar o de apoyo a la investigación y la docencia existe. Lo que no está tan claro es que su existencia esté justificada, es decir, que sea útil, necesario, rentable o eficiente. También parece evidente a primera vista que los servicios en que se ubica este personal existen y son necesarios. Así las cosas, la discusión se orientaría hacia quién o quiénes han de prestar tales servicios.

La deducción que surge al hilo de lo que se supone es voz común, y es que sería deseable que al menos el personal no existiera, o que existiera poco. Y a juzgar por lo

que ha sido la trayectoria de grandes investigadores/as concluiríamos que la soledad (con minúscula), los familiares o los amigos son el personal más indicado para los menesteres complementarios a la labor docente o investigadora.

En algunos centros de la enseñanza superior se justifica la presencia de este personal porque es necesario que alguien cambie de sitio el atril según la costumbre de la profesora o el profesor de turno, así como la copa o el vaso de agua, entre clase y clase. Es verdad que estas prácticas van a menos en la misma proporción en

que se van implantando los medios audiovisuales, la enseñanza participativa, y sobre todo, con la llegada de las fuentes eléctricas y los vasos de plástico (creo que coincidiremos en que cambiar un vaso de plástico queda fatal).

Por otra parte hemos asistido en las últimas décadas a la proliferación de servicios auxiliares y complementarios que cubren la demanda creciente (parece que no crecerá por demasiado tiempo más) de un sistema educativo en expansión (universalizando en mayor medida el conocimiento), que se especializa (abandonando con ello docen-

tes e investigadores la visión global y su participación en todo el proceso), e impone criterios economicistas en la gestión de los recursos (aplicando sistemas de producción en masa y principios de disimulo presupuestario que permitan cumplir objetivos político-económicos).

Tal como sucede en el resto de las actividades humanas, el progreso impone cambios: el sector se está reconvirtiendo, como no podría ser de otra manera. Un ejemplo clarificador podría ser el de la desaparición de puestos de trabajo de matarifes a la vez que se incrementa el número de psicólogos veterinarios. Estos cambios obedecen a causas distintas:

- **Económicas:** Es más barato, quizás sólo en principio, comprar el registro catalográfico de un libro que tener un/a catalogador/a en plantilla. Es mucho más barato utilizar como apoyo a un/a becario/a de investigación que contratar personal propio. Es infinitamente más barato comprar tubos de ensayo que fabricarlos. Además, presupuestariamente hablando es mucho más estético, camuflable y susceptible de usos



alternativos (principio fundamental de la economía).

- **Políticas:** cualquier disminución del número de empleados/as públicos/as vende bien ante el electorado, y más aún en el ámbito de la educación (esa gente que tiene tres meses de vacaciones en verano, un mes en navidad, y 10 días en semana santa, además del patrón, semanas blancas y otros inventos para el escaqueo).

- **Sociales:** se utiliza a los objetores de conciencia para ocupar puestos de trabajo. ¿Se atreve alguien a decir (en público, claro) que el tema de los objetores de conciencia no es un problema social?

- **Culturales:** en pleno apogeo del neoliberalismo se deben apoyar la iniciativa privada y el autoempleo.

- **Ético-moral-religiosas:** hechas casi todas las reconversiones, solamente los/as trabajadores/as de la administración conservan el privilegio de un empleo estable (con honrosas excepciones).

Contra estas razones suelen utilizarse infinitas otras que justifican lo contrario: la formación específica del trabajador o

## CUENTA CON TU PLANETA

**El Certamen Escolar CUENTA CON TU PLANETA**

pretende estimular los programas y experiencias que integren los temas o enseñanzas transversales de Educación Ambiental, para la Salud y el Consumo, desde el marco de la Educación Ambiental.

**DIRIGIDO A:** Profesores, profesoras y equipos docentes.

**PREINSCRIPCIÓN:** Hasta el viernes 23 de abril de 1999, junto a una breve síntesis de la experiencia.

**PLAZO DE ENTREGA DE TRABAJOS:**

Hasta el viernes 14 de mayo de 1999.

**PREMIO:**

Se otorgarán 3 premios de 150.000 ptas. cada uno.

Para más información:

6º Certamen Escolar  
CUENTA CON TU PLANETA  
Postigo de San Martín, 4-1º  
28013 Madrid  
Tel.: 91 532 04 19  
Fax: 91 531 82 61

**CERTAMEN ESCOLAR**

 **Tetra Pak**

trabajadora, la dedicación y el conocimiento del mundo educativo, el nivel de confianza y responsabilidad, los estándares de calidad, las recomendaciones internacionales y el necesario nivel de fiabilidad que permiten.

En general, tanto a nivel individual como colectivo, este sistema funciona, tendiendo hacia un equilibrio inestable. Pero, claro, ¿quién justifica el puesto del que cambiaba el vaso de agua cuando se sustituye por la famosa fuente eléctrica y el plástico?

Es ahí donde aparece el reciclaje: modificando las funciones e incluso la denominación de la categoría profesional. A partir de este paso la persona en cuestión se dedicará a enchufar y desenchufar la fuente, proveer de vasos de plástico los compartimentos ad hoc de la máquina y avisar al/a la mecánico/a o fontanero/a cuando se averíe. A pesar de ser una medida traumática, aporta continuidad, que era de lo que se trataba.

Pero la cosa se complica si la administración en cuestión además de comprar la fuente, en el contrato de compraventa incluye el mantenimiento y reparación del artefacto. Ahora ya incluso el reciclaje produce desarraigo respecto a la cualificación e incluso la vocación personal. En muchos casos, sin embargo, se intenta volver al origen del problema, y el final de la historia suele ser una fuente eléctrica en el sótano (porque daba calambre) y el trabajador o trabajadora dedicándose a vigilar en el lugar que ocupaba la fuente, con la misión concreta de vaciar de cuando en cuando el culo de una botella de plástico en que se recoge el goteo inevitable de la acometida de agua, ya inservible.

La anécdota será referida durante lustros en alguna Facultad de empresariales o económicas (puede que incluso aparezca en alguna publicación).

Esto es lo que respecta al personal.

Sobre los servicios de apoyo o complementarios como tales la cosa varía enormemente. El factor capital es la ausencia de responsabilidad en la gestión de los mismos (y, por extensión, de la gestión de todo el sistema).

Diversas normas (más que diversas, innumerables) recogen la obligación, recomendación, sugerencia o bondad intrínseca de planificar el funcionamiento de estos servicios, con el objetivo de ir adecuándolos al presente y al porvenir. Pero en este mundo traidor rigen más los criterios personales (la visión genial que el ¿responsable? del servicio tiene para los próximos siglos) que el debate colectivo y la planificación racional de la actividad a corto y medio plazo (el largo plazo, ya digo, es cosa de genios).



## ¿Es necesario un servicio central de microscopía electrónica?

A esta pregunta, así, aislada en un papel, no se puede responder que no, aunque la Universidad entera fuese de humanidades. Bueno, pues puestos a que sí, surge inmediatamente la segunda: ¿cuántos microscopios necesitaríamos? En principio, uno. Que vale una millonada. Pero alguien tiene un conocido (la palabra amigo puede ser sospechosa, y si es cuñado ya ni hablar) que los suministra (la palabra vender es grosera), y en caso de encargar tres unidades el descuento es importante. Pues que sean tres, y no se hable más. Tardan en llegar dieciocho meses, por lo que no hace falta darse mucha prisa en el tema. Lo que sí es importante es nombrar al director del servicio. Si en toda esta fase no ha habido ningún cambio político, la cosa puede estar clara: el del conocido.

Si ha habido elecciones de por medio, el enterrador. Esto es broma, pero según el código de comercio, ante múltiples acreedores, es el primero que cobra. Sobran explicaciones.

Una vez recibidos los microscopios, vendrá con ellos el personal técnico que los debe instalar, pero como aún no hay pre-

visto ningún espacio adecuado, habrán de pasarse algunos meses en un pasillo, casi siempre en el que más estorben. El número de meses dependerá de la duración de la garantía de los aparatos. Las cajas en que vienen embalados se irán rompiendo a medida que todo el que pase las intente abrir para ver qué será aquello. Durante ese tiempo se habilitará el espacio adecuado, que una vez concluido se mantendrá cerrado algún tiempo más hasta conseguir traer al personal técnico instalador (y si por mano del demonio ha desaparecido la empresa "suministradora" la cosa puede ser eterna). Durante todo este tiempo habrán cambiado todos los equipos directivos. Y alguien, en algún sitio, habrá aprobado un reglamento de funcionamiento, en el que se prohíbe la presencia de más



de dos personas a un tiempo en el recinto, y la petición previa de utilización con una semana de antelación. Y ahora, a dotarlo de personal (ver primera parte, y sacar conclusiones).

Si aquel que tenía un conocido no fue la persona que se nombró para dirigir o coordinar el servicio (con el más alto rango económico-administrativo posible), o si ya lo han destituido, probablemente habrá montado algo parecido por fuera, más ágil, barato y fiable. Y a forrarse (descuentos para universitarios).

En varios años, tras numerosas quejas, abusos, fallos, exclusiones sistemáticas, etc., se propondrá la privatización del servicio.

En los últimos años se ha introducido una nueva variable dentro del marco del plan nacional de evaluación de la calidad. Los resultados de la evaluación en cuanto a la implementación de las medidas correctoras que se proponen no son vinculantes.



# La Coeducación: entre la esperanza y la realidad



**Amparo Tomé**  
Institut de Ciències de l'Educació  
Universitat Autònoma de Bellaterra (Barcelona)

**A primera vista, los centros escolares aparecen como espacios ordenados y controlados, y de alguna forma lo son.**

**Tanto en lo que concierne a la educación de los géneros como a otros temas educativos. Como resultado de las investigaciones educativas y feministas en educación se puede predecir con alguna certeza sobre quién hace qué, dónde, por qué y con quién en las escuelas.**

**E**l género ordena los centros escolares de una forma bastante sistemática. Sin embargo, no vamos a centrarnos sólo en los órdenes escolares pautados por el género ya que perderíamos la diversidad, complejidad y contradicciones que ocurren en estos espacios, a veces confusos, donde lo inesperado ocurre de forma tan frecuente como lo esperado en el discurrir cotidiano escolar. La capacidad de observación, el análisis y la crítica diaria implica estar con una actitud abierta y positiva ante las relaciones sociales que ocurren en la escuela. Las escuelas son tan dinámicas como estáticas, tan diferentes como similares, y tan sorprendentes como predecibles.

## Visibilizar el sexismo oculto

En este artículo expondré algunos de los principios educativos que ocultan las desigualdades sexuales y los ilustraré con ejemplos de las experiencias coeducativas llevadas a cabo en escuelas y centros de secundaria que trabajaron como centros piloto en los proyectos educativos *Ixaso* y *Ariane*<sup>1</sup>.

El objetivo del artículo reside en un intento de hacer reflexionar a las lectoras y lectores sobre algunas preguntas que se plantean en el texto y espero que sirvan para seguir debatiendo en torno a algunas desigualdades tanto explícitas como ocultas que ocurren en los centros escolares.

En cuanto a la metodología de intervención utilizada en los centros en los que se realizaron los proyectos puede consultarse la Colección Cuadernos para la Coeducación<sup>2</sup>.

El objetivo de ambos proyectos coeducativos consiste en conseguir, en primer lugar, desvelar el sexismo escolar y, en segundo lugar, transformar las prácticas escolares sexistas en prácticas no jerarquizantes ni discriminadoras. Las tres características del sexismo son: su invisibilidad, su interiorización inconsciente y su omnipresencia en todos los ámbitos y órdenes escolares.

Para visibilizar el sexismo y hacer que la comunidad educativa tome conciencia de la importancia y relevancia que tiene en la educación de niñas y niños, el profesorado en primer lugar ha de cambiar sus actitudes y posteriormente sus prácticas educativas.

## Momentos del proceso de cambio

De forma muy breve y resumida enumeramos cuatro momentos del proceso de cambio que comienza por una toma de conciencia del problema, un desvelamiento de las manifestaciones sexistas y un planteamiento de cambio de prácticas.

En un primer momento, el profesorado se conciencia sobre cuáles son los sesgos sexistas que operan en el centro y que de alguna forma están fuera de su control. Por ejemplo, el sexismo en los libros de texto, las relaciones interpersonales entre chicas y chicos, los juegos del alumnado en el patio de juegos, el uso del masculino como universal, etc.

En un segundo momento, el profesorado se auto-observa y observa a sus compañeras y compañeros para detectar hasta



qué punto sus actitudes y prácticas cotidianas producen y reproducen pautas culturales sexistas que discriminan y valoran a un sexo sobre el otro. Por ejemplo, los diferentes niveles de atención a su alumnado, los comentarios y expectativas sobre alumnas y alumnos en sesiones de evaluación, las responsabilidades docentes en los claustros, etc.

En un tercer momento, el profesorado decide iniciar un proceso de cambio sistemático de prácticas comenzando por alguno de los ámbitos observados y analizados en el momento uno del proceso. En primer lugar incluye conocimientos, actitudes y normas de la cultura femenina que está ausente y desvalorizada en todos los órdenes escolares. Por ejemplo, incluye textos, escritos, teorías, etc. De mujeres escritoras, filósofas, científicas, etc. En el currículum escolar, tiene en cuenta los conocimientos y las habilidades de las niñas a la hora de hacer programaciones y actividades escolares, da el mismo valor a los juegos y actitudes de las niñas que al de los niños, realizando campeonatos mixtos de juegos considerados masculinos y de los considerados femeninos, etc.

Y por último, el profesorado incluye y valora otras formas de masculinidad que

han quedado excluidas bajo el poder de la masculinidad hegemónica que se caracteriza por valores masculinos como la *misoginia* (rechazo y odio a las mujeres), la *homofilia* (rechazo y odio a la masculinidad) y la consecución del poder a través de la fuerza. Por ejemplo, ampliando los horizontes profesionales de los chicos adolescentes, trabajando de forma sistemática el mundo de los sentimientos de los niños o la resolución de conflictos de forma no violenta, etc.

Sabemos que el sexismo está inscrito en todos los ámbitos y órdenes escolares: en la organización escolar, en la pedagogía, en los materiales curriculares y en las relaciones educativas e interpersonales. El problema reside, como decíamos, en su invisibilidad, en su interiorización inconsciente, en su omnipresencia y en la variabilidad de formas con las que se presenta (aparece de formas sutiles, diferentes, se acomoda, se transforma, etc.). Es por ello que el trabajar el cambio educativo a partir de las desigualdades sexuales y de género continúa pareciendo un tema secundario, irrelevante o de interés parcial para un profesorado que tiene que asumir continuamente nuevas tareas más burocráticas y menos pedagógicas.

<sup>1</sup> El proyecto *Ixaso* fue financiado por el Instituto de la Mujer del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales durante los años 1995, 1996 y 1997. El proyecto *Ariane* fue financiado por la Comisión de las Comunidades Europeas durante los años 1996, 1997 y 1998. Ambos proyectos se realizaron desde el programa de Coeducación del I.C.E. de la Universidad Autónoma de Barcelona en 27 centros públicos de primaria y secundaria en las provincias de Madrid, Barcelona, Ciudad Real, Valladolid y León.

<sup>2</sup> Cuadernos para la Coeducación, nº 12 (1998). Bonal, X y Tomé, A. "Construir la escuela coeducativa. La sensibilización del profesorado". Edita l'Institut de Ciències de l'Educació. Universitat Autònoma de Barcelona.

## Políticamente correcto

¿Qué hacer si queremos conseguir que la vida en los centros sea más armónica, igualitaria y democrática?, ¿por dónde comenzar y cómo hacerlo?

En primer lugar, el profesorado tiene que estar dispuesto a replantearse algunos principios educativos que le han acompañado durante muchos años. Entre otros, enumeramos tres: primero, la igualdad de acceso a la escuela no implica igualdad de trato y de resultados; segundo, el respeto a la libertad del alumnado; y, tercero, la neutralidad del conocimiento escolar.

Respecto al primero, si niñas y niños acceden a los centros escolares por igual, se les imparten los mismos conocimientos y comparten los mismos espacios, no hay razón para sospechar que la escuela sea discriminatoria. Primer principio: la escuela acoge y educa a todos y a todas por igual.

Respecto al segundo principio, las elecciones curriculares, las elecciones en las relaciones interpersonales, las elecciones de juego, etc. Se cree que dependen enteramente de la transmisión y socialización familiar, de la personalidad de los individuos, o de las capacidades y habilidades personales de niñas y niños. Por lo tanto, el papel de la escuela es el de regular, potenciar y, sobre todo, respetar las decisiones individuales. Segundo principio: la escuela ha de respetar las decisiones del individuo.

Y, respecto a la neutralidad del conocimiento escolar, si éste está legitimado por personas o instancias científicas y ratificado por los organismos públicos correspondientes, no hay por qué dudar que los conocimientos que se imparten en los currículos están pensados para no producir y reproducir desigualdades sociales y sexuales. Tercer principio: el conocimiento es neutro y objetivo.

## ¿Correcto, de verdad?

Estos tres principios ocultan de forma sutil algunas desigualdades y discriminaciones escolares y, por lo tanto, impiden que el profesorado pueda vislumbrar qué hay detrás de algunas prácticas tan inocentes y políticamente correctas como veremos en las situaciones reales que presentamos a continuación.

### Primer principio: la escuela no discrimina.

Resulta una práctica común que el profesorado con el ánimo de conseguir un buen clima de aula agrupe a los niños más revoltosos y menos motivados al lado de las niñas más tranquilas y estudiosas.

- ¿Cuál es el coste de esta estrategia de aula?, ¿a quién beneficia?, ¿de qué forma?

- ¿Trabajarán estas niñas con el mismo rendimiento si tienen que cuidarse de tranquilizar y motivar continuamente a sus compañeros inquietos?
- ¿Qué mensajes les estamos transmitiendo a unos y a otras?
- ¿Quién tiene que desarrollar las habilidades del cuidado de las personas?
- ¿Quién aparece como protagonista del aula?

### En cuanto al segundo principio: el respeto a la libertad del individuo

Si, por ejemplo, miramos qué ocurre en el deporte escolar, descubrimos frecuentemente cómo los patrones de comportamiento femenino y masculino también son disimilares. Es decir, a medida que las niñas se acercan a la adolescencia su interés por el deporte escolar disminuye y lo acaban abandonando mientras que el interés y la participación de sus compañeros se incrementa.

- ¿Eligen chicas y chicos el deporte o por el contrario se acomodan a esta pauta cultural por razón de su sexo?
- ¿Se adecuan los deportes escolares por igual a las habilidades y capacidades masculinas y femeninas?, ¿o es que el deporte escolar está pensado mayoritariamente para los chicos, y las chicas se autoexcluyen a una cierta edad?
- ¿Qué tipo de explicaciones se dan ante este hecho?, ¿biológicas?, ¿culturales?, ¿o se acepta como natural?

### El tercer principio: la neutralidad del conocimiento.

Si hacemos un análisis de lo que incluye y excluye el currículum no nos será difícil

percibir que los hechos, las imágenes iconográficas y los ejemplos son masculinos en su mayoría y, además, que el éxito escolar se define de acuerdo a unas normas que valora y premia los resultados académicos en ciertos conocimientos más que en otros.

- ¿Se considera de más valor lo mental o lo manual?
- ¿Las ciencias y las tecnologías o el arte, la filosofía o la historia?
- ¿Lo físico o lo emocional?
- ¿El conocimiento público o el privado?

Estos son algunos de los parámetros que utilizan mayoritariamente los centros escolares para seleccionar y clasificar al alumnado de acuerdo a la aparente neutralidad del conocimiento.

## Conclusiones

Reflexionemos ante estos casos que, en suma, nos hablan de desigualdades sociales y sexuales. ¿Podemos plantearnos que los patrones culturales que les estamos transmitiendo a chicas y chicos de forma inconsciente están colaborando a la construcción de una masculinidad y feminidad que ya no son viables ni deseables en la mayoría de los sectores sociales de nuestra sociedad?

¿Por qué hablamos del fracaso escolar de los chicos como un tema que preocupa a toda la sociedad y no mencionamos los éxitos académicos que las chicas están obteniendo en la última década?

La realidad escolar está aún muy lejos de conseguir una escuela igualitaria y, entre otras, la coeducación es un camino abierto a la esperanza.



# COLECCIÓN CUADERNOS PARA LA COEDUCACIÓN

## Volumen 1

LA EDUCACIÓN DE NIÑOS Y NIÑAS.  
RECOMENDACIONES INSTITUCIONALES Y  
MARCO LEGAL

M. Subirats y A. Tomé  
1992, 46 páginas; 850 ptas  
ISBN: 84-7488-959-6

## Volumen 2

PAUTAS DE OBSERVACIÓN PARA EL ANÁLISIS  
DEL SEXISMO EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

M. Subirats y A. Tomé  
1992, 54 páginas; 850 ptas  
ISBN: 84-7488-960-X

## Volumen 3

EL SEXISMO Y EL ANDROCENTRISMO EN LA  
LENGUA: ANÁLISIS Y PROPUESTAS DE  
CAMBIO

E. Lledó  
1992, 68 páginas; 850 ptas  
ISBN: 84-7488-962-6

## Volumen 4

LA ENSEÑANZA, ¿UNA PROFESIÓN  
FEMENINA?

M. Rovira y A. Tomé  
1993, 128 páginas; 1.150 ptas  
ISBN: 84-7488-970-7

## Volumen 5

NIÑAS Y NIÑOS EN LA ESCUELA DE OTROS  
TIEMPOS. MATERIALES NO SEXISTAS PARA  
PRIMARIA

E. Cortada  
1993, 105 páginas; 1.150 ptas  
ISBN: 84-7488-972-3

## Volumen 6

DOCE ESCRITORAS Y UNA GUÍA  
BIBLIOGRÁFICA

E. Lledó y M. Otero  
1994, 114 páginas; 1.150 ptas  
ISBN: 84-7488-982-0

## Volumen 7

LA COEDUCACIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA

M. Garcia y C. Asins  
1994, 78 páginas; 1.150 ptas  
ISBN: 84-7488-985-5

## Volumen 8

UNA MIRADA NO SEXISTA EN LAS CLASES DE  
CIENCIAS EXPERIMENTALES

C. Fernández, J. Mirandes, I. Porta, M.  
Rodríguez, N. Solsona, R.M. Tarín  
1995, 112 páginas; 1.150 ptas  
ISBN: 84-7488-987-1

## Volumen 9

DIEZ SIGLOS DE CREATIVIDAD FEMENINA.  
OTRA HISTORIA DEL ARTE

B. Porqueres  
1995, 103 páginas; 1.150 ptas  
ISBN: 84-98489-00-9

## Volumen 10

CIENCIA, TECNOLOGÍA Y COEDUCACIÓN.  
INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS  
INTERNACIONALES

M. C. Alemany  
1996, 114 páginas; 1.150 ptas  
ISBN: 84-89489-11-4

## Volumen 11

NI RESIGNADAS NI SUMISAS. TÉCNICAS DE  
GRUPO PARA LA SOCIALIZACIÓN ASERTIVA  
DE NIÑAS Y CHICAS

M. Lluïsa Fabra  
1996, 180 páginas; 1.350 ptas  
ISBN: 84-89489-16-5

## Volumen 12

CONSTRUIR LA ESCUELA COEDUCATIVA  
LA SENSIBILIZACIÓN DEL PROFESORADO

X. Bonal y A. Tomé  
1997, 108 páginas; 1.150 ptas  
ISBN: 84-89489-24-6

## Volumen 13

CAMBIAR LA ESCUELA: LA COEDUCACIÓN EN  
EL PATIO DE JUEGOS

X. Bonal  
1998, 80 páginas; 1.150 ptas  
ISBN: 84-89489-31-9

## Volumen 14

UNA OPORTUNIDAD PARA LA COEDUCACIÓN  
LAS RELACIONES ENTRE FAMILIAS Y  
ESCUELAS

X. Rambla y A. Tomé  
1998, 80 páginas; 1.150 ptas  
ISBN: 84-89489-37-8

## TARJETA DE PEDIDO

### CUADERNOS PARA LA COEDUCACIÓN

Deseo recibir:

- |   |  |  |
|---|--|--|
| <input type="checkbox"/> Volumen 1: 850 ptas.   | <input type="checkbox"/> Volumen 6: 1.150 ptas.  | <input type="checkbox"/> Volumen 11: 1.350 ptas. |
| <input type="checkbox"/> Volumen 2: 850 ptas.   | <input type="checkbox"/> Volumen 7: 1.150 ptas.  | <input type="checkbox"/> Volumen 12: 1.150 ptas. |
| <input type="checkbox"/> Volumen 3: 850 ptas.   | <input type="checkbox"/> Volumen 8: 1.150 ptas.  | <input type="checkbox"/> Volumen 13: 1.150 ptas. |
| <input type="checkbox"/> Volumen 4: 1.150 ptas. | <input type="checkbox"/> Volumen 9: 1.150 ptas.  | <input type="checkbox"/> Volumen 14: 1.150 ptas. |
| <input type="checkbox"/> Volumen 5: 1.150 ptas. | <input type="checkbox"/> Volumen 10: 1.150 ptas. |  |

(Los precios no incluyen IVA)

A partir de la compra de 5 ejemplares, del mismo o de diferentes volúmenes, se aplicará el 10% de descuento. El importe (+ los gastos de envío) se hará efectivo contra reembolso.

Centro

Nombre y apellidos

NIF

Calle

Población

Código Postal

Firma

Las publicaciones se pueden adquirir por  
pedido postal o directamente a  
INSTITUT DE CIÈNCIES DE  
L'EDUCACIÓ DE LA UNIVERSITAT  
AUTÒNOMA DE BARCELONA

Edificio A  
08193 BELLATERRA (BARCELONA)  
Tel.: 93-581 14 82  
Fax: 93-581 20 00  
E-mail: frubio@rctorat.uab.es

C/Sant Quintí, 37-45  
entresuelo, escalera B  
(delante del IES Sant Josep de Calassanç)  
08041 Barcelona  
Tel.: 93-455 36 78  
Fax: 93-435 82 57  
E-mail: icesp@cc.uab.es  
Horario: 17 a 20 h

También se pueden encontrar en las  
principales librerías.

# Cuadernos para la coeducación

## Marina Subirats



**Construir la escuela coeducativa. La sensibilización del profesorado.**  
Xavier Bonal i Amparo Tomé  
Cuadernos para la coeducación. Núm 12.  
ICE de la Universidad Autónoma de  
Barcelona. Bellaterra 1998.



**Cambiar la escuela: La coeducación en el patio de juegos.**  
Xavier Bonal.  
Cuadernos para la coeducación. Núm 13.  
ICE de la Universidad Autónoma de  
Barcelona. Bellaterra 1998.



**Una oportunidad para la coeducación: Las relaciones entre familias y escuelas.**  
Xavier Rambla y Amparo Tomé  
Cuadernos para la Coeducación. Núm 14.  
ICE de la Universidad Autónoma de  
Barcelona. Bellaterra 1998.

Estos tres números de Cuadernos para la Coeducación, los últimos publicados hasta ahora, presentan un conjunto de propuestas de trabajo para la escuela y para el aula, para poder avanzar en la construcción de una escuela coeducativa. Estas propuestas son fruto de un trabajo de experimentación realizado con profesorado, alumnado, y madres y padres de distintas escuelas de Catalunya, Castilla y León y Castilla-La Mancha, durante siete años por parte del equipo de coeducación del ICE de la UAB.

Se trata, por tanto, de la presentación de diversos aspectos de una misma metodología de investigación/acción que comprende varias fases: la construcción de un equipo de trabajo dentro de la escuela, el diseño de la experimentación, la fase de sensibilización (Cuaderno nº12) y la fase de

intervención para poder cambiar algunas de las pautas educativas generadoras de sexismo y de agresividad entre el alumnado (Cuaderno nº13). En el Cuaderno número 14 se presenta también la metodología desarrollada con padres y madres del alumnado, con el objetivo de ir modificando algunas pautas sexistas en el entorno de las familias.

La intención de esta metodología es que el profesorado pueda utilizarla por su cuenta, sin necesidad de ayuda externa. Dado que el sexismo y la agresividad se transmiten sobretodo a través de un conjunto de actitudes de las que ni tan solo somos conscientes; los materiales propuestos permiten la observación tanto del entorno y de los dispositivos escolares como de la propia acción docente, de manera que el profesorado y alumnado puedan detectar cuáles son los elementos de discriminación

por razón de sexo que continúan presentes en la práctica. A partir de aquí, y después de un tiempo de observación, se puede iniciar la transformación de esta práctica, y observar qué pasa. También sobre esta fase encontraréis ejemplos desarrollados en los Cuadernos.

Y como ya sabemos que el esfuerzo de la escuela queda en gran parte neutralizado por lo que pasa en la familia, se propone también una metodología para incluir a las familias dentro de este cambio, y especialmente para que madres y padres sean más conscientes de todo lo que representa el mundo doméstico y el conjunto del trabajo reproductivo, y aprendan a valorarlo más y a transmitirlo de otra manera. Todo un programa de trabajo, del que cada escuela o cada docente podrá escoger aquellos aspectos o aquellas herramientas que más le convengan.



**Editorial Praxis...**

***Los mejores instrumentos prácticos***

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



***Colección Praxis Educación***

Asesores Pedagógicos:  
de la Colección  
**Pere Darder y Joaquín Gairín**

***¡Solicita  
información  
sin compromiso!***

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



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

- DELEGACIÓN CATALUÑA Y BALEARES Vía Layetana 30 4º H - 08003 Barcelona - Tel. 93 295 45 70 Fax 93 295 45 71
- DELEGACIÓN CENTRO Génova 17,7º - 28004 Madrid - Tel. 91 310 40 11 Fax 91 319 64 62
- DELEGACIÓN LEVANTE Pza. Mariano Benlliure 2, 2º 4º - 46002 Valencia - Tel. 96 352 42 88 Fax 96 351 81 89
- DELEGACIÓN NOROESTE Monforte 10, 2º - 15004 La Coruña - Tel. 981 15 45 30 Fax 981 15 45 61
- DELEGACIÓN NORTE-ARAGÓN Avda. Lehendakari Aguirre 11, 5º 8 B - 48014 Bilbao - Tel. 94 476 44 39 Fax 94 476 40 89
- DELEGACIÓN SUR Avda. Constitución 50, blq. B, 1º A - 18012 Granada - Tel. 958 28 58 46 Fax 958 28 53 62



## Xabier Etxeberria

# La educación ante la violencia en el País Vasco

Xabier Etxeberria es profesor de Ética en la Universidad de Deusto (Bilbao). Responsable del Área de Educación para la Paz de Bakeaz, miembro del Instituto de Derechos Humanos Pedro Arrupe y colaborador de Justicia y Paz en el ámbito de la cooperación al desarrollo, ha publicado numerosos artículos y cuadernos sobre educación para la paz. Su investigación filosófica se centra en los campos de la hermenéutica, la ética y los derechos humanos, sobre los que ha escrito igualmente diversos artículos, cuadernos y libros, entre los que cabe citar: *Imaginario y derechos humanos desde Paul Ricoeur* (IDTP-DDB), *Ética periodística* (UD), *La ética ante la crisis ecológica* (Bakeaz, UD), *Ética básica* (UI), *Ética de la desobediencia civil* (Bakeaz), *Ética de la diferencia* (UI), *Perspectivas de la tolerancia* (UI) y el ensayo "Identidad nacional y violencia. El caso vasco", incluido en el libro *Razones contra la violencia. Por la convivencia democrática en el País Vasco*, vol. 1 (Bakeaz).

Esta reflexión sobre la tarea que corresponde a la educación frente a la violencia terrorista está fuertemente contextualizada en el aquí y ahora del País Vasco, marcado por la tregua de ETA, pero pretende, desde su propio arraigamiento, servir de referencia de contraste para otras circunstancias de violencia. En vistas a orientar el modo y sentido de las intervenciones educativas, se comienza precisando qué entender por neutralidad del educador y cuáles deben ser sus límites en campos como el de la violencia. Se pasa luego a desarrollar lo que supone acompañar a los educandos en el proceso de maduración moral, tanto en el nivel de los sentimientos como en el de las argumentaciones o las motivaciones, cuando en ese camino nos confrontamos, desde vivencias de fracturas internas entre los sujetos del proceso educativo, con fenómenos como el de la violencia terrorista de ETA y su entorno. Se acaba por último apuntando a lo que la dinámica del perdón, como horizonte de resolución radical de esta forma de violencia, puede demandar a los educadores.

### ÍNDICE

1. La educación, concernida por la violencia	1
2. Sentido y alcance de la neutralidad del educador	2
3. Educar los sentimientos	4
4. Dar razones	5
5. El horizonte del perdón	7
Notas	7

## 1 La educación, concernida por la violencia

La educación en general, y la educación escolar en concreto, está hoy sujeta a una extraña paradoja: por un lado, se nos muestra en crisis constante, incapaz de hacer frente al ritmo acelerado de cambios sociales; por otro lado, es vista poco menos que como la panacea de todos los males. Si hace unos años, desde la sensibilidad marxista suspicaz frente a los

aparatos ideológicos, dominaban las voces que prevenían contra la manipulación ideológica y moral en la educación, ahora, desde el desconcierto de nuestra sociedad secularizada que no tiene afianzadas unas fuertes y compartidas referencias morales, cuando surge un problema, en lo que se piensa casi instintivamente para que trate de resolverlo, si no exclusivamente sí con un fuerte protagonismo, es en la educación. "Es cuestión de educación", se dice. Así sucede con la destrucción de la naturaleza, el problema de la droga, de la xenofobia, del sida, del embarazo de adolescentes... y de la violencia en sus diversas formas. Esto produce una innegable perplejidad en el educador, quien sintiéndose incómodo en un sistema en crisis, ve cómo recaen sobre él constantes y decisivas demandas de la sociedad, lo que tiende a provocarle una frustrante sensación de impotencia.

¿Qué decir de esta situación? En primer lugar, hay que ser muy críticos cuando estos "encargos" de la sociedad a la escuela y a otras organizaciones formativas funcionan como coartada, cuando, con ingenuidad o mala fe, se confía a la educación que resuelva problemas que le desbordan, sin tener en cuenta que es sólo una parte de una estrategia de intervención que debe ser más completa. En segundo lugar, esa dinámica de demandas revela una importante verdad: la educación no puede ser ajena a los problemas sociales y tiene además una significativa función que cumplir ante ellos, no sólo dando conocimientos pertinentes, sino introduciendo en el mundo los valores y las actitudes morales para tratar de

que guíen la acción de las personas. En tercer lugar, esta parcial pero importante labor que corresponde a la educación en la búsqueda de vías de solución de los problemas sociales, no se limita a la educación escolar —“reglada”— sino que implica a todo lo que es acción educativa en la sociedad.

Continuando con esta última observación, conviene explicitar que, además de la escuela, debe incluirse en la actividad educativa la socialización familiar (muy significativa en la infancia) y grupal (relevante en especial a partir de la adolescencia), e igualmente las iniciativas formadoras de lo que solemos llamar educación no formal (educación intencional no reglada de diversas organizaciones de la sociedad civil) e informal (educación no intencional ni reglada, pero educación aunque no se quiera explícitamente, por ejemplo y de modo destacado, la de los medios de comunicación). La educación explícita tampoco puede tomar como coartada la relevancia de los otros espacios educativos para inhibir su responsabilidad, pero tiene el derecho y el deber de reclamar de todos que, articuladamente (lo que no excluye tensiones), cumplan su tarea respectiva. En ese momento, quienes quisieron delegar a la escuela en especial la exclusiva responsabilidad de formar en valores y en hábitos de conducta, se encuentran con que tienen una cuota de responsabilidad educativa que rehúan, pero a su vez, si la asumen, tienen entonces plena legitimidad para exigir a los educadores que asuman sus propias cuotas de responsabilidad para enfrentarse a los problemas sociales, especialmente a aquellos en los que está implicada una crisis de valores.

Si he dado relevancia a la delimitación de todos los espacios y protagonistas educativos, se debe a que resulta especialmente pertinente para enfrentarse al problema específico que nos va a ocupar: el de la violencia terrorista y su entorno y lo que incumbe a la educación frente a él. La escuela tiene un papel importante ante el que no puede inhibirse, e igualmente las diversas organizaciones que desarrollan actividades educativas (movimientos por la paz, confesiones religiosas, etc.), pero será también muy relevante el impacto educativo que, querido o no, tiene la “vida política” y los medios de comunicación cuando se enzarzan en esta cuestión.

Escribo estas líneas en Euskal Herria y teniendo como referencia explícita la violencia terrorista de ETA y el entorno que la apoya. Al pretender reflexionar sobre la tarea de la educación frente a ella, me voy a remitir de modo más inmediato a la educación intencional —reglada o no—, pero voy a tener significativamente presentes a los agentes implícitos o no intencionales. Y, por supuesto, voy a tener también en cuenta el momento específico en que escribo: el de la tregua de ETA. Esto significa que va a ser una reflexión muy contextualizada, efecto querido explícitamente como expresión del deber de enfrentarnos a lo concreto que nos concierne; pero espero que, precisamente desde su arraigamiento en lo concreto, podrá servir también de referencia con la que contrastar otros modos u otras contextualizaciones de la violencia. La tarea que me propongo es, en cualquier caso, modesta. No pretendo hacer una reflexión exhaustiva ni una propuesta detallada de intervención educativa. Sólo intentaré destacar algunas cuestiones que considero relevantes para orientar el modo y sentido de estas intervenciones.

Decía que escribo en el momento (enero de 1999) marcado por la tregua indefinida declarada por ETA. En realidad estas líneas desarrollan una intervención que tuve en unas intensas jornadas “por la paz y contra el terrorismo” que organizó la Universidad de Sevilla antes de la tregua y cuando estaba reciente el asesinato del concejal de Sevilla y de su mujer.<sup>1</sup> Esto significa que la tregua, comparada con esa situación, es por un lado una gran esperanza, incluso estando dolorosa y gravemente afectada por la “violencia callejera” que atenta contra las libertades, pero, por otro lado, es expresión de que los lazos con la violencia siguen sin romperse, de que nuestros grandes deberes morales frente a ella —con su correspondiente concreción en la educación— siguen ahí, aunque debamos estar atentos a las nuevas circunstancias y sus retos específicos, y nos empeñemos en trabajar, a través de esa labor educativa, para que la próxima tarea que nos quede pendiente sea sólo la de enfrentarnos al pasado de esa violencia.

## 2 Sentido y alcance de la neutralidad del educador

Echando una mirada retrospectiva a lo que ha pasado en el País Vasco, y ante la pregunta de qué puede hacer la educación frente al fenómeno de la violencia terrorista, lo primero que resaltaría es lo siguiente: debe entenderse adecuadamente la *neutralidad* del educador en el campo ideológico y moral. Como considero esta afirmación especialmente importante, me voy a permitir explicar lo que pretendo decir con ella a través de un rodeo que contemple nuestra historia reciente.

En esta historia, a la hora de definir la relación que debe haber entre educación y moralidad, se han defendido tres posturas, que han dominado más o menos en sucesión cronológica. En la primera etapa dominaba la tesis *moralista*. Resultaba evidente que la educación debía asumir como objetivo decisivo la moralización de los sujetos a los que atendía, esto es, la inculcación a los educandos de los valores juzgados objetivos, en nuestro caso, los del nacional-catolicismo, que se anteponían a la libertad personal: dado que no se reconocía “derecho al error” desde el uso de la libertad, se asumía la legitimidad del derecho a la imposición de lo que se consideraba única verdad moral.

En una segunda etapa, desde la dura crítica a la manipulación que ese modelo suponía, se pasó a defender la *neutralidad* que debía ser propia de la tarea educativa, precisamente como expresión del respeto a los educandos. Esta opción se afianzó además desde el cientifismo pedagógico, que entendió que la labor educativa no debía concretarse desde ideales morales sino desde el “rigor” de las ciencias sociales, pasando a concebirse de este modo como algo “técnico”. Con todo, el sentido y alcance que debía tener esta neutralidad quedó bastante confuso.

Para empezar, la propia legislación que se elaboró para exigir esa neutralidad se prestaba a lecturas ambiguas. Como botón de muestra, he aquí un extracto algo largo pero significativo de la sentencia 5/81 del Tribunal Constitucional con ocasión del recurso de inconstitucionalidad presentado a la LOECE, primera ley (1980) que desarrolla el artículo 27 de la Constitución (el que habla del derecho a la educación), sentencia en la que se reclama el respeto al pluralismo en los centros públicos:<sup>2</sup> “En un sistema jurídico-político basado en el pluralismo, la libertad ideológica y religiosa de los individuos y la aconfesionalidad del Estado, todas las instituciones públicas y muy especialmente los centros docentes, han de ser, en efecto, ideológicamente neutrales. Esta neutralidad [...] es una característica de cada uno de los puestos docentes integrados en el centro, y no el hipotético resultado de la casual coincidencia en el mismo centro y frente a los mismos alumnos de profesores de distinta orientación ideológica cuyas enseñanzas se neutralizan recíprocamente. La neutralidad ideológica de la enseñanza en los centros escolares públicos regulados en la LOECE impone a los docentes que en ellos desempeñen su función una obligación de renuncia a cualquier forma de adoctrinamiento ideológico que es la única actitud compatible con el respeto a la libertad de las familias que, por decisión libre o forzadas por las circunstancias, no han elegido para sus hijos centros docentes con una orientación ideológica determinada y explícita”. Esto es, el sistema educativo en general se pretende pluralista (es cierto que para respetar de modo directo la voluntad de los padres y con limitaciones “forzadas por las circunstancias”), y el sistema público en concreto firmemente neutral. Dada la contundencia de esta toma de postura, no es de extrañar que ayudara a que se extendiera entre los docentes la idea de que “de moral no se habla en clase”, de que de lo que se trata es de dar una educación técnica y científicamente rigurosa, sin dejar traslucir opciones ideológicas personales.

Ahora bien, en realidad la neutralidad pedida por la legislación es relativa. Si para justificarla no la remite simplemente a la situación fáctica del pluralismo moral de la sociedad (que nos forzaría a aceptarla por razones prudenciales) sino a la estimación de ese pluralismo como *valor*, por su conexión



decisiva con la libertad y la igualdad, entonces esa exigencia de neutralidad no es ya expresión de asepsia moral, relativismo puro, sino opción por unos valores. De hecho, la misma legislación que pide neutralidad pide a la vez, como "garantía" para la misma, sujeción a los principios constitucionales,<sup>3</sup> principios que tienen carga moral y que expresan valores específicos, que pueden nuclearse en estos tres: la libertad (desde la que se constituye el Estado de Derecho), la igualdad (desde la que se constituye el Estado social) y el pluralismo (desde el que se constituye el Estado democrático). Dicho de un modo más generalizado: lo que en el fondo se propone es que la escuela —pública— se mantenga neutra frente a opciones morales específicas (frente a propuestas de bien de grupos concretos), pero no frente a los principios y valores básicos y universales que remiten, más allá de una Constitución concreta, a los derechos humanos, con los cuales el educador debe estar activamente comprometido. En coherencia con esta orientación, debe entenderse que a la escuela privada y a organizaciones que promueven iniciativas de educación no reglada se les permite que introduzcan a sus educandos en concepciones de bien concretas, pero respetando esos universales, es decir, como invitación y no como imposición.

Consideraciones de este tipo, así como la constatación de que la neutralidad valorativa es imposible, pues se transmiten valores no sólo a través de su defensa explícita sino también a través de las relaciones y estructuras del sistema educativo, llevaron al surgimiento y defensa de una tercera postura frente a las anteriores de moralización impositiva y neutralidad aséptica: la de *educación en valores*, que trata de asumir dialécticamente un cierto modo de moralización y un cierto modo de neutralidad, en una tensión positiva en la que ambos modos se limitan mutuamente.

Bien, dado ya el rodeo que anuncié, pasemos a aplicar las conclusiones del mismo al tema que nos ocupa: la manera en que la educación debe enfrentarse a la violencia terrorista y a quienes la defienden. Hay educadores que han entendido que frente a ella deben mantenerse en la más estricta neutralidad, lo que en la práctica se traduce en inhibición pura y simple, en omisión de toda referencia a ella y más aún de cualquier referencia valorativa. Como mucho, y llegado el caso, se deja hablar libremente a los alumnos o a los componentes de los grupos en la educación no reglada, pero sin emitir ninguna opinión. Ahora bien, tal postura sólo se sostiene o bien desde la defensa de que esa violencia —que ya no es llamada terrorista— es una opción legítima —entre otras posibles— dentro del ámbito de lo que permiten los derechos humanos, o bien desde la confusión de lo que debe entenderse por neutralidad del educador. Si se acepta lo primero, el educador se sitúa en el ámbito de esa violencia: cae así en una trágica ceguera sobre lo que exigen los derechos humanos, como trataré de mostrar brevemente más adelante.

En cuanto a lo segundo, hay que distinguir entre aconsejable e incluso obligada neutralidad del educador ante opciones particulares de bien y obligada renuncia a la neutralidad —como es aquí el caso— ante los mínimos morales exigibles a todos por remitirse a los derechos humanos fundamentales. El educador debe tratar de distinguir siempre entre lo que es opinable, defendible en el respeto de los derechos humanos, los máximos morales que definen el bien en sentido pleno para las personas, que son plurales, y lo que es clara negación de los derechos aunque se pretenda como bien, lo que atenta contra los mínimos morales que se desprenden de ellos y que marcan el límite de lo que está permitido. Puede ser buena, aconsejable y en ciertos contextos exigible la neutralidad frente a los máximos morales respetuosos de los derechos humanos que se muestran plurales entre los educandos, pero es no simplemente aconsejable sino exigible la no neutralidad ante el quebrantamiento de los mínimos morales. Dado que violencias terroristas como la de ETA son un caso evidente y grave de quebrantamiento, permanecer neutrales ante él va directamente en contra de lo que exige al educador su ética profesional.

De ello se desprende que la intervención más elemental de la educación frente al terrorismo es la denuncia nítida de la inmoralidad que supone, porque quebranta los derechos humanos básicos de la vida y la libertad, frente a lo cual nadie puede permanecer neutral. Con esta clarificación debería con-

seguirse un primer fruto: acabar con la inhibición de un determinado sector de los educadores, movilizar contra la violencia terrorista y sus apoyos a quienes no comparten sus supuestos.

Aclarados de este modo el sentido de la neutralidad —servir al valor del pluralismo— y el alcance de la misma —desaparece ante lo que amenaza a ese pluralismo y en general a los derechos humanos—, hay que ser conscientes, por supuesto, de las dificultades que pueden encontrarse al tratar de aplicarla. La primera de ellas se encuentra en el hecho de que las ramificaciones de la violencia terrorista llegan a los centros escolares y los grupos de organizaciones diversas, que también en esto reflejan la realidad social. El comportamiento de no neutralidad resulta entonces especialmente duro y exigente, porque al llevarlo a cabo hace patente el conflicto en los centros y grupos, con lo que se corre el riesgo de ser acusado de sembrar la división y, lo que es más grave, en ocasiones se corre incluso el riesgo de ser víctima de alguna de las formas de la violencia que se denuncia.

Esto pone de manifiesto algo que debe ser tenido muy presente en la educación para la paz: con frecuencia ésta se nos muestra algo cómodo, cuando se ciñe a generalidades o cuando denuncia violencias externas a la vivencia de los sujetos del proceso educativo. Evidentemente, hay que hacer una labor frente a esas violencias, entre otras cosas para mostrar que en muchas ocasiones no somos ajenos a ellas —a través de las actuales estructuras globalizadoras—. Pero ese trabajo de educación para la paz exige connotaciones específicas cuando toca vivencias de violencia que fracturan a los educandos tanto emocional como argumentativamente, y sobre esta circunstancia creo que se ha reflexionado y experimentado mucho menos.

De esta dificultad de enfrentarnos a una violencia en la que estamos directa y explícitamente implicados, y en el caso específico de la violencia de ETA, se derivan otras no menos complicadas para el educador. Señalo dos más. En primer lugar, es una violencia que está fuertemente politizada: aunque desde el punto de vista de lo que debe ser hay que separarla del debate nacionalista, en la práctica se enreda con él. Eso obliga al educador al equilibrio nada fácil de ser no neutral respecto a la violencia, mientras trata de ser neutral sobre el nacionalismo, en torno al cual caben diversas posturas legítimas (algo más adelante concretaré esta cuestión). En segundo lugar, si el educador decide debatir la violencia de ETA con estos supuestos en clases y grupos con opiniones enfrentadas, pueden generarse tensas dinámicas que son difíciles de moderar. Esto es, temas como éste piden en los educadores no sólo convicciones firmes sino una suficiente autoridad moral y un suficiente bagaje de conocimientos y técnicas pedagógicas con los que hacer frente a esta situación.

Por supuesto que hay quienes pueden escudarse en estas dificultades para inhibirse, para asumir la neutralidad aséptica que se revela neutralidad condescendiente con la violencia. Pero esta posibilidad de derivación irresponsable no debe hacer olvidar que las dificultades existen y que hay que tenerlas en cuenta. Para empezar, siendo conscientes de que, si nos inhibimos algo más de lo que sería correcto, no hay que remitirlo a una supuesta exigencia tranquilizadora de neutralidad, sino a un recorte de la iniciativa debida, al que tenemos que buscar cómo hacerle frente. En segundo lugar, buscando iniciativas que, sin que nos enfrenten necesariamente de modo directo a los retos más difíciles, pongan de manifiesto nuestra no neutralidad como educadores ante la violencia, como por ejemplo tomas de postura públicas conjuntas u otras similares. Por último, tratando de coordinarnos en colectivos de educación para la paz en los que se trabaje por encontrar formas eficaces de afrontar las diversas dificultades y retos. En conjunto creo que hay que reconocer que los educadores vascos hemos pecado de "exceso de neutralidad", que hemos dado una respuesta tibia al fenómeno de la violencia.

En el marco de la tregua, al menos si se la toma en su interpretación más esperanzadora, estas orientaciones respecto a la neutralidad pueden parecer ya pasadas en cuanto a su aplicación al aquí y al ahora. Desgraciadamente, mientras no se resuelva el final de todas las formas de violencia, mientras quienes han declarado la tregua se reservan el "derecho" a volver a matar, ése no es el caso. Pero hay aún algo más. La

argumentación que para explicar la tregua hacen sus protagonistas es profundamente estratégica, no pone en cuestión la legitimidad moral de la violencia; simplemente entiende que, dado el conjunto de circunstancias actuales, la violencia ejercida en vistas a unos objetivos debe continuarse —de momento— por otras vías. No es que esté mal que se comprenda la inutilidad de la violencia, pero sigue siendo fundamental que se comprenda su inmoralidad, para que se renuncie a ella incluso cuando se la crea eficaz para nuestros objetivos. Pues bien, también ante esta lógica es necesario tomar postura, implicarse en la denuncia de la instrumentalización de la violencia, esto es, de la instrumentalización radical de las víctimas de la violencia, volverse incluso al pasado cuando la violencia haya terminado para denunciar que no sólo fue un error, sino que fue una grave injusticia con las víctimas.

Una última consideración en torno al tema de la neutralidad. Hay educadores, incluso dentro del campo de la educación para la paz, que defienden la neutralidad radical precisamente para poder estar abiertos a la posibilidad de ejercer funciones de mediación cuando surgen conflictos entre los educandos, e incluso para estar abiertos a la posibilidad de ejercer otras mediaciones sociales. Por mi parte insisto, y por las razones aducidas, en que debemos pronunciarnos ante las violaciones de derechos humanos, en que no podemos situarnos por encima de los conflictos violentos, especialmente si somos ciudadanos de la sociedad en la que se viven. Lo cual no significa que automáticamente nos impida determinadas mediaciones si las partes ven en nosotros coherencia, autoridad moral y sensibilidad para el diálogo honesto.

### 3 Educar los sentimientos

Asentada la necesidad de la denuncia, hay que decir que la educación es mucho más que eso; debe ser, en lo que tiene que ver con nuestro tema, acompañamiento a los educandos para que avancen hacia la *madurez moral*. Objetivo mucho más ambicioso, porque no se trata sólo de delimitar lo inmoral para todos, tengan las opciones que tengan, sino de *convencer* a todos los que se pueda —en nuestro caso, a los exculpadores, simpatizantes y partidarios de la violencia— de que es inmoral, para que *actúen* en consecuencia.

El sentido ético no es algo con lo que se nace, o mejor, es una potencialidad humana fundamental que necesita un proceso determinado para que se desarrolle adecuadamente. En conjunto, ello se hace a través de una delicada dialéctica entre recepción de propuestas morales y reasunción crítico-creativa de las mismas. Al educador, huyendo tanto de la manipulación como de la confianza en el "espontaneísmo" del educando (que se traduciría, de nuevo, en neutralidad aséptica), le toca hacer propuestas morales, existentes a su vez en la sociedad de la que forma parte y que él ha asumido crítico-creativamente, y entrar en diálogo con el eco personalizado que esas propuestas motivan en el educando (lo que se concreta, por supuesto, de modo diferente según las edades). El educando, por su parte, en esa dialéctica de adaptación y autodescubrimiento, va avanzando hacia la madurez moral.

Suele indicarse que para que se produzca el descubrimiento y la asimilación de los valores éticos es necesario un trabajo que alcance a la vez a la dimensión afectiva, intelectual y motivacional.<sup>4</sup> Veamos qué puede suponer el cultivo de estas tres dimensiones en vistas a la consecución de una madurez moral que se enfrente a la violencia terrorista, comenzando por la dimensión afectiva.

Si se quiere que los valores se conviertan en actitudes, o mejor aún en *lealtades* sobre las que se asientan los proyectos y comportamientos de las personas, hay que tener muy presentes los factores afectivos: la capacidad imitativa del bien que atrae, la fuerza del ejemplo y el ambiente que contagia, el cultivo equilibrado de los sentimientos morales, la facilita-

ción de expresiones vivenciadas y de testimonios, etc. Aristóteles, fuertemente interesado como todo el mundo griego clásico por la *paideia*, que era en buena medida educación moral —para la *polis*—, tiene un texto especialmente expresivo al respecto: "Por ello, debemos haber sido educados en cierto modo desde jóvenes, como dice Platón, para poder alegrarnos y dolernos como es debido, pues en eso radica la buena educación".<sup>5</sup>

Uno de los grandes problemas de la educación enfrentada a la violencia de ETA, a sus ramificaciones y a quienes la apoyan, que deberá seguir abordándose en sus escuelas cuando ésta acabe, es que la conexión afectiva con ella de quienes viven en su órbita es de tal naturaleza que tiende a bloquear las posibilidades de intervención desde el exterior en ese campo definido y protegido con gran intensidad afectiva. ¿Cómo conseguir no sólo que no se caiga en el obscuro regocijo por el sufrimiento ajeno, sino que se sienta un profundo, sincero y coherente dolor por las víctimas que signifique el rechazo radical de la acción del victimario? ¿Cómo conseguir que todos nos dolamos por lo que es debido y como es debido?

En el contexto de Euzkai Herria creo pertinentes las consideraciones siguientes. Un primer lugar, esta situación pone de manifiesto la gran relevancia que tiene la socialización temprana en las actitudes que resalta la educación para la paz: respeto, justo equilibrio en la confianza en sí y la autoestima, empatía y apertura al otro diferente, cooperación, solidaridad, etc. Una socialización para la que es especialmente relevante la familia y los primeros años de escolaridad. La educación para la paz ha trabajado bastante esta cuestión, por lo que es muy necesario aprovechar la reflexión y los materiales pedagógicos que ha producido. Puestos a encontrar una laguna en ellos, significativa para enfrentarse a la violencia terrorista, señalaría la conveniencia de cultivar la capacidad para el arrepentimiento y el perdón, frente a la rigidez de quien parece encontrar su consistencia en no arrepentirse de nada, tan fomentada en nuestra sociedad.

En segundo lugar, es muy importante, continuando con lo anterior pero especificando un aspecto, sensibilizar a que en el otro (posible) víctima aprendamos a ver, por encima de cualquier adjetivo identificatorio que podamos ponerle (policia, miembro de tal partido, de tal nación, etc.), un ser humano con el que nos sentimos en común y compartida solidaridad humana básica —aunque sea incómoda, incluso dolorosa, en ciertas circunstancias—. Hay que combatir, a través del trabajo educativo, la tendencia a alejar a la (posible) víctima, a excluirla de los humanos (*txakurra*, perro) o de "los nuestros" que son los humanos que importan (*zipaino*, españolista), con lo que se facilita la aceptación de la violencia que se ejerce sobre ella, la aceptación descarada de su instrumentalización.

En tercer lugar, hay que trabajar fuertemente contra la tentación de todo nacionalismo, que en su versión violenta se exacerba hasta el límite, de fomentar identidades colectivas simples con las que identificarse exclusivamente como persona (me siento vasco y hago girar todo lo demás en torno a esa definición identitaria): esta dinámica hace irremediablemente extraños y potencialmente enemigos a los otros. No creo que la solución sea disolver todas las identidades nacionales en el cosmopolitismo, porque parece inherente a la condición humana que seamos en grupos, con sus ventajas y sus riesgos, y hoy en día la identidad grupal nacional se muestra relevante para muchas personas y en sí no tiene por qué ser negativa. Pero sí es fundamental que sepamos remitirnos a *identidades complejas* (soy el resultado de identificarme como vasco y muchas otras cosas más), que generan complejas redes de relaciones y complejos juegos del nosotros/ellos que, mediados por nuestra común identidad de ciudadanos sujetos de derechos, permiten —además de dotarnos de una personalidad más rica— enfrentarse a los conflictos con menos virulencia y encontrar más fácilmente mediadores (pues nuestras divisiones en unas identidades están compensadas por nuestra común pertenencia en otras), permiten en definitiva que la comunicación y la interrelación —aunque sea con problemas— domine sobre la exclusión. Ésta es una tarea que tiene su vertiente política, pero que la educación también debe proponerse.

Con dinámicas como éstas hay, pues, que tratar de que se produzca en todos a través del proceso educativo una madu-

rez que es también madurez moral, y que implica unos sentimientos de identificación personal y grupal que empujan a relaciones personales y grupales respetuosas y plenificadoras —incluso, llegado el caso, a través de conflictos que ya no serán destructivos—, sin que se precise renunciar a esas identidades. Ahora bien, hay que reconocer que es muy difícil alentar tales dinámicas entre aquellos que tienen mecanismos de identificación nacional simples muy cerrados y muy cargados afectivamente, como es el caso frecuente del entorno que apoya la violencia de ETA. Cuando se quiere tener en estos casos algún tipo de intervención educativa, en el sentido más amplio del término, se tiene la sensación de que se está "jugando al frontón", de que toda propuesta, sugerencia, argumentación, rebota como una pelota frente a un muro.

Ante ello, conviene, para comenzar, hacerse cargo de la dificultad real. Esas identidades e identificaciones están alimentadas por una socialización grupal muy fuerte, que ejerce su modo específico de "educación", y por un ambiente auto-suficiente en el ámbito del sentido y muy cerrado (lugares de reunión, de diversión, de interpretación de la realidad social, estilo de vestir y de vida, medios de comunicación propios, etc.) que refuerzan las convicciones y la seguridad de quienes las viven y permiten que se reasuma todo en la dirección marcada. El apoyo a la violencia acaba enmarcándose de este modo en una *conducta cultural*, al responder a prácticas, organizaciones, valores y símbolos compartidos que orientan el por qué, cómo y contra quién se lucha. En ese contexto, el ejercicio de la violencia o el apoyo a la misma termina por ser un rasgo identitario del que es difícil desprenderse, entre otras razones porque, más o menos inconscientemente, se teme que con ello quede amenazada la propia identidad.

¿Cómo romper el muro? Aquí aparecen de nuevo las limitaciones de la educación escolar que acoge a adolescentes y jóvenes. En conjunto, hay que reconocer que la institución educativa, por sus expectativas pragmáticas, por su masificación y por sus relaciones despersonalizadas, está mal situada para enfrentarse al objetivo de la educación de los sentimientos morales, que pide espacios de relación interpersonal, de expresión vivenciada, de testimonio, etc. La educación no reglada se sitúa en este sentido en mejor posición. Y por supuesto la educación en la familia, cuando el clima y las convicciones son los adecuados (pues, en sentido contrario, también es un ámbito apropiado para la socialización fanatizada). Pero aquí quiero resaltar especialmente el papel educativo del debate político y de los medios de comunicación.

El debate político puede pretender explícitamente sólo objetivos políticos (el más básico, ganar las elecciones o quedar en ellas lo mejor situado posible, en principio para resolver desde las propias perspectivas las cuestiones sociales), pero tiene de hecho un importante impacto educativo en la ciudadanía. A este respecto hay que reconocer que la confrontación en torno al nacionalismo que se ha generado con la tregua está siendo en general muy crispada (con honrosas excepciones que muestran que es posible ser político y no caer en ella), muy orientada a destruir o debilitar políticamente al adversario, lo que tiende a afianzar las dimensiones emocionales cerradas de las identidades colectivas. Los políticos deben ser conscientes de que hay también una "política de los sentimientos" que se debe cultivar con honestidad, frente a la tentación que tienen de manipulación de las emociones.

Por supuesto que en la tregua hay también claras derivaciones positivas, visto desde su impacto educador: aunque gravemente tocada por la "violencia callejera" que continúa la injusticia, la tregua misma abre a la posibilidad de ruptura del lazo entre identidad y violencia. Es, de todos modos, fundamental que se dé el paso decisivo de renuncia incondicionada y definitiva a la violencia y de aceptación de las vías democráticas como marco para la confrontación política, aunque después se discuta —democráticamente— si el ámbito de las mismas debe ser el vasco o el español. Es ese paso el que tendría un fuerte impacto educativo, porque haría poroso el muro del que antes he hablado, permitiendo —es una esperanza— entrar en relación educativa real, tanto en marcos docentes como en otros, con quienes hoy están vivenciando identidades cerradas desde las que justifican la violencia. Los distanciamientos meramente estratégicos de la violencia hechos por los

líderes de las organizaciones de apoyo a ETA pueden ayudar a este efecto, ser un primer paso, pero de todos modos sólo se consolidará si el distanciamiento es total y fruto de una relectura de lo que exigen los derechos humanos.

También los medios de comunicación tienen un papel relevante en la educación de los sentimientos, que les cuesta cumplir. Tentados por la ley de la audiencia, por su tendencia a transmutar los debates en espectáculos, por su concepción de la noticia como lo que chirría respecto al funcionamiento tranquilo de las cosas, por su inclinación a aprovechar los aspectos menos maduros e incluso morbosos de los sentimientos que tenemos los usuarios, por su connivencia con determinadas orientaciones políticas, caen igualmente con frecuencia en la manipulación de las emociones. En el debate actual sobre identidades nacionales y violencia, motivado por la tregua, hay ejemplos significativos de información adecuada, alerta crítica y llamada a la reflexión, pero abundan selecciones de noticias, reiteraciones y comentarios que precisarían de más serenidad y equilibrio, sin que ello excluya la toma de postura firme cuando es preciso. Esta orientación viciada, con su correspondiente impacto educador negativo en la población, suele estar en conexión con los vicios del debate político, con el que parece entrar en relación de alimentación mutua. Es cierto que los medios de comunicación tienen sus leyes propias y que no puede pedírseles que hagan cosas que las contradicen, pero como acabo de observar, hay también muestras suficientes en ellos que prueban que se puede hacer periodismo e información de otro modo, también en este terreno, asumiendo así la responsabilidad educativa que, se quiera o no, se tiene.

No voy a insistir aquí más en la vertiente educadora de la vida política y los medios de comunicación, porque, como indiqué, quiero centrarme en las expresiones más explícitas de la labor educativa. Simplemente, he querido resaltar de modo esquemático su relevancia en la educación de los sentimientos (también la tienen en el momento de la argumentación, pero lo daré por supuesto), para que podamos hacernos cargo del amplio horizonte en el que se desenvuelve. Igualmente porque es importante que quienes asumimos la educación como profesión o actividad específica tengamos en cuenta ambos protagonistas, para que tomemos iniciativas pedagógicas que moderen sus efectos perversos y potencien sus efectos humanizadores.

## 4 Dar razones

Subrayé antes que para que se produzca el descubrimiento y la asimilación de valores éticos como los que giran en torno a la paz, es necesario un trabajo que alcance, además de la dimensión afectiva ya vista, la dimensión intelectual y la motivacional. En la dimensión intelectual en concreto se trata de ofrecer y cultivar conocimientos y argumentaciones morales por un lado, y por otro vías de análisis adecuados de la realidad de modo tal que, articulando ambos aspectos a través de la sabiduría práctica se puedan emitir correctos juicios morales en situación.

Aplicando este esquema a la cuestión de la violencia, supone, de modo relevante, enfrentarse a las razones que se da a sí misma. Porque nadie renuncia a justificar sus acciones. Si la educación es también maduración en la argumentación moral, hay que plantearse cómo entrar en confrontación con las argumentaciones de la violencia terrorista. Ya he sugerido en el punto anterior la necesidad de desbloquear, en casos de autoafirmaciones muy cerradas, determinadas crispaciones emocionales que hacen imposible el diálogo racional. Pero a la vez que se trabaja en ello, hay que trabajar en desmontar argumentalmente la violencia, no sólo para dar solidez a las convicciones de los ya convencidos de su inmoralidad e inutilidad, sino también para tratar de convencer a quienes la apoyan. Pues bien, en el caso de la vio-



lencia de ETA y las que genera en su entorno, se acude principalmente a dos líneas de razonamiento: se pretende respuesta justificada a una violencia primera que no cabe olvidar ni perdonar, y se pretende igualmente al servicio de una causa —defensa de la identidad nacional vasca— que considera justificada como derecho humano.

Confrontar la tarea educativa con este reto es fuente de zozobra en más de un aspecto. Hay quienes opinan que entrar en debate con el sistema de justificación terrorista es darle juego y de algún modo consistencia: su absurdo racional es demasiado evidente como para tomarlo en consideración, su maquinaria efectiva de violencia convierde sus palabras en un sarcasmo. Frente a ello —se concluye— se impone, por eso, la denuncia y el aislamiento. Con todo, dado lo que intrínsecamente es la educación, dado además que en la comunidad escolar y en los grupos de educación no reglada hay diversas posiciones respecto a estas justificaciones —frente a las mayoritarias de rechazo, otras de cercanía ambigua o nítida, o de "comprensión", o de inhibición—, ¿por qué no entrar en debate con ellas precisamente para hacer visibles sus contradicciones y su inconsistencia? Los problemas que aparecen cuando se aborda este objetivo son de dos órdenes: de contenidos y de método (estrategias didácticas). Aquí me limito a hacer algunas observaciones sobre el primero de ellos.

Enfrentarse al argumento de que la violencia terrorista es respuesta a otra violencia primera ejercida sobre el grupo identitario con el que nos identificamos (que hace que la sintamos como ejercida sobre nosotros, como hace que nos sintamos a nuestra manera protagonistas de la violencia de los que actúan en nombre del grupo), pide explorar diversas vías de respuesta. Algunas de ellas, que hay que hacer, remiten a análisis de la realidad, para desmontar determinadas construcciones sobre la historia o el presente que no se sostienen, aunque habrá que dar toda la relevancia que merecen, para condenarlos con todo vigor, a los fenómenos de violencia desde el Estado que ha habido (como el de los GAL). Pero creo que, desde el punto de vista ético, esta cuestión ofrece una ocasión muy adecuada para abrirse a algo a lo que la educación para la paz es muy sensible: al debate sobre la alternativa de la no violencia como propuesta radical frente a ese modo de argumentar. La tesis que habría que defender en este caso es la siguiente: dadas las circunstancias sociales existentes, no hay razones para pretender que la violencia de ETA se justifique moralmente como violencia legítima de respuesta a otra violencia, pero es que es este propio esquema de justificación el que hay que cuestionar, desde la opción no violenta, que se enfrenta no simplemente a la violencia de iniciativa —que, por cierto, nadie dice asumir— sino a la violencia que se autoafirma como de respuesta. No es éste el lugar para presentar con suficiente amplitud esta alternativa, pero sí conviene destacar de modo inevitablemente simplificado algunos aspectos de la misma, relacionándolos con nuestro tema.

En primer lugar, la no violencia es alternativa a la violencia justificada: éste es su gran reto para la razón política dominante —a la que acusa de no saber salir de los esquemas de dominación— y para el sentimiento moral espontáneo —al que fuerza a purificarse de toda contaminación de venganza—. Para la no violencia, renunciar a la violencia que se justifica como instrumento de realización de la justicia, por coherencia con el respeto radical a la dignidad de todo ser humano, es el único modo de romper la espiral de violencias justicieras.

En segundo lugar, la no violencia pretende ser una alternativa política, no una mera conducta personal. Esto le exige que no se afirme sólo como convicción moral sino que acepte responsabilizarse de las consecuencias de su práctica y que elabore estrategias que muestren su eficacia en la realización de la justicia, de modo tal que se desmonte el argumento de quienes afirman acudir a la violencia como razón última para hacer eficaz la realización de un derecho —algo que, por cierto y de nuevo, todos los violentos tienden a autoatribuirse—. La no violencia es también aquí radical en su respuesta, afirmando que no existe esa razón última para la violencia. En el caso de la violencia de ETA y su entorno, esto supone no simplemente —que también— mostrar la muerte y sufrimientos causados en las víctimas y las nefastas consecuencias de dicha violencia, sino, por un lado, resaltar lo que se ha conseguido

con iniciativas no violentas y, por otro, imaginar escenarios en los que los objetivos legítimos se persiguen con estrategias no violentas e impulsar al trabajo de gestación de los mismos. Lo que toca más específicamente a la educación en este campo es alentar la conciencia pacifista coherente y comprometida.

Avancé que el segundo argumento que proponen los partidarios de la violencia de ETA es que está justificada como medio para conseguir unos derechos —la soberanía del pueblo vasco— que de otro modo no se conseguirían. En parte podemos enfrentarnos a este argumento con las razones aducidas desde la no violencia, pero hay otro aspecto que nos hace entrar en una nueva zona de debate y en ciertas circunstancias de zozobra: ¿es que existe tal derecho? Hay educadores y educandos que pueden pensar más bien que no, porque entienden que el País Vasco no es sujeto del derecho de autodeterminación reconocido por las Naciones Unidas. Otros, en cambio, pueden encontrarse participando de la causa por la que dice luchar el violento: el derecho a la identidad nacional del pueblo vasco. En principio, hay que tratar de deslindar la violencia del problema de la soberanía, para enfrentarse a aquélla y remitir a ésta a cuestión de confrontación democrática. Pero esto segundo puede no convencer ni a quien cree que hay un derecho que se trataría de reconocer, ni a quien cree que no lo hay y piensa además que toda reivindicación del mismo alimenta la violencia terrorista. Continuando el argumento de estos últimos: ¿hay que llegar incluso a la conclusión que sacan algunos de que es la causa nacionalista como tal la que debe rechazarse, porque estaría en la raíz de las estrategias violentas de su afirmación, o que, si no se rechaza en sí, debe al menos hibernarse hasta que la violencia desaparezca porque defenderla es hacer el juego a esa violencia? Responder afirmativa o negativamente a la cuestión tiene fuertes consecuencias por lo que respecta a la labor educativa que hay que realizar.

Por mi parte considero, por razones en las que no puedo entrar aquí, que aunque deben combatirse todos los tics excluyentes y cómplices del nacionalismo no violento, no se le debe demonizar en cuanto tal, debe reconocérsele legitimidad democrática, y desde la proclamada indivisibilidad de los derechos humanos, debe reconocerse la legitimidad de que sea una causa actuante ya en el marco de todos ellos para quienes hacen una lectura nacionalista de la realidad del País Vasco. Como igualmente debe reconocerse la legitimidad, desde las dificultades existentes para precisar los sujetos colectivos de autodeterminación, de las posturas no nacionalistas.

En este sentido, estaríamos aquí en el campo de lo opcional, en el campo de lo que, por lo que se refiere a la labor educativa, hay que actuar con los criterios de respeto a la pluralidad y neutralidad que se precisaron antes. A la actividad formadora le tocaría sensibilizar a la legitimidad de esas posturas plurales que se confrontan democráticamente, denunciar la manipulación que se hace de los derechos cuando para defender unos se quebrantan sin escrúpulos otros, concienciar sobre la auténtica y delicada y compleja indivisibilidad de los derechos de modo tal que se busquen estrategias que los realicen lo más posible a todos.

Desbordando ahora las orientaciones que he ido proponiendo en torno al cultivo de la dimensión argumental del proceso de asunción de valores y de maduración moral, voy a hacer unas breves observaciones sobre la dimensión que nos falta, la *motivacional*. En principio, en las teorías de la educación moral se insiste en que de lo que se trata en este terreno es de que los educandos vayan evolucionando desde la asunción de motivaciones heterónomas de conducta —como el castigo o la autoridad— a motivaciones autónomas. Aplicado a nuestro tema: tengo la impresión de que muchos de los educandos que apoyan la violencia de ETA, de que muchos de los que participan en la violencia callejera, tienen una fuerte motivación heterónoma, ligada a la autoridad que tienen para ellos los "dogmas" que se afirman en su grupo de pertenencia y los líderes de los mismos. Precisamente por eso, es educativo y no sólo políticamente relevante que los líderes se despeguen de esa violencia, arrastrando en ese despegue a los adolescentes y jóvenes, y ésa es por cierto una de las esperanzas de la tregua. Pero evidentemente, ése debe ser sólo un paso que posibilite abrir un diálogo educativo en el que todos vayan construyendo su autonomía moral. Autonomía que, como recuerda Kant,



es obediencia a las leyes racionales que nos damos a nosotros mismos, esto es, a las leyes que pueden universalizarse por que no instrumentalizan a las personas.

Los valores que se asumen en esta compleja dinámica en la que se articula afectividad, intelecto y motivación, no se expresan sólo como convicciones; generan también los *comportamientos* correspondientes. A ellos debe incitar igualmente la educación para la paz frente a la violencia. En este sentido, dos líneas de actuación se presentan como posibles. Una de ellas es la de animar a participar activa y permanentemente en algunos de los grupos por la paz y la libertad que ha generado el movimiento ciudadano. La otra, que no es fácil cuando en los centros escolares o en los grupos se cuenta con simpatizantes de la violencia, es explicitar y multiplicar las denuncias y las tomas de postura alternativas en los propios centros u organizaciones.

## 5 El horizonte del perdón

La utopía de la paz, enfrentada a la violencia, pretende generar una sociedad en la que la resolución violenta de los conflictos sea sustituida por su resolución pacífica y creativa. Sabe que el conflicto es parte de la condición humana y que puede ser además ocasión de crecimiento y por eso no pretende apuntar a un mundo en el que no exista sino a un mundo en el que se viva de otra manera. Esta utopía así planteada diseña un horizonte de futuro que nunca se alcanza plenamente pero que se convierte en referencia crítica y orientadora de la acción en el presente. Las propuestas educativas que han ido apareciendo pretenden precisamente transformar convicciones y acciones para que el presente violento derive en futuro no violento. Pero ¿qué pasa con el pasado, con el sufrimiento que la violencia ha generado, con las víctimas que ha producido?

II. Arendt ha reflexionado con notable lucidez sobre la fragilidad de la acción humana, que se expresaría como irreversibilidad sobre lo que ha pasado y fue negativo y como imprevisibilidad sobre lo que va a venir y resulta amenazador. Esa fragilidad, comenta, se transforma en fuerza con un doble remedio: el del *perdón* respecto a las acciones pasadas y el de la *promesa* respecto a las futuras.<sup>9</sup> El perdón es así, si se quiere, la utopía hacia el pasado. En realidad, lo dramático de la violencia mortífera —la que quita la vida u otros bienes irreparables— respecto a otras injurias entre los humanos, es que hay en ella algo de irreversible de modo radical: quienes fueron asesinados no pueden ser vueltos a la vida. A pesar de todo, incluso a lo más trágico del pasado puede el perdón arrancar cotas importantes de irreversibilidad. El perdón, cuando se vive adecuadamente, tiene una increíble potencialidad: hace nuevo el pasado violento al hacer que el enfrentamiento entre víctimas y victimarios se reviva de modo diferente, permitiendo así hacer nuevo el presente y proyectar un futuro en paz.

Ahora bien, aplicarlo a la vida política, a la violencia terrorista en concreto, es delicado, pide condiciones especiales. En principio, no hay que confundir el perdón con el "derecho de gracia" que la legislación otorga a los poderes políticos (amnistía e indulto): este derecho de gracia tiende a estar regido por la "ética de la responsabilidad" de la que hablaba Weber, aquella que piensa en las consecuencias de cara al bien común, de cara en este caso a la paz ciudadana; eso hace que en ciertas circunstancias pueda ser percibido como una injusticia por las víctimas. El perdón en sentido estricto es, en cambio, algo que conceden libremente las víctimas; es del orden de la "economía del don", que nadie puede exigir a nadie (aunque las víctimas puedan entender que deben exigírselo a sí mismas), pues lo que en sí reclama la justicia es que la ofensa sea reparada, que haya una cierta reciprocidad, mientras que el perdón "olvida" la "deuda", lo que alguien debe pagar por lo que ha hecho. Con todo, olvi-

dar la deuda no es olvidar los hechos: el que perdona debe recordarlos para perdonar, "rememora" lo que pasó, pero no por compulsión repetitiva sino para forzar potencialidades truncadas. El perdón es lo contrario del olvido que se confía que el tiempo genere. De todos modos, en la medida en que el encargado de concretar y exigir la deuda es el poder político (sistema judicial en especial, pero también posibilidades de gracia del poder ejecutivo), la distinción que acabo de hacer entre gracia y perdón se difumina, abriéndose una tensión, que hay que saber gestionar adecuadamente, entre lo que pide la ética política de la responsabilidad y lo que piden las víctimas, y que, por supuesto, se resuelve con mucha más facilidad cuando ambas demandas coinciden.

La otra cara de la oferta de perdón de la víctima es la de petición de perdón del victimario: opción siempre abierta para éste, que debe enfrentarse a la posibilidad de recibir una negativa. Pedir perdón supone, en sentido pleno, reconocer la falta, demandar expresamente el perdón y ofrecer garantías de que no se volverá a incurrir en la acción violenta. Evidentemente, esto último es lo mínimo que se debe exigir desde el punto de vista político-moral, apareciendo de este modo la otra medida que salva de la fragilidad a la acción humana, la promesa: formulada explícita o implícitamente, debe quedar clara la renuncia a la violencia, como condición indispensable para otorgar el perdón o la gracia públicos. Ahora bien, la petición plena de perdón es más que eso, implica lo que se ha convertido en una palabra maldita, en un insulto, el *arrepentimiento*. Las víctimas que ofrecen el perdón pueden ponerlo como condición del mismo, como mínimo de reparación que exigen, aunque no se excluye el perdón sin esa condición.

Cuando se conjugan adecuadamente las dos caras de la dinámica del perdón, éste, como dice de nuevo Arendt, libera de las consecuencias del acto tanto al que perdona como al que es perdonado, libera a cada uno de su propia carga.

No es éste el lugar para insistir en la relevancia y condiciones del perdón en la vida política. Pero sí es importante resaltar su importancia ante la tregua de ETA. En principio, esta tregua no obedece en modo alguno a la dinámica de quien pide perdón, pues se sitúa como un paso más, acomodado a las circunstancias, en un camino que se sigue legitimando en su conjunto. Por eso, es también comprensible la resistencia actual de las víctimas a ofrecer perdón. Ahora bien, si esta tregua se resuelve en abandono definitivo de la violencia, aparecen inevitablemente cuestiones como éstas: ¿cómo hay que enfrentarse a la situación de las víctimas y de los victimarios?, ¿hay que contemplar dinámicas de gracia?, ¿hay que estimular dinámicas de demanda de perdón?, ¿hay que estimular en el respeto dinámicas de perdón?, ¿qué papel deben jugar las víctimas y qué requerimientos de las mismas deben ser atendidos? En definitiva: ¿cómo guardar una adecuada memoria, frente a la apuesta por el olvido, que sirva a la paz?

A la educación le corresponde aquí la tarea de concienciar a quienes viven los procesos educativos para que conciban correctamente estas dinámicas, para que aprendamos por un lado a ser capaces del perdón que se enfrenta tanto al rencor como al olvido, e igualmente a ser capaces de la aceptación de nuestra culpabilidad y nuestros errores como elemento decisivo en el camino de maduración y plenitud de todo ser humano. Aquí entran en juego sentimientos morales —de compasión, de arrepentimiento— hoy muy desprestigiados desde nuestra concepción de que lo valioso es la autosuficiencia a toda costa y de que las únicas relaciones que no nos humillan son aquellas en las que hacemos intercambios equitativos. Habrá que combatir en el trabajo educativo ese desprestigio, pero también salvando a esos sentimientos de su riesgo, de su arbitrariedad, remitiéndolos a la dignidad humana que todos tenemos, hayamos hecho lo que hayamos hecho. Ésta es, me parece, una tarea especialmente significativa en momentos como los presentes.

### NOTAS

1. Más tempranamente, plasmé por escrito la necesidad de enfrentarnos desde la educación a la violencia de ETA en una



- "unidad didáctica" dirigida a los alumnos de 3º de BUP con el título *Pensar la violencia para hacer la paz* (primera parte), editada en Bilbao por Adarra en 1987. He hecho una breve reflexión sobre ella y su puesta en práctica, no exenta de cierta autocrítica, en "¿Hablar de ETA en las aulas?", *Bakelitzak*, 19 (1996), 18-19.
- Una de las grandes disputas de los primeros años de la democracia giró en torno al modo en que se debía respetar el pluralismo en la educación: si se debía acoger el pluralismo en los centros escolares (al menos en todos los apoyados con dinero público) o promover el pluralismo de centros escolares (unos público-pluralistas-neutrales y otros privados con "carácter propio") entre los cuales pudieran elegir los padres. No entro aquí en este debate que abocó a la segunda opción, que cenía la neutralidad en sentido más estricto a los centros públicos.
  - Así se afirma explícitamente en la LOEJ, ley reguladora del sistema educativo de 1985: "Los centros públicos desarrollarán sus actividades con sujeción a los principios constitucionales, garantía de neutralidad ideológica y de respeto de las opciones religiosas y morales a que hace referencia el artículo 27.3 de la Constitución".
  - Puede verse una buena presentación sintética de los diversos aspectos implicados en la educación moral en M. Vidal, *La estímulos moral. Propuestas para la educación ética*, Madrid, PPC, 1996.
  - En *Ética nicomáquea*, Madrid, Gredos, 1988, 162.
  - Puede encontrarse la elaboración de esta categoría en diversas obras de Walzer, especialmente en *Moralidad en el ámbito local e internacional*, Madrid, Alianza Editorial, 1996.
  - Es algo que he hecho por mi parte en "Claves de pensamiento no violento", en X.R. Jares (coord.), *Construir a paz. Cultura para a paz*, Vigo, Xerais, 1996, 161-169.
  - He explorado estas razones, aunque con otra línea argumental, y he precisado mi postura personal en "Identidad nacional y violencia. El caso vasco", en Kepa Aulestia, Xabier Etxeberria, Carlos Martínez Gorriarán y Demetrio Velasco, *Razones contra la violencia. Por la convivencia democrática en el País Vasco*, vol. I, Bilbao, Bakeaz, 1998, 25-82.
  - Entre varias obras en las que aborda este tema puede consultarse especialmente *La condición humana* (Barcelona, Seix Barral, 1974; Barcelona, Paidós, 1993).

Xabier Etxeberria, *La educación ante la violencia en el País Vasco*, Cuadernos Bakeaz, nº 31, febrero de 1999.

© Xabier Etxeberria, 1999; © Bakeaz, 1999.

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

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

**Director de la publicación:** Josu Ugarte • **Coordinación técnica:** Blanca Pérez • **Consejo asesor:** Joaquín Arriola, Nicolau Barceló, Anna Bastida, Roberto Bermejo, Jesús Casquette, Xabier Etxeberria, Adolfo Fernández Marugán, Carlos Gómez Gil, Ratael Grasa, Xesús R. Jares, José Carlos Lechado, Arcadi Oliveras, Jesús M<sup>o</sup> Puente, Jorge Riechmann, Pedro Sáez, Antonio Santamaría, Angela da Silva, Ruth Stanley, Carlos Talbo, Fernando Urrutikootxea • **Títulos publicados:** 1. Carlos Talbo, *Veinticinco preguntas sobre los conflictos yugoslavos* (ed. revisada); 2. Xabier Etxeberria, *Antirracismo*; 3. Roberto Bermejo, *Equilibrio ecológico, crecimiento y empleo*; 4. Xabier Etxeberria, *Sobre la tolerancia y lo intolerable*; 5. Xabier Etxeberria, *La ética ante la crisis ecológica*; 6. Hans Christoph Binswanger, *Protección del medio ambiente y crecimiento económico*; 7. Carlos Talbo, *El conflicto de Chechenia: una guía de urgencia*; 8. Xesús R. Jares, *Los sustratos teóricos de la educación para la paz*; 9. Juan José Celorio, *La educación para el desarrollo*; 10. Angela da Silva, *Educación antirracista o interculturalidad*; 11. Pedro Sáez, *La educación para la paz en el currículo de la reforma*; 12. Martín Alonso, *Bosnia, la agonía de una esperanza*; 13. Xabier Etxeberria, *Objeción de conciencia o insumisión*; 14. Jörg Huffschmid, *Las consecuencias económicas del desarme*; 15. Jordi Molas, *Industria, tecnología y comercio en la producción militar: el caso español*; 16. Antoni Segura i Mas, *Las dificultades del Plan de Paz para el Sáhara Occidental, 1988-1995*; 17. Jorge Riechmann, *Herramientas para una política ambiental pública*; 18. Joan Roig, *Guinea Ecuatorial: la dictadura conquistada*; 19. Joaquín Arriola, *Centroamérica, la ética de la desintegración y el ajuste*; 20. Xabier Etxeberria, *Ética de la desobediencia civil*; 21. Jörn Brömmelhörster, *El dividendo de la paz: ¿qué abarcaría este concepto?*; 22. Luis Alfonso Aranguren Gonzalo, *Educación en la reinención de la solidaridad*; 23. Helen Groom, *Agricultura y medio ambiente*; 24. Carlos Talbo, *Las repúblicas ex yugoslavas después de Dayton*; 25. Roberto Bermejo, *Globalización y sostenibilidad*; 26. Roberto Bermejo y Álvaro Nebreda, *Conceptos e instrumentos para la sostenibilidad local*; 27. Jordi Roca, *Fiscalidad ambiental y reforma fiscal ecológica*; 28. Xabier Etxeberria, *"Lo humano irreductible" de los derechos humanos*; 29. Xesús R. Jares, *Educación y derechos humanos*; 30. Carlos Gómez Gil, *Una lectura crítica de la cooperación española. Lo que nunca nos dicen*; 31. Xabier Etxeberria, *La educación ante la violencia en el País Vasco* • **Diseño:** Jesús M<sup>o</sup> Juaristi • **Fotocomposición:** ABD • **Impresión:** Grafilur • **ISSN:** 1133-9101 • **Depósito legal:** BI-295-94.

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



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

Bakeaz • Avenida Zuberoa, 43 bajo • 48012 Bilbao • Tel.: 94 4213719 • Fax: 94 4216502 • E-mail: bakeaz@sarenet.es



ELECCIONES SINDICALES PERSONAL LABORAL DE LAS ADMINISTRACIONES EDUCATIVAS

# Por tercera vez CC.OO.

**Comisiones Obreras vuelve a ganar las elecciones sindicales en el sector del Personal Laboral de las Administraciones Educativas en el conjunto del Estado, a falta de celebrarse en algunas provincias y alguna comunidad autónoma, en un proceso mediatizado por el conflicto provocado por una Administración, no imparcial, con los profesores de religión.**



**P**or tercera vez consecutiva CC.OO. vuelve a ganar las elecciones en el Personal Laboral tanto en el conjunto de provincias del Territorio MEC, en que se han celebrado las elecciones sindicales, como en el conjunto de las Comunidades con el sistema educativo y su personal transferido.

Este ha sido un proceso que, si bien se presentaba con absoluta normalidad, al final, ha quedado mediatizado por un conflicto ajeno tanto al personal laboral como a los propios profesores de religión, generado por la torpeza de una Administración inútil, que se ha dejado llevar más por pasiones ideológicas y por las presiones de organizaciones "sindicales" afines ideológicamente -gobernadas desde los sectores más recalcitrantes de la Iglesia, como es el Opus-, que por los principios constituciona-

les de servicio con objetividad a los intereses generales, o de sometimiento a la ley y al Derecho. Nos referimos al conflicto electoral provocado con la inclusión de los profesores de religión en los censos laborales.

#### **El tándem MEC-Uso/CSIF**

Es denunciante en este sentido la actitud de una Administración parcial que, no satisfecha con cometer tropelías e irregularidades en materia legal, se ha dedicado a presionar a las mesas electorales, extralimitándose en su cometido, para que se incorporaran al censo electoral el personal de religión. Y donde ha prevalecido el buen criterio de las mesas electorales a las presiones de la dirección provincial de turno, al no incorporarlos. Entraron en juego, en perfecta sintonía con la Administración, USO y CSIF llevando el caso a la mediación arbitral.

# vuelve a ganar las elecciones

Este conflicto ha originado que en parte de las provincias del todavía territorio MEC no se hayan celebrado las elecciones cuando estaban previstas y hayan sido aplazadas por laudos que pretendían mediar en el último desaguisado de la "banda de la Aguirre". Laudos que, tal y como esperábamos, siguiendo la doctrina del Tribunal Supremo, ante las muchas dudas que suscita el caso, se han inclinado mayoritariamente por hacer la interpretación más favorable para el ejercicio de un derecho, de participación en este caso, sin entrar en otras consideraciones de fondo que podrían haberles llevado a conclusiones distintas.

La situación más grave se producirá en las provincias que habiendo votado, después un laudo o sentencia obligue a repetir el proceso. Este puede ser el caso de León, Salamanca o Asturias, salvo sentencia contraria posterior.

#### El factor división sindical

En estas elecciones se ha generalizado la presentación de multitud de candidaturas, un fenómeno que apareció timidamente en las elecciones sindicales del 90 y que aumentó en las del 95. Sobre todo y paradójicamente, candidaturas de personal laboral montadas por sindicatos corporativos de funcionarios como STEs en sus múltiples variantes según territorio, o CSIF.

Sindicatos de cuerpos de funcionarios cuyos discursos están en las antípodas: mientras que CSIF se alinea con el del Gobierno, y un buen ejemplo ha sido su participación en el conflicto de profesores de religión, los STEs, en el extremo contrario, lanzan un

discurso de crítica permanente a CC.OO. a quien responsabilizan de todo, trasladando al personal laboral la obsesión histórica contra CC.OO. que han tenido los funcionarios docentes. Ahora bien, alternativas no ofrecen ninguna y obras menos. No tienen la menor oportunidad de equivocarse.

Otros dos sindicatos han intentado presentar listas en bastantes provincias aunque lo han conseguido en muy pocas, USO y CGT. Igualmente situadas en las antípodas: de USO ya hemos comentado sus devaneos y su relanzamiento desde la extrema derecha de la Iglesia, mientras que la

CGT ha practicado un discurso similar a los STEs, más demagógico si cabe.

En estas elecciones se da un modesto avance en el modelo de división sindical, que por poner un ejemplo gráfico exagerado, si continuara creciendo hasta presentarse 10 ó 15 candidaturas, donde cada una obtuviera un representante o dos, al final los órganos de representación sindical resultarían ser lo más parecido a una jaula de grillos y la representación de los trabajadores en una mesa de negociación podría ser un espectáculo esperpéntico frente a una Administración que camparía a sus anchas, más preocupados en maniobrar para conservar la silla y el chiringuito que en cumplir con el cometido que les es propio.

Frente a ese modelo de división sindical, desde CC.OO., con el respeto absoluto a la libertad que cada trabajador tiene de votar a la candidatura del sindicato que estime oportuno, así como a la de cada organización a presentar candidatura o no, defendemos y practicamos día a día un modelo de unidad de acción sindical que conforme, frente al bloque patronal o de la Administración, una gran organización, o varias organizaciones que actúen como una sola, con capacidad de propuesta, de negociación y respuesta, con respaldo social, con capacidad técnica para estar a la altura de la circunstancias, con capacidad de intervención e interlocución a todos los niveles, desde un comité de empresa hasta negociar con el Gobierno asuntos de interés general para la sociedad. En definitiva, que cumpla con el cometido que le es propio a un sindicato: la organización de los trabajadores para la defensa de sus intereses.



## Funcionarios y parados españoles se movilizan para evitar que un cristiano sea ahorcado en público por expresar sus ideas religiosas.

Sea cual sea tu edad o profesión, puedes hacer posible que la defensa de los derechos humanos sea una realidad. Cartas a las autoridades y difusión de la información sobre el caso, fueron algunas de las acciones que funcionarios, para-

dos, traductores y amas de casa, socios de Amnistía Internacional, realizaron para conseguir la liberación de un cristiano paquistaní condenado a la horca después de discutir con un musulmán y expresar sus ideas religiosas.

Amnistía Internacional permite que tu voz se oiga. Que tu esfuerzo sea útil. Hazte socio y colabora con tu aportación económica o tu trabajo.

### 22 años de prisión por curar a un enfermo.

Por haber asistido profesionalmente a un paciente acusado de pertenecer a un grupo armado, dos médicos peruanos fueron condenados a 22 años, acusados de delitos de terrorismo. Gracias a la labor de un vigilante de obras, un pediatra, amas de casa y profesores, todos ellos asturianos, fueron puestos en

libertad. Personas como tú hacen posible que la defensa de los derechos humanos no sea una utopía, sino una realidad. Amnistía Internacional permite que tu voz se oiga. Que tu esfuerzo sea útil. Hazte socio y colabora con tu aportación económica o tu trabajo.

Quiero hacerme socio de Amnistía Internacional, por favor, envíeme más información:

Nombre: \_\_\_\_\_

Dirección: \_\_\_\_\_

C.P.: \_\_\_\_\_ Ciudad: \_\_\_\_\_

C/ Fernando VI, 8 - 1ª Eda.  
28004 MADRID  
Teléfono 91 310 12 77

**Amnistía Internacional**  
P-305



# Territorio MEC

De las elecciones celebradas en el Territorio MEC, hasta la fecha de cierre de la revista-23 f-, CC.OO. gana en su conjunto, con 83 delegados/as: va camino de revalidar la mayoría por tercer mandato consecutivo, a falta de celebrarse en siete provincias. Le sigue UGT, con 75 delegados, y STEs, con 12.



## Castilla-La Mancha

Resultado dispar en las tres provincias que han celebrado elecciones sindicales hasta la fecha. En *Albacete* se revalida la amplia mayoría, consiguiendo subir un delegado más, pasando de 11 a 12. Se incluyeron los profesores de religión por laudo, ello ha llevado consigo la ampliación del Comité en cuatro miembros, de 13 pasa a 17, y ha permitido aumentar un delegado a CC.OO. y otro a UGT, e introducirse los STEs, con dos. Estos resultados ponen de manifiesto que CC.OO. tiene un electorado muy consolidado.

En cambio, en *Ciudad Real*, incluyéndose también a los profesores de religión,

tanto de primaria como de secundaria, se sacan 3 delegados, uno menos que en las anteriores. UGT recupera parte del electorado perdido en el 1995: en el 90 consiguieron 176 votos, en el 95, 90 votos, y en el 99, 131 votos. La pérdida del 95 es debida a una excisión, que arrastró 78 votos, en consecuencia todavía le faltan 35 votos para llegar al listón del 90.

No obstante en *Ciudad Real* se da una gran división sindical, con la presentación de cinco candidaturas, esto conlleva un alto grado de dispersión de voto y, consecuentemente, de dispersión en la representación de los trabajadores; por otra parte, somos conscientes de las dificultades por las que hemos pasado, reconociendo el esfuerzo de última hora hecho por el sindicato y por un puñado de viejos militantes.

Consolidan electorado STEs, aumentan-

do 28 votos y sacando un delegado más. CSIF saca 4 delegados -con 48 votos- gracias al colegio de técnicos. Mientras CC.OO., con 69 votos, consigue 3 delegados. La quinta candidatura es USO, con 19 votos y 1 delegado.

En *Cuenca*, sin embargo, CC.OO. sube en votos con respecto a las anteriores elecciones, de 82 a 86. Mantenemos un electorado consolidado, con crecimiento sostenido, y se da la paradoja de que subiendo votos se bajan dos delegados, el correspondiente al colegio de técnicos que lo recupera CSIF, (lo había perdido en el 90) y otro del colegio de especialistas y no cualificados que se lo lleva UGT. La explicación de la paradoja es que cambia la correlación de votos con respecto a UGT, que absorbe la mayor parte del incremento de plantilla, lo que le permite mejorar resultados con respecto al proceso anterior.

## CASTILLA-LA MANCHA

	CCOO		FETE-UGT		STES		CSIF		OTROS	
	Votos	Deleg.	Votos	Deleg.	Votos	Deleg.	Votos	Deleg.	Votos	Deleg.
Albacete	223	12	43	3	34	2				
Guadalajara										
Ciudad Real	69	3	131	6	81	3	48	4	19	1
Cuenca	86	4	80	4			6	1		
Toledo										
<b>TOTAL</b>	<b>378</b>	<b>19</b>	<b>254</b>	<b>13</b>	<b>115</b>	<b>5</b>	<b>54</b>	<b>5</b>	<b>19</b>	<b>1</b>

## Castilla y León

Las previsiones que teníamos, con carácter general, eran mantener el número de delegados, con algún incremento. Si descartamos Zamora, donde nos ha sorprendido la caída contra pronóstico, esta es la tónica general, en todas las provincias nos mantenemos, salvo Valladolid que sube un delegado.

A la hora de escribir estas líneas, las Elecciones Sindicales del Personal Laboral en Castilla y León están sin finalizar; faltan por celebrarse en tres provincias y en dos pendientes de resolución judicial para repetir o no la elecciones, por tanto esta valoración será sólo orientativa, nunca definitiva.

Los resultados son muy dispares, en varias provincias crecemos en votos pero sólo en una se consigue aumentar un delegado; en Zamora, sin embargo, perdemos votos y delegados. En el conjunto de Castilla y León hemos subido en número de votos pero hemos bajado en dos delegados, por lo que no podemos estar satisfechos con los resultados obtenidos.

Este proceso electoral ha sido muy accidentado, por la participación del personal docente de religión en estas elecciones y la concurrencia de otras fuerzas sindicales no presentes en anteriores comicios.

En las tres provincias que faltan por celebrarse las elecciones concurren circunstancias distintas, así en Segovia no participará el profesorado de religión, mientras que en Palencia y Burgos sí. En León se tienen que repetir las elecciones, participando el profesorado de religión de primaria y secundaria y en Salamanca falta por salir la resolución judicial.

## Extremadura

Badajoz: CC.OO. renueva mayoría absoluta, a pesar de sacar dos delegados menos, uno lo recupera UGT, que a su vez lo había perdido en las pasadas elecciones en favor nuestro, y el segundo se lo lleva una nueva candidatura, en este caso CGT. La valoración es

### CASTILLA Y LEÓN

	CCOO		FETE-UGT		STES		CSIF		OTROS	
	Votos	Deleg.	Votos	Deleg.	Votos	Deleg.	Votos	Deleg.	Votos	Deleg.
Ávila	60	3	80	5			17	1		
Burgos										
León	91	4	142	6	67	3	56	3	18	1
Palencia										
Salamanca	111	5	90	5	54	2	23	1		
Segovia										
Soria	35	2	119	7						
Valladolid	156	9	84	4						
Zamora	68	4	129	9						
<b>TOTAL</b>	<b>521</b>	<b>27</b>	<b>644</b>	<b>36</b>	<b>121</b>	<b>5</b>	<b>96</b>	<b>5</b>	<b>18</b>	<b>1</b>



de moderado optimismo, dado que después de dos mandatos con mayoría absoluta se sigue conservando ésta, con una correlación de 10 / 6 / 1. Es de destacar una participación por encima del 80%.

Un hecho anecdótico pone de manifiesto la falta de pudor y de sentido del ridículo por parte de algunas organizaciones. La Confederación sindical de funcionarios autodenominada "independiente" (dime de qué presumes...) en Badajoz ha hecho grandes esfuerzos por sacar candidaturas

en los dos colegios electorales, finalmente sólo lo consiguió en el de técnicos y administrativos, donde presentó dos candidatas; en el escrutinio obtuvo un solo voto; lo curioso es que las candidatas han manifestado públicamente que no es de ninguna de ellas.

En Cáceres no se han celebrado las elecciones, a la fecha de cierre de la revista, como consecuencia del conflicto provocado por la Administración y organizaciones sindicales filiales de la misma. Se celebrarán el próximo día 10 de marzo.

## Murcia

La Federación de Enseñanza de CC.OO. sigue siendo la primera fuerza sindical en el sector, lo que ha supuesto un motivo de júbilo. Hemos conseguido nuevamente el respaldo mayoritario de los trabajadores/as laborales del MEC. Después de ocho años de mayoría absoluta volvemos a revalidarla, pasando a tener 16 delegados y delegadas y, lo más importante, incrementando el número de votos a las candidaturas presentadas por la Federación de Enseñanza de CC.OO.

No podemos entender que esto sea una mera casualidad sino, muy al contrario, hemos de entenderlo como fruto del trabajo constante de los cuatro últimos años.

El Personal Laboral, en Murcia, podemos considerarlo como el sector más sindicalizado de la Federación de Enseñanza, con

### EXTREMADURA

	CCOO		FETE-UGT		STES		CSIF		OTROS	
	Votos	Deleg.	Votos	Deleg.	Votos	Deleg.	Votos	Deleg.	Votos	Deleg.
Badajoz	301	10	212	6					48	1
Cáceres										
<b>TOTAL</b>	<b>301</b>	<b>10</b>	<b>212</b>	<b>6</b>					<b>48</b>	<b>1</b>

ASTURIAS										
	CCOO		FETE-UGT		STES		CSIF		OTROS	
	Votos	Deleg.	Votos	Deleg.	Votos	Deleg.	Votos	Deleg.	Votos	Deleg.
TOTAL	290	9	200	6			146	5	43	1

MURCIA										
	CCOO		FETE-UGT		STES		CSIF		OTROS	
	Votos	Deleg.	Votos	Deleg.	Votos	Deleg.	Votos	Deleg.	Votos	Deleg.
TOTAL	518	16	207	7						

una tasa de afiliación superior al 50% de la plantilla, CCOO ha sabido recoger en estos años las inquietudes y necesidades de los trabajadores/as, combinando las negociaciones con la contundencia en las medidas de presión.

Las visitas continuadas a los centros de trabajo, día a día, han dado sus frutos.

Estas Elecciones Sindicales suponían un gran reto para la FECCOO, por las connotaciones que han tenido. De una parte, han sido las últimas elecciones sindicales de los Laborales del MEC antes del traspaso a la Comunidad Autónoma, por otra parte ha habido grandes movidas desde la Administración para "encasquetarnos con calzador" al profesorado de religión y, por otra, los sindicatos corporativos que, con campañas basadas en la calumnia, han in-

tentado introducirse en el sector.

De cualquier forma, parece que hemos hecho una buena campaña haciendo mucho hincapié en la necesidad de una alta participación, "era necesario un Comité de Empresa fuerte y de Comisiones Obreras", para conseguir una posición ventajosa a la hora de las negociaciones con nuestra Comunidad Autónoma. Y así hemos, conseguido una participación del 71,6% del censo, escorado a favor de CC.OO.; en el Colegio de Especialistas y no Cualificados hemos obtenido el respaldo del 71,5% de los votos, frente al 26,5% de UGT; y en el de Técnicos y Administrativos, el 55%, pero lo más significativo, desde el punto de vista interno, es que Comisiones Obreras ha ganado en número de votos, 62 más que en las anteriores elecciones, esto debe enten-

derse como el respaldo al trabajo y a la coherencia demostrada en estos cuatro años.

### Conta

Se mantiene la correlación en delegados 3/2 a favor de la UGT. Empatamos a 34 votos, y el tercer delegado se lo lleva UGT por ser el candidato de mayor antigüedad. No obstante es justo reconocer como muy positivo el grado de implantación del sindicato al que se ha ido llegando en una labor lenta pero continuada por parte de la liberada en condiciones de competencia sindical muy difíciles y adversas. Este avance progresivo por parte de CC.OO. en una plantilla pequeña ha ido en paralelo a un regresivo atrincheramiento de UGT y a un alto grado de polarización y competitividad sindical, prueba de ello es la alta parti-

CEUTA										
	CCOO		FETE-UGT		STES		CSIF		OTROS	
	Votos	Deleg.	Votos	Deleg.	Votos	Deleg.	Votos	Deleg.	Votos	Deleg.
TOTAL	34	2	34	3						



MELILLA										
	CCOO		FETE-UGT		STES		CSIF		OTROS	
	Votos	Deleg.	Votos	Deleg.	Votos	Deleg.	Votos	Deleg.	Votos	Deleg.
TOTAL	8	1	40	3	7	1				

cipación electoral. Hay que destacar, en consonancia con ese grado de implantación, la configuración de un equipo de compañeros valioso.

**Melilla**

No se incluyeron los profesores de religión. Sindicalmente partíamos por debajo de cero por la crisis del Sindicato, que ha impedido tener liberado/a hasta hace un par de meses. La acción sindical se ha llevado desde la estructura del sindicato, con las limitaciones de ser un sector desconocido para una estructura emergente. El trabajo de ésta ésta ha sido muy sistemático tanto en la precampaña como en la campaña electoral. Reseñar que se ha conseguido una liberada, que dará continuidad en el

tiempo a la actividad sindical.

En estas circunstancias, el mantener resultados con una delegada, es valorado como positivo por la organización, sobre todo de cara al trabajo futuro en el proceso de dinamización del sindicato. STES saca el delegado de técnicos por mayor edad al empatar a 3 votos con UGT.

**Calendario de provincias que faltan por realizar las elecciones sindicales**

Burgos, el 3 de marzo; Madrid, el 4 de marzo; Palencia, el 4 de marzo; Segovia, el 9 de marzo; Cáceres, el 10 de marzo; Guadalajara, el 10 de marzo; Toledo, el 16 de marzo; Zaragoza, el 25 de marzo; Huesca, el 25 de marzo; Teruel, el 25 de marzo;

Cantabria, sin fecha; y León, sin fecha pues ha de repetirlas por laudo.

*Aprovechamos estas páginas para hacer un llamamiento a la participación a todos los trabajadores y trabajadoras para respaldar la elección de un nuevo Comité de Empresa que tendrá la responsabilidad de llevar las negociaciones de los procesos de integración en los Convenios Únicos respectivos, allí donde todavía no lo esté, conforme se produzcan los procesos de transferencias. De ahí la necesidad que tenemos los trabajadores de apoyar con nuestro voto a una organización mayoritaria como CC.OO., con capacidad de negociación a todos los niveles.*

# La Rioja

Las Elecciones Sindicales del Personal Laboral de La Rioja se adelantaron al resto de provincias para poder elegir un Comité de Empresa antes de que se hiciesen efectivas las transferencias a la Comunidad Autónoma. El desacuerdo entre los delegados salientes de los distintos sindicatos nos hizo celebrarlas en unas fechas muy poco propicias para la mayoría de los participantes (29 de Diciembre).

Aún así, más del 65% del colectivo acudió a votar. De nuevo CC.OO., y por tercera vez consecutiva, gana las elecciones sindicales siendo el sindicato más votado a mucha distancia del resto de candidaturas, consiguiendo 6 delegados de los 13 que conforman el Comité de Empresa.

Hemos perdido un delegado en este proceso pero no ha sido tanto por la pérdida de votos como por el hecho de que en estas elecciones el número de sindicatos participantes era mayor.

Lo más sorprendente de este proceso son los votos obtenidos por USO (nuevo en esta plaza), votos que ha recogido de todos los sindicatos, sobre todo de UGT, que fue el gran perdedor.

Por ello, no podemos sino sentirnos satisfechos de los resultados obtenidos, que responden al trabajo serio y honesto por parte de los delegados de CC.OO. quienes durante este tiempo formaron parte del Comité de Empresa.

Máxime cuando el resto de los sindicatos se dedicaron durante toda la campaña a la

crítica constante contra CC.OO., intentando que perdiera apoyos y simpatizantes, aprovechándose del desconcierto que existe en toda la plantilla y la inquietud con la que todos vivimos la integración a la Comunidad Autónoma de La Rioja. Su argumento era el poco peso que nuestro sindicato tiene en la Comunidad Autónoma de La Rioja.

Nosotros, mientras tanto, acudimos a este proceso con la mejor de las tarjetas de visita: 4 años de información, visitas a centros y claridad en el funcionamiento. Al final, y como es lógico, los compañeros y compañeras han sabido diferenciar entre los que, bien o mal, han estado siempre al pie del cañón y los que sólo aparecen en las elecciones.

LA RIOJA										
	CCOO		FETE-UGT		STES		CSIF		OTROS	
	Votos	Deleg.	Votos	Deleg.	Votos	Deleg.	Votos	Deleg.	Votos	Deleg.
TOTAL	94	6	29	3			40	2	32	2

CC.OO. CONSIGUE LA MAYORÍA, TAMBIÉN, EN LABORALES

# Andalucía



José Campos Trujillo  
Secretario Gral. FECCOO-Andalucía

**NI el apoyo institucional de unos ni la demagogia y el sectorialismo de otros han impedido el triunfo de CC.OO.**

turas no han llegado a obtener el 5% de los votos necesario para entrar en el comité (CSIF en Córdoba, Granada, Málaga y Sevilla, o CGT en Almería y Huelva).

Asistimos a una nueva realidad en el sector: en todos los comités hay al menos tres sindicatos y en la mayoría hasta cuatro; lo que ocasiona situaciones paradójicas, como en Málaga, que subiendo en votos se pierde un delegado, y en Huelva, que bajamos sólo veinte votos y perdemos tres delegados (cosas de la vida...).

### El desgaste de ser mayoritarios y las negociaciones

Como no podía ser menos, este año nos ha tocado sufrir el desgaste propio de ser el sindicato mayoritario, lo que, unido al momento tan complicado que vive el sector (acceso extraordinario, traslados, promoción...), la propia inseguridad que provocan los cambios y, por supuesto, que "nunca llueve a gusto de todos", ha facilitado que quienes no tienen nada que decir utilicen la demagogia barata de decirle a cada uno lo que quiere oír, lo que si bien les ha supuesto algunos votos, no les va a permitir la consolidación en el sector. La demagogia no puede competir con el trabajo y acción sindical seria.

### El "rearme" de la UGT

La UGT (mayoritaria en el sector hasta las elecciones del 90) ha puesto toda la carne en el asador para recuperar la mayoría perdida. Sin embargo ni el apoyo institucional recibido, ni la presentación de candidaturas conjuntas FETE-FSP, ni estrategias como bajar la cuota a determinados colectivos durante el periodo electoral... les ha servido para recuperar el terreno, sólo han tenido una subida de ocho delegados en toda Andalucía, insuficiente para obtener la mayoría.

### Los problemas internos

No podemos olvidar los problemas internos que hemos sufrido (y seguimos sufriendo). No son nuevos pero sí han sido especialmente virulentos durante estas elecciones: desde la crisis confederal que ha afectado en mayor o menor medida a las distintas provincias, hasta la "guerra de las candidaturas" y la presión ejercida por la Federación de Administración Pública, ha supuesto un gasto incalculable de energías, tiempo, esfuerzo y trabajo en detrimento de otras actividades importantes para ganar las elecciones sindicales.

En definitiva, debemos hacer un análisis detallado y riguroso en cada uno de los sindicatos provinciales y en cada una de las zonas y en cada uno de los subsectores, sólo así podremos sacar conclusiones reales y hacer propuestas de futuro eficaces.

Es evidente que todo lo que nos favoreció en el 95 nos ha perjudicado en el 99 pero el juego democrático es así y, en cualquier caso, seguimos siendo la primera fuerza del sector, un sector que da mayoritariamente su apoyo al sindicalismo confederal y de clase.

**E**n primer lugar, agradecer a todas las personas (delegados y delegadas, afiliación y votantes) que han participado de una forma u otra en estas elecciones y han posibilitado, una vez más, el triunfo de CC.OO.

Hemos obtenido la mayoría en cinco provincias: Almería, Cádiz, Huelva, Málaga y Sevilla; y en dos de ellas (Cádiz y Huelva) mayoría absoluta, y somos la segunda fuerza en Córdoba, Granada y Jaén.

La fragmentación sindical, el "rearme" de la UGT, el desgaste propio de ser mayoritarios, el momento álgido de la negociación en el sector (concurso de traslados, acceso extraordinario, promoción...) y los problemas internos han hecho que suframos una bajada en el número de delegados y delegadas importante aunque sólo ha supuesto acortar la diferencia con UGT, manteniendo la mayoría sindical, que obtenemos por segundo periodo consecutivo en el sector.

### La fragmentación sindical

En estas elecciones asistimos a un despliegue de sindicatos que no se sabe muy bien qué pintan aquí (sindicatos corporativos de maestros y de funcionarios) y sin embargo obtienen algunos votos, los suficientes para formar parte de los comités (aunque no de las mesas de negociación). Este es el caso de USTEA en Cádiz, Granada y Huelva, CSIF en Cádiz y Huelva o CGT en Málaga. Otras candida-

ANDALUCÍA										
	CCOO		FETE-UGT		STES		CSIF		OTROS	
	Votos	Deleg.	Votos	Deleg.	Votos	Deleg.	Votos	Deleg.	Votos	Deleg.
Almería	284	10	243	9	59	2			8	
Jaén	143	6	285	11	60	2	55	2		
Córdoba	217	7	355	11	69	3	4			
Granada	164	6	282	9	47	1	29		124	5
Sevilla	400	10	337	8	80	1	50		185	4
Málaga	509	11	444	9	49	1	42		72	2
Cádiz	469	13	264	8	42	1	51	1	17	
Huelva	210	9	173	6	27	1	22	1	2	
<b>TOTAL</b>	<b>2.396</b>	<b>72</b>	<b>2.383</b>	<b>71</b>	<b>433</b>	<b>12</b>	<b>253</b>	<b>4</b>	<b>408</b>	<b>11</b>

## REVALIDAMOS LA MAYORÍA ABSOLUTA

## Galicia

**En las pasadas elecciones sindicales del personal laboral de la Consellería de Educación, celebradas el 15 de diciembre, CC.OO. ha conseguido de nuevo la mayoría absoluta al obtener 32 de los 60 delegados/as.**

#### Un trabajo continuo durante cuatro años

A lo largo de los últimos cuatro años, desde las anteriores elección celebradas en el 94, hemos basado nuestra labor sindical en la negociación con la Consellería, para mejorar las condiciones de trabajo del personal de administración y servicios, y en la información constante a los trabajadores y trabajadoras sobre todos aquellos temas que pudieran ser de su interés. Así hemos conseguido que se incrementara hasta 9 meses el tiempo de trabajo del personal de cocina con los consiguientes beneficios: aumento retributivo, paro, seguridad social, trienios y jubilación; que se rebajara la ratio de limpieza de 2.000 metros cuadrados por limpiadora a 1.800, que se incrementara la plantilla en centros concretos, desarrollamos una amplia campaña en defensa de los comedores escolares implicando a los más diversos sectores...

De esta forma hemos realizado un trabajo constante, día a día, en continuo contacto con los trabajadores y trabaja-

doras del sector, mientras que el resto de los sindicatos se limitaban prácticamente a asistir a los comités de empresa y a visitar centros muy concretos y en zonas muy determinadas.

#### Una campaña electoral larga y dura

Estas elecciones estuvieron presididas por la celebración de las oposiciones, las primeras oposiciones libres del sector que se celebraban en Galicia, ya terminadas en los grupos que más nos afectaban como Federación do Ensino, pero aún pendientes de su aplicación real sobre los cuadros de personal. El dato más preocupante era el gran número de personas interinas que no superaron el proceso selectivo.

Desde el mismo momento en que se conocieron los resultados de los procesos selectivos, y mucho antes de la fecha determinada para las elecciones, los demás sindicatos convirtieron este tema en el eje central de su campaña electoral. Quien más se ha distinguido en esta tarea ha sido la UGT que ha pretendido utilizar el comprensible disgusto de los trabajadores y trabajadoras que no superaron las oposiciones para obtener más votos. Y para ello ha empleado todo tipo de recursos, desde la descalificación de CC.OO., acusándonos de ser culpables de esa situación, hasta crear falsas expectativas al asegurarles a esos trabajadores y trabajadoras que podrían ser hijos sin necesidad de aprobar las oposiciones.

Y la CIG en la línea de siempre, pretendiendo convencer de que es el máximo de-

fensor de las personas contratadas, pero también de los que nunca han trabajado. La demagogia ya no tiene límites.

Para CC.OO. la situación era muy compleja pues en todo momento tratamos de trasladar un mensaje racional y coherente con lo que habíamos venido defendiendo. Esta situación se agravó en la provincia de Pontevedra donde tres delegados, que en el año 94 habían sido elegidos, formando parte de la lista de CC.OO, se pasaron a la CIG hacia dos años aproximadamente.

Por último, es necesario mencionar las características peculiares que envuelven a este acto electoral: mesas itinerantes, dispersión geográfica de los centros de trabajo, centros con un solo trabajador, desplazamiento de los trabajadores/as en muchos casos varios kilómetros para ir a votar... Esto crea muchas dificultades para garantizar una alta participación que siempre favorece a CC.OO.

#### Unos buenos resultados

A pesar de todas las dificultades señaladas anteriormente, hemos conseguido mantener el mismo número de delegados, renovando la mayoría absoluta conseguida en el 94, lo cual puede considerarse como un éxito. Los resultados no son uniformes sino que varían según las provincias y las comarcas, al final los descensos en unos lugares se compensan con las subidas en otros.

En cuanto a los demás sindicatos, destaca el ascenso esperado de la UGT -subieron cuatro delegados pero esperaban más- y el estancamiento de la CIG que a duras penas ha conseguido mantenerse. La CSIF apenas cuenta en esta historia pues sólo se ha presentado en una provincia, manteniendo los resultados del 94.

El cuadro que figura a continuación refleja los delegados y votos obtenidos por cada una de las organizaciones sindicales que se han presentado a estas elecciones.

#### Continuaremos trabajando en la misma línea

Celebradas las elecciones, con el personal ya más tranquilo, más receptivo a los mensajes racionales, con los demás sindicatos callados, estamos en óptimas condiciones para continuar desarrollando la política sindical que veníamos haciendo: buscando acuerdos, apoyando reclamaciones e informando a los trabajadores y trabajadoras. El personal laboral de la Consellería de Educación ha reafirmado su confianza en CC.OO. para que continuemos en la misma línea.

GALICIA								
	CCOO		FETE-UGT		CSIF		CIG	
	Votos	Deleg.	Votos	Deleg.	Votos	Deleg.	Votos	Deleg.
La Coruña	313	12	109	4			127	5
Lugo	187	7	64	3	54	2	22	1
Orense	138	8	54	4			15	1
Pontevedra	132	5	182	6			57	2
<b>TOTAL</b>	<b>770</b>	<b>32</b>	<b>409</b>	<b>17</b>	<b>54</b>	<b>2</b>	<b>221</b>	<b>9</b>

(\*) Estos resultados engloban a los dos colegios electorales: especialistas y técnicos y administrativos.



## LAS RAZONES DE UN AVANCE

# Euskadi

**Las elecciones sindicales del personal laboral de la enseñanza pública vasca han sido todo un acontecimiento dentro del panorama sindical y del educativo.**

**G**ran parte del protagonismo ha corrido a cuenta de la importante victoria sindical de CC.OO. entre el profesorado universitario (aunque no es la primera vez) y del profesorado no universitario, con más de 2.000 votos sobre el segundo sindicato.

Entre victorias tan importantes, y contundentes, han pasado más desapercibidos los aumentos notables en el personal laboral.

Entre victorias tan importantes, y contundentes, han pasado más desapercibidos los aumentos notables en el personal laboral. CC.OO. se ha situado como la primera fuerza entre el personal de cocina en Bizkaia, y en general ha incrementado el número de delegadas en este sector y en el del personal de limpieza de los centros públicos.

También, y de forma importante, el sindicato ha mejorado sus posiciones en el personal laboral de educación especial.

Esta tónica de avance en estos sectores y otros también con personal laboral, dentro de la enseñanza pública vasca, tienen una explicación: CC.OO. ha conseguido a pulso una imagen de sindicato reivindicativo, siempre con los trabajadores y sus problemas, autónomo de las administraciones políticas y eficaz en su acción cotidiana.

Estas señas son las que han permitido un mayor reconocimiento de CC.OO. entre los trabajadores y trabajadoras de la enseñanza pública vasca.

### El DNI que votó dos veces

El pasado día 27 de enero, CC.OO. avanzó sus posiciones en el sector del personal laboral de cocina y limpieza de los centros públicos.

Y ello pese a que las elecciones en este sector han sido dificultadas nuevamente.

El propio horario de votación hacía realmente difícil, en muchos casos, el hecho mismo de la votación. Los comedores habían quedado abiertos y sin embargo, las mesas de votación, centralizadas en las capitales, cerraban sus trabajos a las seis de la tarde.

Fue para algunas trabajadoras una auténtica carrera contra el reloj, pero el deseo de hacer llegar al departamento de Educación su voz a través de su voto, prevaleció en la mayoría.

Había también quién estaba interesada en distorsionar esta voz (¿quizás para que fuera sólo un eco de la del gobierno?) y puso a circular un DNI, el *DNI viajero* se po-

dría haber llamado, que llegó a votar dos veces en una mesa de Bizkaia.

Pero ahí quedó todo y ni el Gobierno vasco ni el *DNI viajero* pudieron evitar el ascenso de CC.OO. con una delegada más en Bizkaia, sindicato mayoritario ya en el sector de cocina, otra delegada de aumento en Alava y a un voto de sacar la correspondiente a Gipuzkoa.

### Educación Especial: cosa de tres

El personal laboral de educación especial tiene también unas características muy específicas. Unas características a las que poco se ha respondido desde el departamento de Educación.

El aumento del censo en unas setenta personas provocaba un incremento en el número de delegados sindicales a elegir. Por eso una de las preguntas para cualquiera interesado en conocer este sector era a dónde iría a parar este incremento.

Las elecciones lo han dejado claro, LAB aumenta sustancialmente sus posiciones, alcanzando una mayoría absoluta, y CC.OO. también crece pasando de dos delegadas a cinco. UGT desaparece y ELA queda en una situación marginal ya que sólo alcanza un delegado.

La educación especial es cosa de tres: CC.OO., LAB y STEE.

EUSKADI										
	CCOO		FETE-UGT		LAB		ELA		STEE-EILAS	
	Votos	Deleg.	Votos	Deleg.	Votos	Deleg.	Votos	Deleg.	Votos	Deleg.
Vizcaya	146	9	33	1	240	15	130	8	61	3
Guipuzcoa	25	2	24	2	235	17	350	22	33	2
Alava	46	4	47	4	54	6	47	5	58	5
<b>TOTAL</b>	<b>217</b>	<b>15</b>	<b>104</b>	<b>7</b>	<b>529</b>	<b>38</b>	<b>527</b>	<b>35</b>	<b>152</b>	<b>10</b>

REVALIDAMOS LA MAYORÍA ABSOLUTA

# Catalunya

**E**n las elecciones sindicales del personal laboral del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya del pasado 18 de febrero revalidamos la mayoría absoluta como primera fuerza sindical en el sector.

El colectivo laboral incluye categorías tan diversas como personal docente, personal técnico de soporte de educación especial, personal educador del primer ciclo de educación infantil, personal de limpieza, mantenimiento, administración y servicios, conserjería, etc.

Este colectivo ha sufrido a lo largo de estos últimos cuatro años modificaciones importantes referentes a la desaparición total o parcial de determinadas categorías, bien por la funcionarización como es el caso de psicólogos, pedagogos y logopedas y algunos profesores de IES cuyas plazas eran funcionarizables, o bien la extinción paulatina del personal de limpieza de los institutos. Estas situaciones no eran hechos favorables para el presente proceso electoral. A

la vez han irrumpido otros sindicatos que hasta ahora no tenían presencia en el sector laboral ya que exclusivamente tenían representación en el sector docente y que han realizado una campaña muy agresiva y descalificadora hacia CC.OO. con un marcado seguidismo de UGT.

Pero el trabajo serio, constante y riguroso realizado desde la Secretaria de Laborales de CC.OO. de Catalunya ha hecho que nos mantengamos de forma decisiva a la cabeza del sector. Así hemos aumentado el

número de delegados/as en la provincia de Barcelona, consolidado la mayoría en la provincia de Girona y mantenido los resultados anteriores en Lleida y Tarragona.

Ante nosotros y nosotras tenemos un importante reto de futuro que pasa por seguir planteando iniciativas serias, tanto de trabajo como de la acción sindical cotidiana, que se traduzcan en mejorar la situación laboral de todos nuestros compañeros y compañeras y reafirmar nuestra mayoría.

## DELEGADOS

	CCOO		UGT		USTEC		
	1995	1999	1995	1999	1995	1999	
BARCELONA	Técnicos	8	7	6	4	1	2
	Especialistas	6	8	2	2		
<b>TOTAL</b>		<b>14</b>	<b>15</b>	<b>8</b>	<b>6</b>	<b>1</b>	<b>2</b>
LLEIDA	Técnicos	1	1	3	2	1	1
	Especialistas	3	2	2	3		
<b>TOTAL</b>		<b>4</b>	<b>3</b>	<b>5</b>	<b>5</b>		<b>1</b>
GIRONA	Técnicos	4	3	1	1		1
	Especialistas	3	3	1	1		
<b>TOTAL</b>		<b>7</b>	<b>6</b>	<b>2</b>	<b>2</b>		<b>1</b>
TARRAGONA	Técnicos	2	1	2	1		1
	Especialistas	2	3	2	3		
<b>TOTAL</b>		<b>4</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>4</b>		<b>1</b>
	Técnicos	15	12	12	8	2	5
	Especialistas	14	16	7	9	0	0
<b>TOTAL CATALUÑA</b>		<b>29</b>	<b>28</b>	<b>19</b>	<b>17</b>	<b>1</b>	<b>5</b>

\* CSIF tenía un delegado en Tarragona en 1995 del colegio de especialistas.

# País Valencià

## UGT Y CCOO OBTIENEN EL 70% DE LOS DELEGADOS Y DELEGADAS DEL PERSONAL LABORAL

**UGT obtiene 23 delegados, CCOO 18, STE 10, CSIF 4 y USO 2**

**E**n las elecciones sindicales del Personal Laboral de la Conselleria de Educación, celebradas el 16 de febrero, la UGT ha obtenido 23 delegados y delegadas, seguida de CCOO con 18; entre las dos, el 70% de representación en los Comités de Empresa. De las 2.510 personas convocadas, han votado 1.498, lo que significa un 59'68 de participación. Por unidades electorales, CCOO ha ganado en Alicante y UGT en Va-

lencia y Castellón. En cuanto a colegios electorales, CCOO ha sido el sindicato que ha obtenido mayor representación en el de Técnicos y UGT en el de Especialistas.

La Federació d'Ensenyament de CCOO PV considera muy positivo el resultado alcanzado, ya que refuerza el sindicalismo de clase en el sector. Estos Comités, junto con los que quedan por elegir, conformarán la Mesa de Negociación del Convenio Colectivo de la Generalitat Valenciana.

### PAÍS VALENCIÀ

	CCOO		FETE-UGT		STES		CSIF		OTROS	
	Votos	Deleg.	Votos	Deleg.	Votos	Deleg.	Votos	Deleg.	Votos	Deleg.
Alicante	224	10	130	6	64	3	41	2		
Catellón	49	3	131	9	24	1	6		9	
Valencia	171	5	244	8	217	6	64	2	52	2
<b>TOTAL</b>	<b>444</b>	<b>18</b>	<b>505</b>	<b>23</b>	<b>305</b>	<b>10</b>	<b>111</b>	<b>4</b>	<b>61</b>	<b>2</b>



# El Estatuto de la Función Pública

**E**l Área Pública de CC.OO. reclama, en su primera reunión con el nuevo Ministro de Administraciones Públicas, Ángel Acebes, la puesta en marcha del Estatuto Básico de la Función Pública. Para CC.OO. el PP está incumpliendo un acuerdo logrado con gran esfuerzo por parte de todos los interlocutores, un acuerdo que ya lleva un año durmiendo el sueño de los justos y que, justo es reconocerlo, está mermando la credibilidad del Gobierno respecto de su capacidad de llevar a cabo aquello que acuerda.

Desde CC.OO. creemos que un posible nuevo acuerdo con el Gobierno pasaría por la existencia de un nuevo marco jurídico para las relaciones laborales en las Administraciones públicas y ese marco no es otro que el diseñado en el Estatuto Básico, mientras no cambie este marco, la nego-

ciación en el ámbito público no será sino un buen deseo de quienes como interlocutores nos sentamos en la Mesa General de la Función Pública y en tantas otras mesas de negociación de las distintas administraciones.

El Ministro se ha comprometido a plantear este tema en su primera comparecencia ante el Congreso y a negociar urgentemente con los distintos grupos parlamentarios la posible tramitación de la ley.

Es cierto que para una ley como ésta, con vocación de permanencia, sería aconsejable un cierto consenso de la Cámara y, por tanto, una cierta buena disposición a la colaboración entre los distintos grupos políticos, pero tal y conforme están las cosas tampoco hay que pedir peras al olmo, desde luego para CC.OO. es fundamental que se respeten en el trámite parlamentario aquellas cuestiones que suponen un avan-



ce en el marco de relaciones laborales, si no es así, se rompería el equilibrio que permitió la firma hace ya más de un año.

Esperemos que el tiempo que queda de curso parlamentario y el buen hacer del nuevo equipo sea suficiente para poner en marcha algo que los empleados públicos estamos esperando y que puede ser la base para una deseada modernización de la función pública.

AREA PÚBLICA

## CC.OO. plantea un nuevo acuerdo para los empleados públicos

El Área Pública de CC.OO. ha planteado al nuevo equipo ministerial la necesidad de negociar un nuevo acuerdo global para los trabajadores y las trabajadoras de la Administración.

El posible acuerdo debería pasar, según CC.OO., por tres aspectos que consideramos básicos:

**El empleo**, ya que las políticas de reducción de empleo seguidas hasta ahora lo que han producido ha sido un crecimiento de la tasa de interinidad y temporalidad en el empleo público. En estos momentos aproximadamente el 20% de las personas que trabajan para las administraciones tienen un empleo precario. Para CC.OO. es importante eliminar esa tasa de temporalidad, lo que implicaría poder romper la tasa de reposición de efectivos que anualmente el Gobierno fija en el 25%.

**El salario**, ya que en momentos de crisis rápidamente se acude al bolsillo de los empleados públicos como método fácil para transitar por la crisis. Si eso es así, desde CC.OO. pensamos que también debe verse afectado positivamente el bolsillo cuando la economía va bien y los grandes números permiten un cierto crecimiento salarial.

**La jornada**, ya que en distintos ámbitos administrativos locales, autonómicos y sectoriales se está pactando la jornada de 35 horas con la finalidad de crear empleo. La propuesta en este sentido es doble: Que el MAP no denuncie esos acuerdos pactados de jornada en diferentes ámbitos y que se extienda a la Administración en general como punta de lanza para el empleo privado.

## Instituto Nacional de las Cualificaciones Profesionales

### CC.OO. reclama su puesta en marcha

El 2º Programa Nacional de Formación Profesional ha supuesto un avance en la preocupación y la concepción de la Formación Profesional en este país, pero amenaza con convertirse en agua de borrajas si los Ministerios de Trabajo y Educación mantienen la pasividad actual respecto del Instituto de las Cualificaciones.

Si algún objetivo es importante en estos momentos en el ámbito de la Formación Profesional, ese es conseguir un Sistema Nacional de Cualificaciones que permita la integración de toda la formación profesional que se da en estos momentos, su reconocimiento y su certificación, sea cual sea el origen de esa formación. Pero para ello debe haber un instrumento suficientemente amplio, suficientemente serio, suficientemente dinámico y suficientemente independiente como para abordar en profundidad una tarea tan compleja como esa.

Ese instrumento ha de ser el Instituto Nacional de las Cualificaciones, que no acaba de ponerse en funcionamiento, mientras que diferentes autonomías ya están haciendo funcionar sus propias cualificaciones. Ello significa que de no abordarse el tema con urgencia, el caos en el ámbito de la formación profesional es algo asegurado y ese caos, sin duda de ningún tipo, siempre irá en perjuicio de la clase trabajadora.

PRIMERA

## Convenio de educación especial

**D**espués de un año de negociaciones para cerrar el IX Convenio de Educación Especial, nos vemos en la tesitura de escribir su historia, y como previo, reconocer las enormes dificultades que tenemos con la patronal del sector que parece pensar que sus trabajadores y trabajadoras son voluntariado de una ONG.

Las iniciativas de crecimiento las basan exclusivamente en grandes jornadas y subidas salariales escasas sobre salarios de miseria. Hay en el convenio 14 categorías profesionales cuyo salario mensual está entre 96.819 pts. y 63.182 (tablas salariales vigentes).

Sabemos que en los sectores donde no llega el Estado, como son los ancianos y disminuidos, es donde con mayor facilidad se reclutan fondos, avalados por la labor social; y conste que no nos oponemos a ello, pero seguimos sin entender que siendo los trabajadores y trabajadoras los verdaderos artífices de tal labor, se les considere tan poco; ningún estímulo más allá de las palmadas en la espalda.

¿Saben, queridos lectores, que estos profesionales, cada vez que tienen una baja por enfermedad, cobran sólo el 75% de un menguado salario?; ¿saben que, además, cuando ya tienen olvidada su baja se la recuerdan con el correspondiente descuento proporcional en las pagas extras?

Más de un padre o madre de atendidos en estos centros se habrá preguntado alguna vez por qué "el cuidador" ha ido a trabajar con fiebre; pues ahora ya lo sabe.

Un año de negociaciones con pasitos cortos y lentos, arrojan este saldo aún sin rubricar:

1. Convenio estructurado en un cuerpo general y un anexo de centros educativos.
2. Existencia de las siguientes jornadas:
  - Profesores de centros educativos: 25 horas lectivas y 5 complementarias.
  - Personal del cuerpo general: 1.760 horas/año.
  - Personal de centros especiales de empleo: 1.804 horas/año.
  - Jornada semanal: 38 horas.
3. Cláusula de derechos ad personam.
4. Subidas salariales del 2,1% para el 98 y 1,8% para el 99.
5. Declaración de intenciones para hacer un convenio Marco Sectorial, (últimamente parece que aceptan poner fecha tope el año 99).

Decíamos escribir su historia, pero no hay tal, a no ser sucesivas dilaciones en la negociación, concesiones de la patronal que luego se retiran, intercambio de papeles que no se presentan en la mesa....

¿Será cierto el rumor de que algún sector de la patronal quiere que el convenio se pudra?

### Convenio de reglada no concertada

En el mes de enero ya publicamos en esta revista un artículo con varios subtítulos de los que os recordamos alguno, porque la situación de la mesa negociadora está en el mismo punto y sin haber tenido ninguna nueva reunión para avanzar.

Entendemos que esta situación y planteamientos de plataforma patronal, tan duros y regresivos, sólo pueden obedecer a una táctica en espera del "Acuerdo bilateral" entre las dos patronales; acuerdo que -leemos entre líneas- no existe.

Los mencionados subtítulos se referían a:

- Ampliación de la jornada lectiva semanal y su correspondiente flexibilización en periodos de mayor carga lectiva.
- Menosprecio de la calidad de la enseñanza que se oferta, imposible de llevar a cabo, porque toda jornada lectiva requiere simultáneamente de unas horas complementarias, y ¿cómo se puede añadir a 31 horas lectivas tiempo de diseño curricular, evaluación, tutorías, etc?.

• Con tanta contratación eventual en los centros del ámbito de este convenio y con la ampliación de jornada, ¿cuántos nuevos contratos podrían hacerse?

• Frente a toda la dureza de la ampliación de jornada ni siquiera nos ofertan el IPC del 98 (2,1%), pero a cambio de contratación indefinida ofrecen periodos de prueba de 10 meses.

Queremos concluir esta nota con la frase del anterior artículo: "¿se puede ser más osados?"

## Negociación X Convenio de Universidades

**L**os días 4 y 18 de febrero han tenido lugar las dos últimas reuniones de negociación de este convenio. En la primera de ellas, la FETE-UGT retomó el tema de la representatividad, aspecto éste que había quedado cerrado en la reunión celebrada el día 17 de diciembre, fecha aceptada por todas las organizaciones para presentar cualquier rectificación. Desde la FETE se cuestionó tanto la representación acreditada por FSIE como la nuestra propia. La propuesta de esta organización de dejar sin fijar representatividad alguna por el momento, cuando estamos inmersos en pleno proceso electoral, significaría estar negociando siempre en

un marco de provisionalidad que podría invalidar cualquier acuerdo. Dado que no se admitió por ninguna organización la propuesta de FETE, ésta decidió descolgarse de los planteamientos unitarios y decidió no reconocer la plataforma elaborada conjuntamente. En ella habíamos estado trabajando todas las organizaciones sindicales hasta momentos antes, pero en el momento de presentarla en mesa FETE se desmarcó y anunció que presentaría la suya propia. La patronal por su parte, anticipó un pequeño avance de los temas que deseaba negociar.

El día 18 FSIE, USO y CCOO presentamos una plataforma conjunta y FETE-UGT la suya

propia y entramos a negociar el capítulo referido a jornada, nuestra propuesta es clara: por una parte, para los docentes la jornada ordinaria debe ser una que se explicita como tal y el resto debe referenciarse con respecto a ésta como parcial, por otra, para los no docentes debe experimentar una clara reducción. Los representantes patronales insistieron en que cualquier reducción de jornada debe ir acompañada de una compensación que, entre otras posibilidades, vincularon a la antigüedad. Los temas tratados quedaron pendientes de estudio hasta la próxima reunión que tendrá lugar el 4 de marzo.

EDUCACIÓN INFANTIL Y ESCUELA RURAL

# Una negociación pendiente

La incorporación de especialistas en Primaria ha contribuido, en general, a mejorar las condiciones de trabajo de los maestros y maestras adscritos a esta etapa educativa, sobre todo en aquellos centros que ya no imparten Secundaria Obligatoria. Sin embargo el profesorado de Infantil, en la mayor parte de los casos, no ha tenido ninguna mejora. Más bien al contrario, pues la incorporación de los niños y niñas de tres años, sin dotar a los centros de la infraestructura y equipamiento necesarios, ha empeorado su situación laboral.

Esta situación es más grave en las unitarias -en Galicia hay 581 centros con una sola unidad- donde un solo maestro/a imparte a varios niveles, sin ningún tipo de apo-

yo e incluso sin teléfono para poder comunicar cualquier tipo de emergencia.

Recogiendo las demandas del profesorado de Infantil y de centros incompletos, la Federación do Ensino de CC.OO. ha dirigido un escrito a la Consellería de Educación solicitando tratar en la Mesa Sectorial las siguientes cuestiones:

- Medidas de calidad que supongan un mejor funcionamiento de la Educación Infantil.
- Condiciones de trabajo de los maestros y maestras de infantil.
- Infraestructura y dotación de los centros que escolarizan alumnos y alumnas de infantil.
- Servicios complementarios.
- Agrupamiento y organización de las escuelas unitarias y centros incompletos.

En apoyo de esta demanda estamos llevando a cabo una recogida de firmas entre el profesorado de Infantil y Primaria.

Pero no nos hemos quedado en las simples demandas, también hemos presentado propuestas para mejorar la educación infantil y la escuela rural. En los centros completos éstas se resumen en ampliar el catálogo de infantil y de generalistas. Respecto de la escuela rural consideramos que es necesario reflexionar sobre las normas que regulan la organización y funcionamiento de los actuales colegios rurales agrupados, analizar por qué a pesar del elevado número de unitarias y centros incompletos que hay en Galicia -751 de un total de 1.646 centros de enseñanza no universitaria- sólo hay 9 colegios rurales agrupados. A pesar de todo consideramos que la solución está en caminar hacia la creación de estructuras organizativas que abarquen a varias escuelas unitarias y/o centros incompletos, incluso en casos excepcionales, por su aislamiento geográfico, centros completos. Esto permitiría no solamente disponer de más recursos humanos y materiales sino también un mejor aprovechamiento de los mismos.

LA ESCUELA RURAL EN GALICIA. DATOS SOBRE CENTROS

	CORUÑA	LUGO	OURENSE	PONTEVEDRA	TOTAL
Unitarias (*)	334	38	32	177	581
Centros incompletos (**)	50	20	36	64	170
Colegios Rurales Agrupados	8	0	0	1	9

(\*) Centros con una sola unidad  
 (\*\*) Centros con menos de 6 unidades de primaria

# EXTREMADURA

## Negociación de plantillas

A lo largo del presente trimestre se están negociando las modificaciones de las Plantillas Orgánicas en los centros públicos de Extremadura. Nuestras propuestas han ido siempre dirigidas a hacer una revisión racional del número de unidades de cada centro teniendo en cuenta la población escolar, las posibilidades de agrupamientos, los ratios establecidas por la LOGSE, las situaciones especiales y las singularidades que se dan en determinadas zonas. Posteriormente, a partir

del número de unidades y de las enseñanzas que se imparten en cada caso, y en base a los acuerdos de plantillas y condiciones de trabajo del profesorado, elaboramos la propuesta de plantillas, buscando el consenso con el resto de sindicatos, de cara a la negociación con las respectivas Direcciones Provinciales.

En Badajoz, desde planteamientos y dinámicas de actuación conjunta con el resto de los sindicatos y frente a las posiciones de la Administración, se ha llegado a propuestas que su-

pondrían un incremento de 84 plazas en el apartado de asignaturas comunes de Secundaria, de 67 plazas de Secundaria-FP y de 226 de Primaria, estando pendiente el acuerdo sobre plantillas de FP.

En Cáceres, por lo que respecta a Secundaria, se ha llegado igualmente a una propuesta sindical unitaria pidiendo la transformación de todas las plazas estructurales (ocupadas en régimen de destino provisional o de interinidad) en ordinarias. En cuanto a Primaria, las diferencias entre las

distintas organizaciones vienen siendo insalvables, por lo que, como en años anteriores, defenderemos nuestra propuesta, que se concreta en un incremento de 155 puestos ordinarios y 10 de carácter itinerante (no es crecimiento neto, pues en algunos casos, se trata de sustitución por puestos ordinarios de los que ya existían como itinerantes). Esta ampliación de plantillas tiene mayor incidencia en las especialidades de Pedagogía Terapéutica, Música y Educación Infantil.

# Negarse a la evidencia

La victoria de CC.OO. en las elecciones sindicales celebradas el pasado 27 de enero ha conmocionado la enseñanza pública de la Comunidad Autónoma Vasca.

Sin embargo el resto de sindicatos, especialmente en el sector docente, un mes después, aún no ha recogido el mensaje del profesorado.

Algunos, como el caso de ELA y LAB, continúan apegados a su vinculación política con el Gobierno vasco. Cierto es que esta relación estrecha no les ha ido del todo mal ya que, en términos generales, han mantenido sus posiciones. El error de ELA y LAB, siempre desde una óptica sindical, es un error confederal, una equivocación que no es puntual sino estratégica y que ellos mismos admiten que les puede llevar tanto a una victoria definitiva y sin punto de retorno, como a una crisis de proporciones inimaginables hoy.

El error de STEE sí es más fácilmente enmendable. Hasta ahora, esta organización se había vanagloriado de "escuchar" los mensajes del profesorado e incluso realizar

una autocrítica en caso necesario. Su ilusión, sin embargo, por el aventurerismo político en el que se han embarcado, y hasta buena parte, comprometido, les impide en estos momentos hacer ese sano ejercicio de reflexión ante el espejo y continúan adelante en su ciega unidad de acción con ELA y LAB, aunque son conscientes de que "algo no están haciendo bien". STEE, que siempre manifestó su oposición a ser absorbido por CC.OO., contempla que está siendo, poco a poco, engullido por un sindicalismo que no tiene nada que ver con el que originariamente fue el de ellos y ellas.

La imagen de quien antaño se vanagloriaba de ser la fuerza mayoritaria entre el profesorado de la enseñanza pública, se ha visto eclipsada por sus dos aliados. El discurso inicial del STEE se ha ido desvaneciendo en una práctica entreguista. Su vieja actitud favorable a la participación y la consulta permanentes se ha convertido en resistencia a los debates, a las asambleas, a la negociación clara y limpia. Y no saben cómo ser quienes eran, quizás porque ya no lo son.

FETE-UGT pasa también por un mal momento. El segundo sindicato de la enseñanza pública vasca ha pasado en estas elecciones a ser el quinto por (de)méritos propios. Desaparecieron virtualmente durante cuatro años y han pretendido que una campaña electoral de bombo y platillo les diera la presencia perdida, y se equivocaron. Erraron, y como muchas otras organizaciones de los seres humanos, siguen errando de nuevo, especialmente en la elección de rival, llegando al absurdo de querer quedarse ciega para que CC.OO. se quede tuerta, sin asumir el giro dado a la situación sindical. Una demanda clara de eficacia y firmeza, día a día.

Hay algo que une a los cuatro sindicatos, más allá de haberse gastado decenas de millones en la campaña electoral. Les une, y les pierde por ello, su obsesión por evitar el liderazgo de CC.OO.

Todavía no han digerido los resultados de las elecciones sindicales. Pues que tomen Alka-Seltzer porque va para largo.

## El problema de los CEOS

Se trata de centros que desde hace tres cursos (éste inclusive) imparten Primaria y Secundaria (Centros de Enseñanza Obligatoria). Se ubican en centros de Primaria. La Administración justifica la existencia de este tipo de centros con el argumento de asegurar la oferta educativa en zonas rurales con especiales dificultades orográficas, climatológicas y con difícil acceso a localidades dotadas de IES. Según este criterio la inmensa mayoría de este tipo de centros no tiene razón de ser.

Estamos comenzando las negociaciones para intentar solucionar, o al menos paliar, una problemática laboral que afecta nada menos que a 22 centros, a causa de una deficiente planificación de la Consejería.

Desde CC.OO exigimos:

1º. Que el ROC, con las modificaciones del Consejo Escolar, vuelva a la Comisión de Seguimiento y a la Mesa Sectorial. Si el ROC sale publicado en los términos que pasó por la Mesa, hace casi dos años, no tendremos margen de maniobra.

2º. La limitación de este tipo de centros a los realmente imprescindibles, cerrando además la posibilidad de que su número aumente.

3º. La negociación de un Reglamento de Funcionamiento propio, en el que deben quedar delimitadas responsabilidades y funciones. Estos centros se han regido por unas Circulares sin control sindical y sin publicación, con los consecuentes vacíos y discriminaciones.

4º. Un especial tratamiento en cuanto a dotaciones y personal. Son centros que no están preparados para la impartición de Secundaria y en los que la optatividad no está del todo garantizada.

5º. El inmediato reconocimiento legal como centros completos. Estos centros, legalmente, no son de Secundaria con las consiguientes repercusiones laborales y de calidad educativa.

6º. Mejores condiciones de los equipos directivos en las correspondientes sesiones de la Comisión de Seguimiento.

7º. Buscar fórmulas para estabilizar en algún grado las plantillas.

## CANARIAS

### ¿Cobran el verano interinos y sustitutos? Las cosas claras

En centros, prensa e Internet, alguna fuerza sindical está manifestando, reiteradamente, la existencia de problemas para el cobro de los meses de verano del profesorado con más de cinco meses y medio de impartición docente. No entendemos el empeño en confundir a este importante sector del profesorado. Sólo intereses difícilmente calificables, de carácter no sindical, o la simple manipulación para rentabilizar supuestas acciones sindicales, puede darnos alguna explicación.

No existen datos para pensar, ¡¡desde ahora!! en el impago de los meses de julio y agosto, a no ser que alguna de las partes hubiese denunciado el vigente Pacto de Estabilidad, cosa que no ha sucedido. No estaría de más que alguien denunciase a quienes difunden falsedades jugando con la estabilidad mental de nuestros compañeros/as.

Cualquier tipo de irregularidad en el pago de estas nóminas sería inmediatamente denunciado pública y judicialmente por la Federación de Enseñanza de CC.OO. de Canarias al vulnerarse un Acuerdo aprobado por Consejo de Gobierno.

# PAÍS VALENCIA

## PERSONAL LABORAL

### Acuerdo de funcionarización a cuerpos docentes

El 12 de febrero, las Federaciones de Enseñanza de CCOO y de UGT alcanzaron un acuerdo con la Conselleria de Educación por el que se va a proceder a la funcionarización a cuerpos docentes de adjuntos y adjuntas de taller de Educación Especial y a completar el mismo proceso que se inició hace tres años con las maestras de Educación Infantil. Se ha acordado también con la administración iniciar la negociación global de las condiciones de trabajo del personal laboral de la Red de Escuelas Infantiles de la Ge-

neralitat y de los centros de Educación Especial (Educadoras de EE y de Escuelas Infantiles, Fisioterapeutas, Adjuntos de Taller, Maestras y Asistentes Sociales). Tanto la Federación de Enseñanza de UGT como la de CCOO del País Valencià entienden que se ha de proceder a la negociación del carácter docente de todo el personal, adecuando e integrando sus condiciones de trabajo. Asimismo, entienden que se ha de proceder a favorecer la promoción profesional y a la negociación de sus retribuciones.

### Aprobada la oferta de empleo público docente de 1999

Con el apoyo del 60% de los sindicatos que componen la Mesa Sectorial, FE CCOO PV, FETE-UGT, CSIF y ANPE, fue aprobada la oferta de empleo público en el sector docente de la Generalitat Valenciana. La oferta supone 1.255 plazas para Primaria, Secundaria, Escuela Oficial de Idiomas y Profesores Técnicos de FP. En la Mesa Sectorial del 18 de febrero, la FE CCOO PV dio su apoyo a esta oferta, pero condicionado a la prórroga del Acuerdo de Interinos hasta el año 2005 y al establecimiento de requisitos lingüísticos en las convocatorias de oposiciones.

### Plataforma por la mejora de la educación

Parece que en estos momentos se da por hecho el traspaso de competencias antes de las próximas elecciones autonómicas, incluso se habla de finales del próximo mes de marzo como fecha posible de la firma de un preacuerdo entre la administración regional y la administración central. De todas formas, estamos en la recta final del proceso de transferencia de la educación no universitaria a nuestra comunidad autónoma.

Ante estos hechos acordamos, junto con el resto de sindicatos de la región, elaborar una plataforma para conseguir negociar con la Junta antes del traspaso de competencias. La plataforma se enmarca dentro de nuestros esfuerzos por mejorar la calidad de nuestro sistema educativo caracterizado por sus carencias y desequilibrios. Los temas propuestos para elaborar la plataforma son: homologación retributiva, jornada, plantillas y atención a la diversidad, interinos, itineran-

cias, derechos sindicales, adscripción a los IES y red de centros.

En estos momentos estamos en el proceso de elaboración de la misma con el resto de sindicatos.

Una vez elaborada y consensuada, se difundirá dicha plataforma entre el profesorado, solicitando la apertura de negociaciones con la Consejería de Educación, y se estudiará la posibilidad de realizar movilizaciones en caso de que la Junta no aceptase abrir dicha negociación.

En el caso del personal laboral vamos a comenzar con el proceso de elaboración de una plataforma reivindicativa para llevar a cabo una actuación similar a la descrita anteriormente. Teniendo en cuenta que el proceso de elecciones en el Personal Laboral del MEC no ha concluido todavía como consecuencia de la inclusión o no en el censo electoral de los profesores de religión, y que, por lo tanto, el mapa sindical de la Comunidad no está establecido.

## La Concentración del PDI

La concentración de profesores universitarios se salda con el compromiso de apertura de diálogo por parte del MEC de cara a la negociación de la modificación de la LRU

El día 2 de febrero se celebró una asamblea de representantes de Juntas del Personal docente e Investigador de las Universidades. Esta asamblea, convocada por CC.OO. en solitario, tuvo una gran repercusión; hubo representación de 27 Universidades -que agrupan al 70% del profesorado-. Asistieron también algunos delegados de UGT, CSIF y otros sindicatos, a pesar de no haber sido oficialmente apoyada por sus organizaciones, así como diversas coordinadoras de PNNs.

Una vez finalizada la asamblea, los delegados se concentraron ante la SEUI para exigir ser atendidos por un representante de la Administración, cosa que consiguieron, siendo recibida una delegación de los concentrados por el Director General de Universidades a quien transmitieron el rechazo por la última propuesta de modificación de la LRU presentada por el MEC así como la irritación del profesorado ante la intransigencia mostrado por el anterior equipo ministerial ante la negociación de éste y de los demás temas planteados en la Mesa Sectorial. Estos temas fueron: PNNs con contrato laboral, PN-promoción por méritos, regulación de

cuerpos a extinguir, retribuciones (homologación TEU, docencia no Universitaria, aumentos de Canarias) y preacuerdos (revisión de los Sexenios 89, Mesas de Negociación).

El Director General confirmó que se había paralizado el trámite del mencionado proyecto de LRU y que el día doce de febrero el Secretario de Estado recibiría a representantes de la Federación de Enseñanza de CC.OO. para reiniciar las negociaciones sobre los temas planteados.

Por todo ello, y ante la perspectiva de apertura del proceso de negociación planteada por el nuevo equipo ministerial, la asamblea-concentración de delegados acordó aplazar 100 días las acciones de presión inicialmente previstas para el pasado mes de febrero. A tal efecto se reunirá de nuevo el próximo día 13 de mayo para evaluar el resultado de dicho proceso y retomar, en su caso, las acciones de protesta y de presión que se acordaron en su día (ver T.E. del mes pasado).

UNIVERSIDAD

CASTILLA Y LEÓN

Oposiciones

## CATALUNYA

CC OO consigue 1.114 plazas para la próxima convocatoria de oposiciones en la Mesa sectorial de negociación de personal docente no universitario

Con esta convocatoria son más de 5.000 plazas las convocadas desde el Acuerdo de Plantillas de 1995

En la Mesa sectorial d'Ensenyament del 16 de febrero de 1999 se ha aprobado la convocatoria de 1.114 plazas de oposiciones de Primaria y Secundaria. El departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya ofertaba el pasado 27 de enero 777 plazas. CC OO reclamaba para esta convocatoria como mínimo 1.000 plazas. El 3 de febrero el Departament, y como fruto de la presión de CCOO, hizo una nueva propuesta incrementando la oferta inicial en 245 plazas. El 16

del mismo mes CC OO ha conseguido arrancar hasta 1.114.

La convocatoria de oposiciones saldrá a finales de marzo o a principios de abril.

En la misma Mesa de Negociación, CC OO reclama al Departament d'Ensenyament la modificación del sistema de acceso y la búsqueda de un sistema que absorba el cada vez más numeroso colectivo de interinos y sustitutos, un mayor control de los tribunales de oposición para que se adjudiquen todas las plazas y haya una mayor transparencia en el proceso, así como la modificación del temario para adaptarlo a las nuevas realidades profesionales.

ARAGÓN

# Todas las negociaciones pendientes

## 1. Homologación retributiva

Aunque en este momento no pueda ya remediarse, conviene explicar las ocasiones perdidas en Aragón para conseguir la homologación retributiva de los docentes que todos los sindicatos reivindicábamos ante las transferencias educativas y en la campaña electoral.

### Antes del acuerdo de transferencias. Primera ocasión perdida

La Federación Estatal de Enseñanza de CC.OO. realizó un estudio de homologación con la media de los docentes del Estado, establecida en la horquilla entre 20.000 y 24.000 pesetas, y se consiguieron firmar acuerdos previos a los trasposos que incluso superaban estas cantidades en Cantabria y Madrid. Estos acuerdos retributivos previos firmados también por otros sindicatos fueron imposibles de negociar aquí ante el apoyo que UGT dio en su día a las cifras de la transferencia acordadas por MEC y Diputación General de Aragón (DGA): única y exclusivamente el coste efectivo.

### En la mesa de transferencias. Segunda ocasión perdida

CC.OO. solicitó desde Septiembre la convocatoria de esta mesa que debía tratar de la integración laboral y retributiva de todo el personal de enseñanza transferido. Sabemos que se forzó el retraso de la convocatoria de esta mesa hasta después de las elecciones sindicales.

En esta mesa se negoció y se logró un buen acuerdo para la integración y homologación retributiva del personal no docente transferido: personal laboral y funcionarios de administración y servicios. La administración se negó a integrar a los docentes en la acción social y en las condiciones laborales del resto de los empleados públicos de la C.A. y no presentó ninguna propuesta para la mejora de las condiciones salariales. CC.OO. presentó el estudio de homologación citado que había sido ampliamente difundido antes y durante la campaña electoral. UGT se negó a esta negociación indicando que más adelante presentaría una propuesta de incrementos retributivos para todos los empleados públicos de la DGA. La administración se mostró más proclive a esta propuesta, presentada sólo verbalmente y sin haber estudiado la nuestra.

De este modo, UGT y DGA volvieron a impedir la negociación de la homologación del personal docente en la mesa que hubiese correspondido y la situaron, junto con los incrementos del resto de los empleados públicos de la Comunidad, en una futura Mesa General de la Función Pública aragonesa que todavía no está creada.

### En la mesa de la función pública ¿A la tercera va la vencida?

Impedidas así todas las posibilidades anteriores de negociación exclusiva de la homologación salarial de los funcionarios docentes; una vez transferidos, es necesario llegar a una propuesta para todos los empleados públicos de la D.G.A.

El Área Pública de CC.OO. de Aragón ha

acordado presentar una propuesta retributiva basada en el estudio de homologación de los funcionarios docentes, adaptándola para los distintos cuerpos no docentes e incorporando a la totalidad de los empleados públicos de la DGA. En ella se mantienen exactamente las cantidades reivindicadas para la homologación de los docentes y se propone la recuperación parcial del poder adquisitivo perdido por todos los funcionarios.

Ahora sólo nos queda aguardar la constitución y convocatoria del único foro de negociación en que puede ser abordada nuestra reivindicación, en la Mesa de la Función Pública aragonesa, y como Área Pública negociar y presionar para lograr nuestros objetivos.

## 2. Plantillas, oferta de empleo público y sistema de interinidades

A las puertas de la publicación de vacantes para la resolución provisional del Concurso General de Traslados, nuestra administración todavía no ha hecho pública ni su previsión de modificación de plantillas para el curso próximo ni ha contestado a la cuestión básica del respeto a los acuerdos sindicales de plantillas con el MEC ni ha hecho ninguna otra propuesta de criterios.

El retraso en la constitución de la mesa sectorial está impidiendo la negociación de la necesaria Oferta de Empleo Público y, con ella, la modificación del sistema de interinidades. Todo ello a pesar del reconocimiento de la D.G.A. de la exigencia de CC.OO. de la necesidad de reducir mediante Oferta de Empleo Público el número de interinos y de negociar un sistema que evite la rotatividad en la contratación de profesorado para necesidades coyunturales.



# La formación continua y la enseñanza privada



Estrella Sánchez  
Secretaría de Formación FECCOO



**D**urante los meses de febrero y marzo se van a desarrollar en todos los territorios unos *Seminarios de Difusión de la Formación Continua en la Enseñanza Privada*, promovidos por la Federación de Enseñanza de CCOO, y que van a llevar a cabo los/as responsables de ese sector en cada territorio. Como herramienta de apoyo a estos seminarios se ha elaborado una guía con el fin de

hacer llegar más y mejor tanto a empresarios como a trabajadores los objetivos que FORCEM y CCOO, como miembro de ese patronato, se plantean respecto a la Formación Continua.

Estos objetivos son:

- Difundir experiencias realizadas en el sector.
- Extender el conocimiento de FORCEM.
- Favorecer y mejorar la participación de empresas y trabajadores, dando a conocer criterios y procedimientos operativos del sistema de Formación Continua.
- Recoger la situación y propuestas del sector, así como detectar sus necesidades formativas.
- Editar una herramienta de consulta sobre cuestiones relacionadas con FORCEM y la Formación Continua.

La guía está dividida en cuatro bloques:  
1. *Preguntas y respuestas*. En este apartado se recogen las preguntas y dudas

más usuales, contestando a ellas de forma sencilla y ofreciendo una posibilidad de ampliación en la última parte de la guía.

2. *Algunos datos sobre el sector*. Ofrece datos sobre la evolución de la formación continua en los últimos años.
3. *Anexos*. Este apartado tiene una función meramente informativa.
4. *Para saber más*. Este último bloque profundiza en las respuestas planteadas en la primera parte.

Esta guía se sitúa en el marco de las Acciones Complementarias y de Acompañamiento a la Formación y está financiada por FORCEM, el Fondo Social Europeo y CCOO.

Si estás interesado/a en recibir más información, tanto individualmente como en tu centro de trabajo, deberás ponerte en contacto con el/la responsable de enseñanza privada de CCOO de tu provincia o territorio. Esperamos que este Proyecto sirva para hacer más fácil el acceso a la formación de las personas que trabajan en la enseñanza privada y de esta forma contribuir a que, día a día, sientan una mayor satisfacción en el desarrollo de su labor profesional.

# Intercambio de casas

**E**os ponemos en contacto, a través de estas páginas, con todas aquellas personas interesadas en el intercambio de viviendas en período vacacional. Esta práctica ya fue puesta en marcha anteriormente por la Federación Estatal de Enseñanza de CC.OO. y en este momento queremos restablecer este servicio que en otro tiempo fue estupendamente acogido por parte de nuestros/as afiliados/as.

Su interés radica, principalmente, en la posibilidad de conocer otros países o regiones, dentro del propio territorio nacional o en el extranjero, de una forma cómoda y económica, permitiendo de esta manera el desplazamiento a otros lugares,

con la garantía de disfrutar de comodidades similares a las del propio domicilio.

Queremos ampliar esta oferta tanto a los/as compañeros/as de otras federaciones de CC.OO., así como a personas no afiliadas a nuestro sindicato. En el caso de afiliados, tanto de la Federación de Enseñanza, como de otra cualquiera, el servicio será gratuito, debiendo enviar, junto con la ficha de intercambio, fotocopia del carnet de CC.OO. En el caso de los/as no afiliados/as, deberán abonar la cantidad de 5.000 ptas en la cuenta cuyos datos se indican en la ficha, y enviamos el resguardo de ingreso junto con la misma.

Elaboraremos una base de datos de todas las ofertas y demandas que recibamos

y pondremos en contacto a las personas interesadas en las mismas. Estas ofertas y demandas se enviarán también a los sindicatos extranjeros con el fin de que den difusión de ellas entre sus afiliados/as.

El éxito de este servicio estriba, básicamente, en la cantidad de ofertas de que dispongamos porque ello da mayores posibilidades de elección de lugares donde pasar las vacaciones. Una vez difundidas las ofertas a través de nuestra revista T.E. y la Página Web de FECCOO serán los/as interesados/as quienes negocien las condiciones del intercambio. Esperamos que este servicio tenga tan buena acogida como en años anteriores y se vea ampliado con vuestras ofertas.

## FICHA PARA INTERCAMBIO Y ALQUILER DE CASAS EN VACACIONES

Nombre y Apellidos: .....

Dirección: .....

C.P. .... Municipio ..... Provincia ..... País .....

Tel.: ..... e-mail: .....

### OFREZCO

- INTERCAMBIO       ALQUILER
- Piso       V. Unifamiliar       N° Habitaciones
- Campo       Playa       Ciudad

Lugar:

Municipio .....

Provincia ..... País .....

Período de intercambio .....

Otros datos de la vivienda .....

### DEMANDO

- INTERCAMBIO       ALQUILER
- Piso       V. Unifamiliar       N° Habitaciones
- Campo       Playa       Ciudad

Lugar:

Municipio .....

Provincia ..... País .....

Período de intercambio .....

Otros datos de la vivienda .....

- Afiliados a CCOO Gratis, (adjunta fotocopia del carnet del Sindicato).
- No afiliados 5.000 ptas (Transferencia a la c.c. 2038/0603/28/6006115976).

Envía esta ficha a **ENSEÑANZA**  
Plaza de Cristino Martos, 4, 4ª  
28015 Madrid  
e-mail: tandres@fe.ccoo.es





# ¿Se puede fumar?

Me gustaría saber la normativa sobre la posibilidad o no de fumar en los centros docentes.

A.A. (Madrid)



**S**e prohíbe fumar en los vehículos de transporte escolar y en todos los destinados total o parcialmente al transporte de menores de 16 años.

Está terminantemente prohibida la venta o entrega de tabaco a los menores de 16 años, así como de productos que le imiten o induzcan al hábito de fumar y sean nocivos para la salud.

No estará permitido fumar en los centros docentes, excepto en las áreas que se determinen, que en ningún caso coincidirán con zonas de uso y/o convivencia común con alumnos o menores de 16 años.

Se prohíbe fumar en las aulas, laboratorios, salas de estudio, biblioteca, gimnasio y cualquier lugar donde se dé convivencia efectiva entre alumnos y profesores.

Queda terminantemente prohibido fumar en los locales donde se manipulen, transformen o cocinen alimentos, y en especial en las zonas de cocina de los servicios de Comedores Escolares.

La dirección del centro establecerá las áreas específicas donde se pueda fumar, éstas en ningún caso podrán coincidir con las zonas o áreas donde no esté permitido fumar.

Por la función de ejemplaridad inherente a su condición, el profesorado del centro, así como el personal no docente, deberá respetar al máximo las áreas de prohibición de consumo de tabaco establecidas.

La determinación de áreas o zonas en las que se autorice o prohíba el consumo de tabaco debe integrarse en el contexto de las normas de régimen interior del centro y tanto alumnos como profesores y personal no docente deberán conocer.

El cumplimiento de la normativa vigente en esta materia afectará a cualquier miembro de la Comunidad Educativa y persona que se encuentre dentro del recinto escolar.

No se permitirá fumar, aun cuando se trate de zonas autorizadas, si están presentes mujeres embarazadas.

No se permitirá, bajo ningún concepto, la venta de tabaco en los centros docentes.

**Normativa:**

*Real Decreto 709/1992, de 5 de marzo, por el que se regula la publicidad y el consumo de tabaco (BOE 25.4.82).*

*Resolución de 9 de septiembre de 1982, de la Subsecretaría de Ordenación Educativa, por la que se dictan instrucciones en cumplimiento del Real Decreto 709/1992. (BOE 25.9.82)*

*Real Decreto 192/1988, de 4 de marzo, sobre limitaciones en la venta y uso del tabaco (BOE 9.3.88).*

*Orden Ministerial de 7 de noviembre de 1989 por la que se prohíbe la venta y distribución de tabaco y bebidas alcohólicas en los centros (BOE 13.11.89).*

## Comedores

**El personal docente, en el comedor, ¿tiene derecho a una gratificación?, ¿cuáles son sus funciones?**

S.B.M.(Avila)

**E**l personal docente que participe voluntariamente en las tareas de atención al comedor y/o en los recreos anterior y posterior tendrá derecho al uso gratuito del servicio de comedor y a una gratificación por servicios extraordinarios, a abonar una sola vez en cada ejercicio económico, en cuantía diferente según el número de turnos dedicados a estas tareas durante un máximo de 160 días al año, sin que esta gratificación origine ningún derecho de tipo individual respecto de ejercicios posteriores.

El módulo unitario para el cálculo de las correspondientes gratificaciones es de 846 pesetas para 1999 cuando se participe en un solo turno y de 1.269 cuando se participe en dos turnos. Estos importes se van actualizan-

do en el mismo porcentaje que se fija como incremento de las retribuciones de carácter general para los funcionarios docentes.

A estos efectos se consideran funciones de atención al alumnado, además de la imprescindible presencia física durante la prestación del servicio de comedor, y los recreos citados, las relativas a la orientación en materia de educación para la salud, de adquisición de hábitos sociales y de una correcta utilización y conservación del menaje de comedor y cuantas otras actitudes tiendan a la vigilancia, cuidado y dinamización de los alumnos.

Las dotaciones de personal para atención a los alumnos serán según los siguientes módulos:

Una persona:

- Cuarenta alumnos o fracción superior a veinte en Educación Secundaria Obligatoria.
- Treinta alumnos o fracción superior a quince en Educación Primaria.
- Veinte alumnos o fracción superior a diez en Educación Infantil de cuatro y cinco años.
- Quince alumnos o fracción superior a ocho en Educación Infantil de tres años.

En los casos en que no haya personal docente que voluntariamente participe en las tareas descritas, la atención al alumnado consistirá en parte del objeto de la correspondiente contratación con las empresas que presten el servicio.

Cuando, por no existir otra posibilidad, el comedor sea gestión directa del centro y se produzca la circunstancia de no existir profesores que voluntariamente se encarguen de las tareas de atención al alumnado, el Director del centro, previo informe del Consejo Escolar, adoptará las medidas que considere más oportunas, excluyendo, en todo caso, cualquier contratación que pudiera generar algún tipo de vinculación jurídico-laboral con la administración educativa.

**Colaboración de los alumnos.**- En función del carácter educativo del comedor escolar, se fomentará la colaboración de los alumnos, a partir del primer año del tercer ciclo de Educación Primaria, en las labores de puesta y recogida del servicio de mesas y, a partir del primer año de la Educación Secundaria Obligatoria, en el servicio de las mesas y en la atención a los más pequeños.

# Gran Casino Casiano Quílez



Paco Ariza

Los parroquianos habituales estaban intrigados, habían sido reservadas varias mesas desde hacía días para el martes de Carnaval, la reserva había sido hecha desde el mismísimo Gobierno, concretamente desde el Ministerio de Educación. Al fin las veintiuna de la tarde-noche y, aparecieron en la plaza Esperanza Aguirre, Presidenta del Senado y el nuevo Ministro de Educación, Mariano Rajoy, seguidos del séquito de altos cargos, directores generales, asesores, jefes de gabinete...

Aguirre habló: *Os he convocado aquí en esta plaza, en este casino y en martes de carnaval para, pasando desapercibidos, diseñar todos el plan que haya de terminar con la supremacía de CC.OO. en el sector de Enseñanza. Os exijo ideas.*

Mariano, obligado, pidió la palabra: *Esperanza creo que después de nuestro "Congreso hacia el Centro", como ha dictado nuestro Presidente deberíamos respetar la voluntad de los trabajadores y asumir que los/as de CC.OO. están ganando las Elecciones.*

Rupérez, fuera de sí y levantándose de su silla, gritó: *Hay cosas que son asumibles y en la guerra todo vale, esto se ha convertido en una cruzada. ¡Hagamos que los/as profesoras de Religión voten!, ¿para qué tenemos el poder?, ¡que sean laborales y después los funcionarizamos y creamos la asignatura de Moral y Religión Católica!*

La exministra aplaudió la idea, hablaría con Rodrigo para modificar la Ley de Acompañamiento, serían laborales y votarían. Habría que hablar con los Obispos para que dieran instrucciones muy concretas sobre el carácter del voto, su importancia,



fundamentalmente, porque aquello era una nueva cruzada. Tendrían que crear sindicatos; hablarían con la CSIF y USO, era una oportunidad de oro para reforzar a nuestros sindicatos, incluso el nuevo Ministro, más centrado, podría hablar con el STE. Los móviles se dispararon, se habló con la Conferencia Episcopal; pondrían a trabajar al Opus.

Mariano Rajoy pidió un "gintonic" muy cargado. Esperanza estaba radiante y todos los funcionarios desde las mesas de mármol tecleaban, ordenaban, conspiraban y jugaban a la política cortesana.

En una mesa contigua dos personas vestidas de Scarlete O'Hara bebían animadamente algo más que agua y a la vez que los altos funcionarios peperos organizaban la denominada operación "Que los curas voten"; sacando un móvil amarillo del ligero de encaje negro convocaban la Ejecutiva de CC.OO.; la contraofensiva había comenzado: votarían los profesores de Religión, se plantearía sindicalizar el sector. ETA había comenzado en los Seminarios.

Mientras el Carnaval continuaba. Una persona vestida de jeque árabe y con pinta

de alcalde se acercó a felicitar a Esperanza y a Mariano por sus disfraces. Una de las Scarletes sacó a Mariano a bailar, éste torpemente se excusaba, la otra Scarlete bailaba con Esperanza sacándole información sobre el decreto de la ESO. El jefe de seguridad estaba anonadado, ¿quién era la verdadera Esperanza?, mira que se lo había advertido, el Carnaval es incontrolable, es una fiesta pagana acompañada de vacaciones conseguidas por CC.OO. en tiempos de Rubalcaba. Habría que volver a los tiempos en que se perseguía, así era imposible, ¿dónde está Esperanza?

Esperanza rodeada de magos, ositos, brujas, payasos, jeques, princesas, demonios, empezaba a pensar que no estaba nada mal aquella Scarlete, no sabía si era hombre o mujer, pero no besaba nada mal. El Carnaval continuaba en el Gran Casino Casiano Quílez al ritmo de la sintonía de moda, "Probe Miguel..."

# EL LIBRO DE CONSULTA IMPRESCINDIBLE PARA EL PROFESOR

2.750  
pesetas

Además incluye  
el Asesor Jurídico  
en CD-ROM.



Un repaso en síntesis  
de todo lo ocurrido  
en educación duran-  
te el curso 1999  
en todo el mundo.  
Organización de  
Centros, Forma-  
ción del Profe-  
sorado, ESO,  
estadísticas,  
informes por  
comunidades...

● ● ●  
Guía de  
direcciones  
útiles para  
el profe-  
sorado  
con más  
de 7.000 registros.

Sí, deseo recibir un ejemplar  
del ANUARIO DE LA EDUCACIÓN 99 al precio  
de 2.300 ptas. (20% de descuento) más 200 ptas. de gastos de envío.

Remita este cupón a SIENA, S.A., o pídale en los teléfonos:

91 519 59 42 / 91 519 96 40 o por fax: 91 415 11 24

## BOLETIN DE PEDIDO

Dirección de envío:  Domicilio particular  Domicilio Centro Educativo

Nombre y Apellidos \_\_\_\_\_

Nombre del Centro \_\_\_\_\_

Tipo de Centro:  Público  Privado  Concertado

Enseñanza:  Infantil  Primaria  2.º ciclo EGB  B.U.P.

Calle \_\_\_\_\_

Localidad \_\_\_\_\_ Código Postal \_\_\_\_\_ Provincia \_\_\_\_\_

Teléfono \_\_\_\_\_ Fax \_\_\_\_\_ NIF \_\_\_\_\_

Forma de Pago:  Giro postal  Cheque nominativo



Javier Ferrero, 2 • 28002 MADRID  
Teléfonos 91 519 59 42 - 519 96 50 / Fax 415 11 24

# 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 perderte 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

*Dirigete a tu delegación ATLANTIS-CC.OO.  
A Coruña - Alcalá de Henares - Alicante  
Algebras - Almería - Alzira - Avilés - Badajoz  
Barcelona - Bilbao - Burgos - Cádiz - Cartagena  
Castellón de la Plana - Córdoba - Cornellà  
Elche - Ferrol - Getafe - Gijón - Girona - Granada  
Granollers - Huelva - Júcar - 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*