

# T.E.

Nº 213 • MAYO 2000



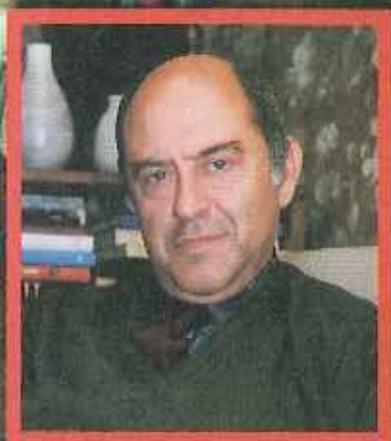
Federación  
de Enseñanza

- Trabajadores/as de la Enseñanza
- Treballadors/es de l'Ensenyament
- Trabajadores/as do Ensino
- Irakaskuntzako Langileak
- Trabajadores de la Enseñanza
- Treballadors/as de l'Amostranza

**CC.OO.**

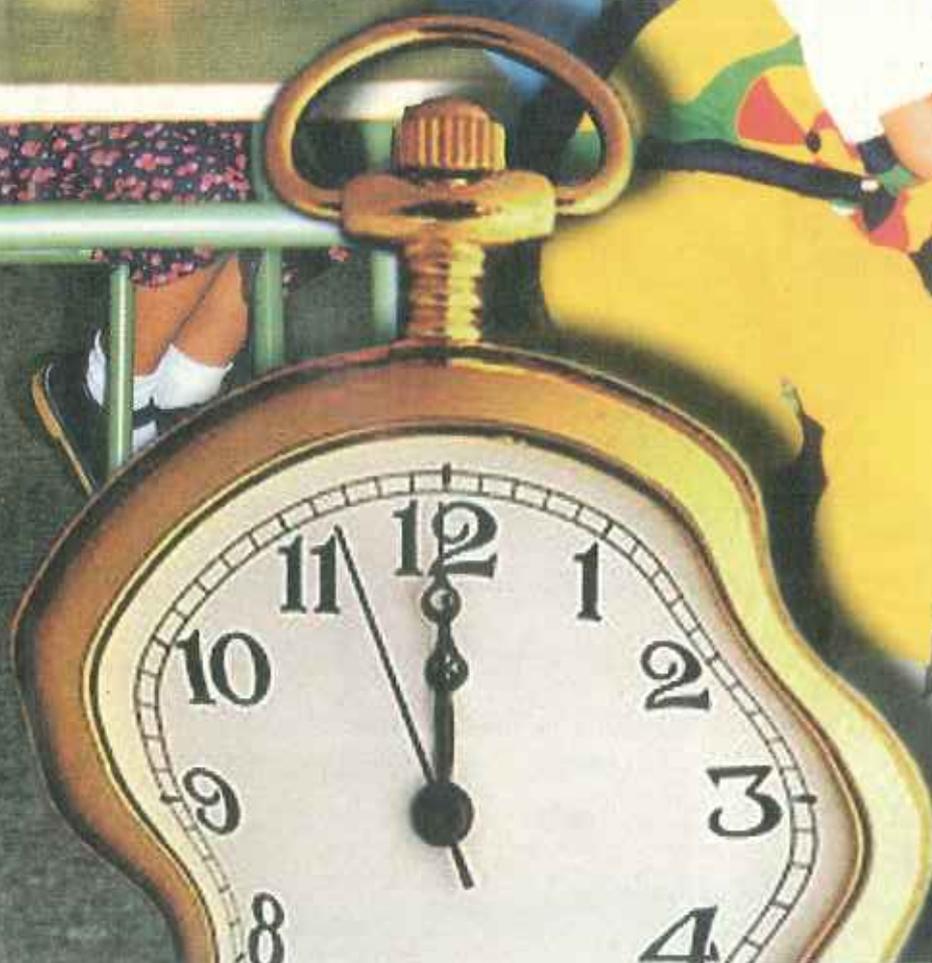
# Jornada y calendario

Educación y Derechos Humanos



Entrevista a  
**José Antonio Marina**

**Fidalgo**  
nuevo Secretario  
General de CC.OO.





# Indice

## Tema del mes

### JORNADA

La jornada continua en Infantil y Primaria es una de las reivindicaciones históricas del profesorado de este sector. A nadie se le escapa la trascendencia de un cambio de la misma. En este número de la T.E. presentamos la posición de CC.OO. al respecto, destacándose la necesidad de diferenciar claramente entre los distintos horarios (del alumnado, del profesorado y del centro). No sólo el horario, sino el número de jornadas lectivas también están analizadas en los artículos de **Mar Fernández** y de **Carlos Ladrón de Guevara**, presidente de la CEAPA. Completa este Tema del Mes un recorrido por diversas comunidades autónomas donde se está implantando este tipo de jornada.

El calendario escolar y la carga lectiva anual <i>Mar Fernández</i> .....	<b>6</b>
Posición de CCOO ante la Jornada .....	<b>8</b>
Reducción del tiempo lectivo y desigualdades sociales <i>Carlos Ladrón de Guevara</i> .....	<b>28</b>
Comunidad de Madrid. Un debate intenso <i>Francisco García Suárez</i> .....	<b>29</b>
Andalucía: Una apuesta de futuro <i>Francisca Isabel Vera Belmonte</i> .....	<b>31</b>
La prueba del algodón <i>Miguel Sicilia Yébenes</i> .....	<b>32</b>
La jornada continuada en Galicia .....	<b>32</b>
Situación de la jornada en el desaparecido territorio MEC <i>Luis Acevedo</i> .....	<b>33</b>
Canarias: ¿Quién organiza las actividades extraescolares? .....	<b>33</b>

El Tema del Mes ha sido coordinado por  
**Luis Acevedo Hita**  
Secretaría de Política Educativa FECCOO



### CUADERNOS BAKEAZ (páginas centrales)

#### Educación y derechos humanos

Xesús R. Jares

Partiendo del análisis del concepto de derechos humanos y las características que lo identifican, en este cuaderno el profesor de la Universidad de A Coruña, Xesús R. Jares, presenta los principios didácticos y las estrategias organizativas desde los que se aconseja abordar la educación para los derechos humanos. Así, e intercalando diversas propuestas concretas de trabajo, el autor desarrolla los tres aspectos que considera centrales en la educación para los derechos humanos: la creación de un grupo de mutuo apoyo y confianza, la organización democrática del centro escolar y el afrontamiento no violento de los conflictos.

### Y ADEMÁS...

<b>EDITORIAL</b>	
Un Congreso emotivo <i>Fernando Lezcano</i> .....	<b>3</b>
<b>BREVES</b> .....	<b>4</b>
<b>ENTREVISTAMOS A...</b>	
José Antonio Marina <i>Pedro Badía</i> .....	<b>34</b>
<b>CONFEDERACIÓN</b>	
CCOO protagonista de su propio futuro .....	<b>36</b>
<b>SONRIETE</b>	
El mes de las flores <i>Paco Ariza</i> .....	<b>37</b>
<b>LA FIRMA</b>	
Por una profesión democrática <i>Mariano F. Enguita</i> .....	<b>38</b>



**DIRECCION**  
José Benito Nieto

**CONSEJO DE REDACCION**  
Fernando Lázcano, Juan Carlos Jiménez, Diego Justón, Marisol Pardo, Luis Acevedo, Marina Fernández, Alicia Mengot, Rafael Villanueva, Pedro Badía, M<sup>a</sup> Jesús Caudovilla

**CONSEJO DE ADMINISTRACION**  
Florentina Andrés Alvaroz, Ramón Huertes

#### CORRESPONSALES

• Andalucía: Isidoro García • Aragón: Jorge Arisanz • Asturias: Antonio González  
• Baleares: Adonán Moxanet • Canarias: Pepi M. Carleses • Cantabria: J. Manuel Marañón  
• Castilla-La Mancha: Paco L. Ariza • Castilla y León: Javier Montero • Catalunya: Luz H. Jalarido  
• Ceuta: Chico López • Extremadura: Gerardo Moreno • Euzkadi: Ricardín Arana  
Galicia: Eduardo Barrio • La Rioja: Angel Rodríguez • Madrid: Pedro Badía • Mallorca: Carleth Navarro  
• Murcia: Antonio Rubin • Navarra: Rita Muxitu • País Valencià: M<sup>a</sup> Jesús Pérez

#### COLABORADORES

Antonio García, Javier Duz, Andrés Mellado, Jesús Joven, Horacio Cardoso, Desiderio Fernández, Salvador Bengiawan, Carrión Perona, Francisco Espadas, Emilia Martínez, Blanca Gómez, Euliza Carbeyn, Cándido Cortés, Camila Boyet, Agustín Alcocer y Pilar Tabuena Recatalá (fotos)

#### EDITA

Federación de Enseñanza de CC.OO. Pza. Cristino Martos, 4, 28015 Madrid  
Teléfono: 91 549 91 06, Fax: 91 549 91 20 - E-mail: te@fe.ccoo.es - Páginas web: www.fe.ccoo.es

**DISEÑO Y FOTOMECÁNICA:** Graforama, Telf. 91 725 50 28

**PRODUCCION:** Paralelo, Telf. 91 389 42 48

**PUBLICIDAD:** H.G. Agentes, Pza. Candá Valle Suchil, J. Teléfono: 91 447 61 19

**DEPOSITO LEGAL:** M. 4406-1992

ISSN 1131-5615

CONTROL G.D.



Impreso en papel reciclado.



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

# Un congreso emotivo

**C**uando llegue a vuestras manos el presente número de T.E. se habrán producido diversos acontecimientos de primera importancia para nuestro sistema educativo y para nuestro sindicato. Desde este editorial, quisiéramos reflexionar sobre éstos, aunque de algunos, todavía, desconocemos su desenlace en el momento de escribirlo.

Siguiendo la estela cronológica, el 15 de abril se clausuró el VII Congreso Confederado. Como muchos de vosotros y vosotras ya conoceréis, por los medios de comunicación, el mencionado Congreso ha supuesto un acontecimiento histórico revestido de una profunda carga emotiva.

En sus contenidos sindicales, se ha acordado: profundizar la línea de concertación social con el objetivo prioritario de conseguir más y mejor empleo; seguir trabajando para mejorar la cobertura al desempleo y el sistema público de pensiones; redoblar nuestros esfuerzos en aras a mantener y cualificar los servicios públicos, haciendo especial énfasis en la sanidad y en la educación; reforzar la salud laboral y mejorar nuestro combate contra la siniestralidad laboral, contra la discriminación de género y contra la exclusión con los ojos puestos especialmente en los trabajadores y trabajadoras inmigrantes, todo ello en el marco de un Estado plurinacional y pluriregional cohesionado e integrado en una Europa más social. Se ha acordado, por último, reforzar nuestra organización, ampliando la afiliación y mejorando nuestros métodos de trabajo para ser, cada día, más eficaces en la lucha por nuestros objetivos, a saber: la defensa de los intereses de los trabajadores y trabajadoras en el marco de una sociedad más justa e igualitaria.

La emotividad del Congreso se debe a la despedida de **Antonio Gutiérrez** como Secretario General. Ha contribuido decisivamente, con responsabilidad, a colocar la Confederación Sindical de CC.OO. como primera fuerza sindical del país en número de afiliados y en

delegados y delegadas sindicales, ha protagonizado algunas de las movilizaciones más trascendentes de la historia reciente -huelga del 14D- y logrado uno de los acuerdos sindicales más significativos como el de la mejora de las pensiones. Antonio deja la Secretaría General, desde esta página, queremos expresarle nuestro más sincero reconocimiento.

También, el clima del Congreso merece ser considerado como emotivo, mucho más sereno y constructivo que el anterior, lo que ha contribuido a iniciar un nuevo ciclo que, seguramente, nos hará transitar por el camino de la normalización del debate sindical. En ese clima, fue elegida la nueva Comisión Ejecutiva y **José María Fidalgo** como Secretario General, a todos ellos les deseamos éxito en sus nuevas responsabilidades y les hacemos llegar nuestro compromiso de apoyo y colaboración.

De un balance tan sumamente satisfactorio sobre el desarrollo y conclusiones del 7º Congreso, la Federación de Enseñanza sólo lamenta que nuestra compañera **Blanca Gómez** no siga al frente de las tareas de formación con el nuevo equipo. También para ella, nuestro más sincero agradecimiento, por todo lo que aportó, anteriormente, en nuestra Federación y, hasta ahora, en la Confederación.

Fernando Lezcano  
Secretario general FECCOO



Día Mundial de la Salud y Seguridad en el Trabajo

# 28 de Abril

El pasado 28 de abril celebramos la jornada Internacional de Salud Laboral, en conmemoración de los trabajadores y trabajadoras lesionados y fallecidos, siendo el lema mundial de la movilización: *la protección de los trabajadores y trabajadoras jóvenes a través de la consolidación de la democracia en el nuevo milenio*. Los actos principales se celebraron en Sudáfrica, como el año pasado fueron en Madrid.

La necesidad de sensibilizar y de



exigir el cumplimiento de la Ley de Prevención de Riesgos Laborales sigue siendo un reto en todo el mundo. No tenemos que recordar que en España el incumplimiento es manifiesto vista la cantidad de trabajadores y trabajadoras que siguen muriendo y padeciendo desgastes continuados por la no eliminación de los factores de riesgos que existen en la actividad laboral.

Por esta razón, desde el Área Pública de CC.OO., nos hemos decidido

exigir la necesidad de que en los centros públicos se asegure la salud tanto de las personas que trabajan en ellos como de los ciudadanos y ciudadanas que requieren sus servicios, a través del establecimiento de planes de emergencia y evacuación contra incendios, carentes en la mayoría de los edificios. Así, os encontraréis en todas las administraciones públicas un cartel alusivo al tema y una hoja de recogida de firmas que, posteriormente, serán remitidas al Defensor del Pueblo.

En el XVII Congreso de la CIOLS celebrado en Durban (Sudáfrica)

## CC.OO. propone una estrategia ofensiva ante la flexibilidad

Del 3 al 7 del pasado mes de Abril, se ha celebrado el XVII Congreso de la CIOLS, Confederación Internacional de Organizaciones Sindicales Libres, la mayor organización sindical mundial que agrupa a más de 150 millones de trabajadoras y trabajadores.

Los debates se han centrado en torno a los efectos negativos para los trabajadores por la globalización, tales como la desregulación y la sobreexplotación del trabajo, entre los que destaca el aumento del trabajo infantil, la discriminación de las mujeres trabajadoras, el crecimiento de la economía informal, etc. Esto, en gran parte del mundo, ha supuesto un incremento fuerte de la pobreza y ha repercutido, muy negativamente, en la distribución de la riqueza. Asimismo, se ha debatido sobre la necesidad de una respuesta sindical internacional con respecto a ésta.

En el debate sobre las propuestas de la CIOLS para una nueva estrategia sindical frente a la globalización (debate del milenio), intervino en representación de CC.OO., el entonces secretario de Política Internacional, **Juan Moreno**, que resaltó la necesidad de que el sindicalismo salga de sus fronteras nacionales, de que se plantee una estrategia ofensiva, ante la flexibilidad, para contrarrestar las propuestas de las multinacionales y de que se reforme profundamente la CIOLS y el conjunto del sindicalismo internacional, también que se trabaje por la construcción de una fuerte organización mundial.

En este sentido, el Congreso ha decidido crear un Foro para discutir estos aspectos. En el comité ejecutivo elegido en el Congreso, estarán representados CC.OO. y UGT.

## El Holocausto sí existe

La recesión cultural impulsada por algunos sectores, en las sociedades desarrolladas, está provocando que algunas personas falseen, incluso, la historia. Éste es el caso de *historiadores* como **Gaston-Armand Amaudruz** o **David Irving** que, sistemáticamente, niegan uno de los episodios más negros de la IP de la Humanidad, como fue el holocausto perpetrado por **Hitler** y sus secuaces.

Obras recientes descubren como personajes de esta calaña manipulan los materiales y documentos históricos para, *llevando el agua a su molino*, exculpar a verdaderos genocidas de sus atrocidades.

Pero quizá el dato más importante es que empiezan a existir sentencias que condenan, incluso con penas de cárcel, a estos personajes que distorsionan la Historia.



Para el PAS Funcionario de las Universidades de Madrid

## Cerrado un Acuerdo esencial

El tiempo pasaba, inexorablemente, y una vez cerrado el proceso de transferencias educativas a las Comunidades Autónomas, se iban logrando acuerdos que mejoraban la situación de las trabajadoras y trabajadores de la enseñanza. Sólo al colectivo de PAS Funcionario parecía que no le llegaba la hora de *cubicar* esas mejoras.

Por fin, y mediante una convocatoria de huelga, se produjo una reunión entre la Consejería de Educación de la CAM, los gerentes de las Universidades madrileñas, CC.OO. con el resto de los

sindicatos representativos, en ésta, la parte económica asumió nuestras reivindicaciones sobre: estructurar las plantillas garantizando una promoción profesional generalizada, una jornada máxima semanal de 35 horas, avanzar en la homologación retributiva que supera en cualquier caso las 250.000 ptas. en el complemento específico. Asimismo se consiguió una paga lineal, consolidada, de 64.600 ptas., como compensación por el esfuerzo de mejora de los servicios públicos.

A veces la espera es larga y su cosecha dulce.

## Se celebró el 7º Congreso Confederado de CC.OO.

En Abril, aguas mil, dice el refrán: a mediados del mes pasado, se reunieron mil delegadas y delegados de CC.OO. para decir adiós a Antonio Gutiérrez y elegir a José María Fidalgo nuevo Secretario General de la Confederación.

La elección fue lo más destacado y novedoso, pero además, se aprobó un plan para la igualdad de oportunidades que corrija los problemas de discriminación de la mujer, en el

trabajo o en su contratación - 22,4% de paro femenino frente al 10% masculino-. La Federación de Enseñanza, consciente de la muy fuerte feminización presente en el sector, apostó por avanzar en la erradicación de las discriminaciones existentes, impulsando medidas que generasen nuevos yacimientos de empleo y los cambios culturales precisos para crear una sociedad más libre, más justa y más culta.

### Rumores, rumores, rumores...

Corren rumores insistentes sobre el destino del Ministerio de Educación en el nuevo Gabinete Aznar. Parecía que el Sr. Presidente se conformaba con la buena marcha del Colegio "El Pilar"... Ahora que la decisión está cerrada, ¿será capaz de liderar el Sistema Educativo en un Estado que ha transferido, a las CC.AA., las competencias en esa materia?



Fundación General de la Universidad Complutense de Madrid

### CURSOS DE FORMACIÓN PARA EL PROFESORADO DE ENSEÑANZA SECUNDARIA San Lorenzo de El Escorial (10 -14 Julio)



#### HISTORIA

##### NUEVOS ESCENARIOS EN LA HISTORIA DESDE LA SEGUNDA GUERRA MUNDIAL.

- Director: D. Octavio Ruiz Manjón (UCM).
- Secretaria: Dña. Adela Tarifa (IES.San Juan de la Cruz, Úbeda-Jaen).

#### MATEMÁTICAS

##### LA ENSEÑANZA DE LA MATEMÁTICA A DEBATE: REFERENTES EUROPEOS.

- Director: D. Enrique Fernández Cara (Universidad de Sevilla).
- Secretario: D. Joaquín Hernández Gómez.

#### FILOSOFÍA

##### MÉTODOS Y ACTITUDES PARA LA ENSEÑANZA ACTUAL DE LA FILOSOFÍA

- Director: D. Manuel Maceiras Fafián (UCM).
- Secretario: D. Amable Ángel Fernández Sanz (IES Madrid).

#### GEOLOGÍA

##### CONSERVACIÓN DEL AGUA PARA LA VIDA Y EL MEDIO AMBIENTE.

- Director: D. Fernando López-Vera (UAM).
- Secretaria: Dña. Mª Luisa Vide Ocampo (IES Madrid).

#### Modalidades de inscripción:

- \* **Modalidad A:** Con derecho a alojamiento (pensión completa) y matrícula (20 plazas)
- \* **Modalidad B:** Con derecho a almuerzo y matrícula (20 plazas)
- \* **Modalidad C:** Alumnos libres, gastos de matrícula 25.000 ptas con derecho a almuerzo. (30 plazas)

#### CULTURA CLÁSICA

##### EL LEGADO GRECOLATINO Y LA SOCIEDAD DEL FUTURO.

- Director: D. Antonio Alvar Ezquerro (Vicerrector de la Universidad de Alcalá de Henares).
- Secretario: D. José Barrios Castro (IES, Pablo Neruda, Madrid).

#### LITERATURA

##### LA LITERATURA ESPAÑOLA POSTERIOR A CALDERÓN DE LA BARCA. SIGLO XIX-SIGLO XX.

- Director: D. Leonardo Romero Tovar (Universidad de Zaragoza).
- Secretario: D. Javier Lucea García, Catedrático IPS, Zaragoza.

#### LENGUAS EXTRANJERAS

##### NUEVAS ORIENTACIONES DEL CONSEJO DE EUROPA PARA EL APRENDIZAJE DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS.

- Director: D. José Manuel Vez Jeremia, (Universidad de Santiago).
- Secretario: D. Emeterio Guitián Quiroga (IES Lugo).

Inscripciones: Hasta el 2 de Junio del 2000

en: Fundación General de la Universidad Complutense, C/ Donosa Cortés, 63- 28015 Madrid

Información: Tfs. 91 394 64 02- 91 394 64 49

Internet: <http://www.ucm.es/info/fgu>

La selección de los matriculados, en las modalidades A y B, la realizará la Subsecretaría General de Formación del Profesorado del Ministerio de Educación y Cultura. La reserva de plazas de los alumnos libres se hará por estricto orden de recepción de instancias.

Los ingresos deberán realizarse a nombre de la **Fundación General UCM (Formación)**, en cualquier oficina de **Caja Madrid**, con los siguientes datos: 2038-1735-91-6000401664.



MAR FERNÁNDEZ

SECRETARÍA DE INFORMACIÓN  
FECCOO

La polémica sobre el número de días lectivos al año y los períodos de vacaciones en nuestro país debería poder resolverse, en primer lugar, contrastando los datos con la información disponible en otros países de nuestro entorno. Aunque, evidentemente, la cuestión del tiempo escolar, entendido como un todo -los tiempos lectivos, como los no lectivos, incluido el tiempo de apertura de los centros y su uso por parte de los ciudadanos-, debería formar parte de un debate más amplio sobre la función de los espacios de los centros escolares, tanto en su dimensión educativa -en el marco de la reforma- como en su dimensión social.

El reparto del tiempo de enseñanza y los períodos de vacaciones a lo largo del curso escolar es diverso en cada uno de los sistemas educativos de los países de la Unión Europea. Según el último informe *Eurydice*, el nº de días al año oscila, en la enseñanza primaria, entre 160 días en Islandia a 214 en Austria, y en la enseñanza secundaria, entre 155/160 días en Islandia a 216 en Luxemburgo. Parece claro, que el calendario está condicionado, en cada caso, por la ubicación geográfica (períodos estacionales de luz y calor), siendo los países situados más al norte y más al sur, los que disponen de menor número de días lectivos al año.

Sin embargo, según este mismo informe, el dato que aporta una mayor información sobre el tiempo de enseñanza es el nº de horas lectivas al año, descontando los períodos de descanso

(recreos). A este dato, se le denomina *carga lectiva*. Y ello es así, porque la variación entre países no sólo se produce en el nº de días lectivos al año, sino también en el nº de días a la semana, y el nº de horas diarias destinadas a la enseñanza -distribuidas en períodos también diversos entre los 45' y los 60'. La *carga lectiva* permite homogeneizar y establecer comparaciones.

Dicho esto, la realidad de nuestro país está bastante bien situada respecto a lo que sucede en los países de la Unión Europea: 810 horas lectivas anuales, en el caso de Primaria, y 914, en el caso de Secundaria. En ambos casos, por encima de la media europea (ver gráficas adjuntas). Y esto es así, porque la carga lectiva diaria, es un dato significativo a tener en cuenta: particularmente, en el caso de Primaria, donde el tema de Jornada es más

polémico, la carga lectiva media diaria, en nuestro país, es de 270 minutos, por encima de Dinamarca, Alemania, Italia, Luxemburgo, Austria, Finlandia, Islandia, Noruega... (ver tabla adjunta). Incluso, con los datos más críticos sobre el número de días lectivos al año, aportado por CEAPA, los 173 días lectivos, en este tramo, supondrían una carga lectiva de 778 horas anuales, lo que seguiría estando por encima de la media europea.

Desde nuestro punto de vista, no se trata de modificar, sin más, el tiempo escolar; con estos datos, parece que no estaría justificado. En todo caso, habría que aclarar qué otras funciones sociales tienen los centros escolares, además de la estrictamente educativa, para reconocer otras de evidente importancia para las familias -es el caso de la función de *guardería* en el caso de los niños pequeños- y por supuesto, aún otras de valor estratégico, para construir la igualdad de oportunidades -es la posibilidad de utilizar el espacio escolar fuera del horario lectivo sin más limitaciones que las que los recursos de las diferentes administraciones pongan a disposición del centro-. Estaríamos hablando de nuevos yacimientos de empleo, de nuevos profesionales, encargados de actividades culturales y de ocio que pusieran al alcance de todos lo que, actualmente, es un privilegio de las familias más pudientes.

Esto significaría, como decla-



Información elaborada por la Federación de Enseñanza de CC.OO a partir de los datos de la Comunidad Europea incluidos en la última publicación de "Las cifras clave de la educación en la Unión Europea".

# Jornada



Información elaborada por la Federación de Enseñanza de CCOO a partir de los datos de la Comunidad Europea incluidos en la última publicación de "Las cifras clave de la educación en la Unión Europea".

mos al principio, situar el debate en clave de futuro, para entrar en el papel que los espacios escolares deben cumplir en una zona dada, en un pueblo, en un barrio, como elementos dinamizadores de la cultura, como enclaves privilegiados que sirvan no sólo para los objetivos de la enseñanza obli-

gatoria, sino para elevar el nivel educativo y el potencial de aprendizaje de todos los ciudadanos. Pensar que este planteamiento no es realista porque choca con las dificultades de financiación de las administraciones públicas sería, para CCOO, perder el norte que debe orientar nuestros esfuerzos

por incrementar la calidad de la Educación del siglo XXI. Si el realismo es necesario, también lo es, particularmente en la cuestión educativa, la convicción de la importancia que la educación y la formación integral tienen en la construcción de la convivencia democrática y la calidad de vida.

## Tiempos escolares en Primaria (a la edad de 9 años)

PAISES	Carga semanal	Nº de días/semana	Carga diaria	Nº de días/año
BELGICA	min. 28x50' = min. 1400'	5	280'	182
DINAMARCA	22x 45' = 990'	5	180'	200
ALEMANIA	25 x 45' = 1125'	5,76	225'/203'	188/208
GRECIA	min. 28x45' = 1260' max. 30 x 45' = 1350'	5	min. 225' max. 270'	175
ESPAÑA	(25hx60') - (5días x 30') = 1350'	5	270'	180
FRANCIA	(26hx60') - (5 días x 30') = 1410'	5	282'	180
IRLANDA	23h20' - 1400'	5	290'	183
ITALIA	(27hx60') - (6días x 30') = 1440' (30hx60') - (6días x 30') = 1620'	6(4)	240'/270'	min 200
LUXEMBURGO	(18x55') + (12 x 50') = 1590'	6	265'	212
PAISES BAJOS	25h = 1500'	5	300'	200
AUSTRIA	25 x 50' = 1250'	5,76	250'/208'	180/214
PORTUGAL	(25hx60') - (5días x 30') = 1350'	5	270'	175
FINLANDIA	min. 23 x 45' = 1035' max. 25 x 45' = 1125'	5	min. 207' max. 225'	190
SUECIA	min. 30 x 40' = 1200'	5	min. 240'	min 178 185
GRAN BRETAÑA				
Inglaterra y País de Gales	23h.30' = 1410'	5	282'	190
Irlanda del Norte	25h. = 1500'	5	300'	190
Escocia	25h. = 1500'	5	300'	190
ISLANDIA	26 x 40' - 17h20' = 1040'	5	208'	160
NORUEGA	22 x 45' = 990'	5	198'	190

"Los puntos de Ariel" ©

ATENDER  
REFLEXIONAR  
DECIDIR  
VIVIR

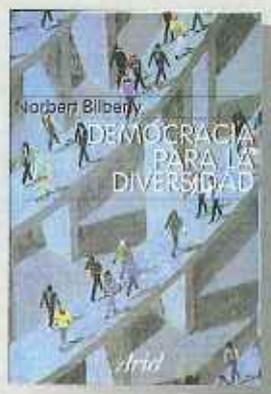


P.V.P. 1.500 ptas. 192 págs.

Victoria  
Camps  
Salvador  
Giner  
**Manual  
de civismo**

Ariel

P.V.P. 1.300 ptas. 162 págs.



P.V.P. 1.500 ptas. 162 págs.

VALORES PARA  
CRECER ©

Editorial Ariel

## Posición de CCOO ante la Jornada

La Federación de Enseñanza, a lo largo de un buen número de años, ha reflexionado sobre el modelo posible de jornada continuada, en sesión de mañanas, para los niveles de educación infantil y primaria. No sólo ha habido debate teórico sino que se ha acumulado experiencia en la negociación y en la puesta en marcha de actuaciones reguladas.

El presente artículo pretende ser el núcleo de nuestra propuesta, está dividido en tres partes. La primera sienta los pilares de los fundamentos teóricos, los principios básicos sobre los que consolidar la propuesta, buscando compatibilizar la mejora de la jornada laboral docente con la garantía de una enseñanza de calidad y la atención a otras demandas sociales como las actividades de ocio educativo y la prestación de servicios complementarios.

En la segunda parte intentamos definir, diferenciándolos, los tiempos y las jornadas del personal docente,

del alumnado y de los centros (y por tanto del personal de administración y servicios). En este intento llegamos incluso a cuantificar franjas horarias para el desarrollo de las actividades curriculares, complementarias, los servicios complementarios (incluyendo como novedad el del cuidado educativo fuera del horario lectivo), y la atención a la comunidad.

Abordamos, en la tercera parte, la organización de las actividades complementarias con respecto a los tiempos y al personal implicado en su realización, con especial atención a la cuestión de la financiación.

### Fundamentos teóricos

#### Mejorar la jornada laboral docente

Son muchos los fines que perseguimos con la propuesta de jornada única continuada para los centros de educación infantil y primaria. Desde luego, la mejora de la jornada laboral docente, inequívocamente ligada a la de los procesos formativos del alumnado, racionalizando el tiempo de desarrollo del currículo y enriqueciendo el de ocio educativo; armonizándolos, a su vez, con las secuencias temporales familiares (trabajo, casa, actividades externas, etc.). Y entre todos, no lo olvidamos - es un deber pendiente - está el de abrir los centros educativos al entorno social en el que se ubican.

La concepción de la jornada del personal docente - diferenciada de la de los alumnos y alumnas - está justificada, sobre todo, por el hecho de que el docente no es el único agente educador. Junto al tiempo dedicado al desarrollo de los currículos, se agrupa el necesario para cuidar el comedor y el transporte, y, sobre todo, el tiempo de ocio educativo dedicado a actividades formativas complementarias culturales, deportivas, medioambientales, de conocimiento de idiomas, de nuevas tecnologías informáticas, etc. Para la realización de éstas, se requiere el concurso de personal especializado y dedi-

cado, específicamente, al desarrollo de estas actividades. Esta multiplicidad de las funciones educativas exige la participación de diversos colectivos responsables. Los especialistas dependerían de las administraciones públicas, de las instituciones o de los organismos de carácter público o privado, con los que se debe suscribir compromisos para complementar las actividades de ocio educativo, y en las que la participación de padres y madres, de manera individual o a través de sus asociaciones, tanto en la gestión como, en su caso, en la financiación - requisito indispensable de garantía para su correcto desarrollo y su necesaria calidad -. La posibilidad de realizar la tarea docente

# Jornada

en una jornada única continuada de mañana, libera tiempo al docente para preparar clases y actividades; corregir, evaluar, atender y colaborar con padres y madres, reunirse con los equipos, programar actividades extraescolares, disponer de horario libre por las tardes y asistir a los cursos de formación que tanto pueden beneficiar a la calidad educativa. Además, sin ser una cuestión menor, la jornada continuada favorece el tiempo de descanso y equilibra los efectos del estrés, cada vez más frecuente entre los docentes.

## Atender las necesidades sociales

La incompatibilidad de los horarios laborales con los escolares, los problemas derivados del tiempo libre de las tardes, la prestación de los servicios complementarios, y el hecho de que cunda cierta desconfianza con respecto a la adecuada realización de las actividades formativas complementarias, son aspectos que deben ser resueltos satisfactoriamente para toda la comunidad escolar.

## Horarios escolares y horarios laborales

La falta de sintonía entre ambos horarios es uno de los argumentos esgrimidos con más fuerza en contra de la realización de la jornada continuada de mañana. Es imposible que el horario escolar se adapte a las múltiples posibilidades de horarios laborales, el actual es uno de los más desacoplados posibles, mucho más desajustado que cualquier otro en jornada de mañanas. Recordemos algunos detalles.

Si consideramos los dos horarios laborales más generalizados, el de jornada única, como mínimo de 8 a 15 horas, y el de jornada partida, de 8-9 a 14h, y de 16 a 20 horas, podemos observar que, sólo en determinados casos, podrían ser compatibles los horarios de inicio de la sesión de mañanas, pero nunca el del final, porque obviamente nadie sale del trabajo a las 12 del medio día. El mismo proceso se repite durante la sesión de tarde: sólo los padres y las madres que hayan realizado la jornada única de mañanas podrán estar a las 17 o 17.30 horas de la tarde, a la salida del colegio; pero quienes la tienen partida, no vuelven a casa antes de las 20 ó 21 horas de la tarde noche.

En los casos en los que los alumnos y alumnas se quedan en el comedor, con o sin necesidad de utilizar el transporte escolar, los desfases son mucho menores sin duda. En efecto, suponiendo un horario escolar tipo de mañana, entre las 9 y las 14 horas, se produciría un acoplamiento muy ajustado con la jornada de mañana realiza-

da por los padres o madres que la tienen partida, pero éste les permitiría compartir con sus hijos la hora de la comida hasta el inicio del trabajo por la tarde; mientras que quienes la tienen continuada disponen, desde las 15 o 15.30 horas, de toda la tarde para compartir con sus hijos e hijas, y atender las necesidades derivadas de las actividades escolares o de las complementarias programadas durante ciertos días.

## Los servicios complementarios: comedor, transporte, atención en horario extraescolar

En las tardes sin actividades complementarias, no se produce ninguna disfunción en el funcionamiento del comedor y del transporte. Pero ¿qué ocurre, cuando las hay?

En ambos casos, la única limitación es la del gasto, la modificación de los horarios de transporte escolar y de comedor ha de hacerse sin incremento de coste. Ésta sería la única restricción que complicase la búsqueda de soluciones. Para ello, en todo caso, habría que conjugar dos factores, sobre todo en los casos más desfavorables; concentrar todas las actividades extraescolares en dos o tres días en la misma franja horaria o arbitrar un doble turno de vuelta, con el consiguiente ligero aumento de presupuesto.

El segundo problema, aunque no afecte más que a una fracción minoritaria de población, es más difícil de resolver debido a la falta de tradición de nuestro país en prestar servicios complementarios como el cuidado de alumnos, en el colegio, en horas anteriores o posteriores a las de la actividad lectiva. Tal vez sea una posibilidad que haya que desarrollar en el futuro, aunque exija un incremento presupuestario para contratar a personal cuidador o para sufragar otras vías de atención fuera del centro escolar, pero lo que no se pueden adoptar, en ningún caso, son medidas que puedan limitar el precario proceso de incorporación de la mujer al mundo laboral. La financiación podría correr a cargo de las administraciones públicas y, en circunstancias socioeconómicas favorables, no habría que descartar una participación alicuota de las familias.

## ¿Las tardes libres?

El miedo a la calle y a la televisión, a la pérdida de tiempo, sólo puede evitarse racionalizando, bien, los tiempos de cada una de estas actividades de ocio. No podemos negar la importancia social y educativa del juego compartido, de la televisión, siempre que el tiempo dedicado

"Los puntos de Ariel"®

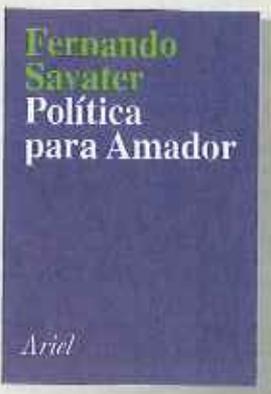
Estimulantes  
Sugerentes  
Persuasivos  
Creativos



P.V.P. 1.950 ptas. 292 págs.



P.V.P. 1.400 ptas. 192 págs.



P.V.P. 1.500 ptas. 242 págs.

VALORES PARA  
CRECER®

Editorial Ariel

sea proporcionado y la selección de los programas adecuada a la edad. Lo que no se puede en ningún caso permitir es que estas actividades llenen todo el tiempo de la tarde.

En definitiva, la *pérdida peligrosa de tiempo* no tiene por qué hacerse realidad si se establece una adecuada planificación del horario diario de niños y niñas (actividades escolares, complementarias, ocio, etc.) adaptada a sus circunstancias sociales y medioambientales. Conviene repartir los tiempos de manera que las actividades lectivas regladas se complementen con las de ocio educativo, de modo que se generalice una formación adicional en idiomas, informática, música, actividades artísticas y deportivas, etc. Porque esta formación supone un componente diferencial social que clasifica a los alumnos por su educación.

## Mantener los parámetros temporales y curriculares LOGSE

Un denominador común a todas las experiencias de jornada continuada en nuestro país, es la consagración de las veinticinco horas semanales en educación infantil y primaria. Éste es un principio sindical universal, ligado a la aceptación de la LOGSE y a la normativa que la desarrolla. No obstante, ésta no es la única opción posible del tiempo escolar; y aunque no sea el momento de proponer una revisión, citaremos al profesor Miguel A. Pereyra: *"El tiempo escolar que define un horario flexible se puede convertir, de hecho, en una herramienta pedagógica básica que permita diferenciar la enseñanza - adaptar el contenido al contenido- y desechar un marco esencialmente rígido, que impone una secuencialización arbitraria."*

Ésta es una perspectiva que no hemos de perder de vista, sobre todo, cuando abordemos la definición de los tiempos diferenciados para los docentes, el alumnado y los centros.

## Acuerdo social

Uno de los aspectos claves para la modificación de la actual jornada

escolar es la exigencia de un gran pacto educativo en el que participen, al menos, padres y madres, alumnos y alumnas, profesorado y PAS, administraciones educativas territoriales (MEC, Consejerías, Ayuntamientos) y, por qué no, comisiones de expertos.

En las experiencias que, hasta hoy, se han realizado, el resultado fue la regulación de la jornada escolar mediante diversas *órdenes* en las que se establecen los requisitos legales para el cambio de jornada (con diversas opciones, como tendremos oportunidad de ver); y uno de ellos, evidentemente, es el acuerdo de la comunidad escolar en el ámbito de cada centro solicitante.

Lo que cambia de una Comunidad a otra son los términos en los que se establece el acuerdo, las condiciones menos restrictivas como en Canarias, han permitido que actualmente haya en torno al 90% de centros con jornada continuada de mañanas.

## ¿Acuerdo global o acuerdo centro a centro?

A la luz de la experiencia relatada, se podría establecer, como modelo para la implantación de la jornada continuada, la secuencia siguiente: debate social, informes y valoraciones, normativa legal y decisión centro a centro. Pero este procedimiento tiene algunos puntos débiles que debemos tener en cuenta. Si bien es respetuoso con la

decisión de la comunidad escolar de cada centro (aspecto importante), no es menos cierto que no recoge algunos rasgos exigibles como *la coordinación de los centros del mismo municipio, o, en su caso, comarca*, o como que *no contribuya a acrecentar las desigualdades reales existentes*, pues si se entiende que las actividades extracurriculares han de complementar la educación reglada aportando el diferencial formativo al que aludíamos anteriormente, no sería acertado que unos centros las incorporen y otros no. El punto de encuentro entre ambos modelos, tal vez pueda situarse en lo que nos atrevemos a denominar *acuerdo global descentralizado*, tanto en el proceso de debate como en el de aplicación, en los ámbitos políticos territoriales correspondientes. Situados en este punto, se nos plantean algunos interrogantes. En primer lugar ¿qué carácter debe tener la norma legal por la que se concretan los acuerdos de base, intersectoriales e interterritoriales? Debe ser de obligado cumplimiento para todos los centros o se sigue delegando en éstos la decisión última? Parece claro que debe afectar a todos los centros de educación infantil y primaria, de la red pública y de la privada concertada; y también, parecería lógico que en caso de acuerdo local o comarcal, no tendría mucho sentido que un centro o varios decidiesen desligarse del mismo.

## Intercambios de viviendas en el extranjero para docentes

(Echanges Enseignants-8, avenue des Lilas-94000 Pau, Francia) nest@internest.org.

Desde 1988, la Asociación Echanges Enseignants, de carácter no lucrativo, organiza intercambios de casas en periodo vacacional entre el profesorado del mundo entero, oferta alquileres y promueve intercambios de hospedaje con acogida. Con este fin, edita una revista con las casas ofertadas, clasificadas por países, regiones etc.

Publica 3 folletos anuales: 20 de Febrero, 20 de Abril y 1 de Junio. La recogida de ofertas para la revista se cierra quince días antes de la fecha de edición. España tiene una demanda importante, sobre todo los destinos de playa y, por tratarse de docentes, de ciudades artísticas y culturales.

Echanges Enseignants ha firmado un acuerdo con FE-CCOO para que los afiliados se beneficien de un

descuento global del 20% en las tarifas de inscripción: Intercambios en Europa, 7.200 ptas. Intercambios en el mundo, 8.200 ptas. Alquileres exclusivamente, 4.400 ptas. Se debe abonar 800 ptas. más, si se incluye fotografía del lugar.

Los afiliados deberán adjuntar a la solicitud de inscripción los siguientes documentos:

• Fotocopia del carnet de afiliación o el anuncio original de esta revista.

• Justificante del abono de las tasas de inscripción. El abono se hará por tarjeta de crédito, con cheque en pesetas o por giro internacional a nombre de:

Echanges Enseignants, banco BPSO 10907, sucursal 00030, cuenta 03419507727.

## Tiempos y jornadas escolares

Uno de los principios asumidos, relacionado con el tiempo escolar, es la diferencia entre la jornada de los alumnos, la del profesorado y la del centro (y por tanto la jornada del PAS). Esta diferenciación se ha ido generalizando por la vía de los hechos, en el caso de la educación Primaria (en la Secundaria siempre ha sido así), a partir del momento en que las horas impartidas por los especialistas suponen disminución de los periodos lectivos del profesor generalista por debajo de las 25 horas semanales. No ocurre lo mismo en el caso de la educación infantil, donde las profesoras y profesores suelen pasar las 25 horas en el aula con los alumnos.

### La jornada escolar en educación infantil y primaria

(Ver Tabla 1)

#### Jornada continua

En Dinamarca, existe una larga tradición de *escuelas de tiempo libre*, basada en la colaboración

de padres y madres de alumnos y ayuntamientos para la organización de actividades - que amplían y diversifican la formación impartida en los colegios- de varios tipos: deportivas, culturales, artísticas, nuevas tecnologías, etc. Los padres financian parte de los gastos y los ayuntamientos asumen principalmente el papel de gestores. En Alemania, sin embargo, la tradición se refiere más a lo que llaman *actividades pedagógicas*, entre las que se incluirían las excursiones a medios naturales o urbanos, los viajes de estudios, estancias en hogares escolares rurales de carácter agrícola, etc. Se trata de actividades a las que se dedica mucho tiempo, aunque no se contabiliza como tiempo escolar, lo que explica que el número de horas anuales sea de los más bajos contabilizados (662 de media), al igual que sucede en Dinamarca (660).

#### Jornada partida

Es importante resaltar la diferencia que existe entre la jornada partida en nuestro país y la del resto de los países que también la tie-

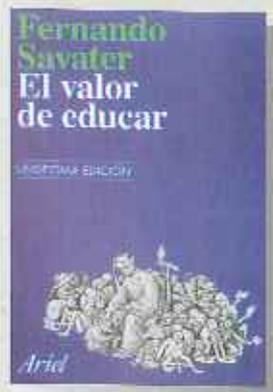
(TABLA 1) TIPOS DE JORNADA EN LOS PAÍSES DE LA UE

CONTINUA	PARTIDA	DOBLES SISTEMAS	MIXTAS
<i>Alemania:</i> 7.30/8.30 a 11.30/12.30	<i>Bélgica</i>	<i>Grecia:</i> o de mañana 8 a 13 o de tarde 14 a 19 horas	<i>Francia:</i> de 8.30 a 11.30 y de 13.30 a 16 miércoles libre o bien horario sin tardes y con sábado lectivo
<i>Austria:</i> 7/8 a 12.30	<i>España</i>	<i>Portugal:</i> o de mañana 8 a 13 o de tarde 13.15 a 18.15	<i>Luxemburgo:</i> L,X,V mañana y tarde, M,J y Sábado de 8 a 11.45.
<i>Dinamarca:</i> 8/9 a 2/3	<i>Irlanda</i>	<i>Italia:</i> o de mañana 8.30 a 13 incluido sábado, o hasta las 16.30 hasta el viernes	
<i>Finlandia</i>	<i>Países Bajos</i>		
<i>Suecia</i>	<i>Reino Unido</i>		

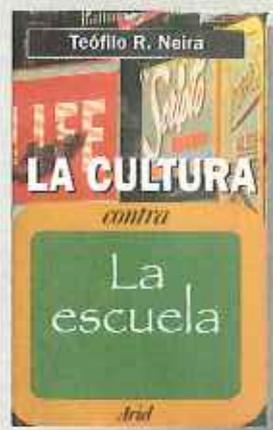
1 Informe del Consejo Escolar de Andalucía.  
2 Ídem.

"Los puntos en Ariel para profesores" ©

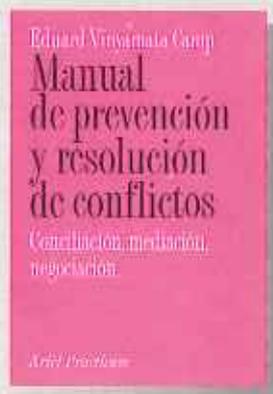
Críticos  
Reflexivos  
Prácticos



P.V.P. 1.700 ptas. 224 págs.



P.V.P. 1.700 ptas. 220 págs.



P.V.P. 1.500 ptas. 160 págs.

VALORES PARA EDUCAR ©

Editorial Ariel

# Jornada

(TABLA 2) TIPOS DE JORNADA EN ESPAÑA

EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA	ANDALUCÍA	GALICIA	CANARIAS	TOLEDO
Horario lectivo (curricular)	25h.	25h.	25h.	25h.
MODELOS de jornada lectiva semanal				
a)	Sólo mañanas	Sólo mañanas	Sólo mañanas	Sólo mañanas
b)	5 mañanas y 2 tardes	Partida	Partida	Partida
c) (lo defiende la Administración, no CC.OO)	5 mañanas y 4 tardes			
Mínimo de tardes para actividades complementarias en caso (del modelo a)	2	Sin determinar	3	Sin determinar
PROCEDIMIENTO para elegir modelo				Referéndum
Inicio: acuerdo del consejo escolar	Mayoría de 2/3	Mayoría de 2/3	Mayor. absol. 1ª convoc. o simple 2ª con.	
Acuerdo del claustro de profesores		Mayoría de 2/3	Mayor. absol.	
Acuerdo favorable de padres y madres	Mayoría absoluta elect.	2/3 del censo	Mayor. absol. 25% censo	Mayoría 3/4 de 2/3 del censo o 50% favorable
Acuerdo favorable de alumnos/ alumnas			Mayor. absol.	
Acuerdo favorable del PAS			Mayor. absol.	
Autorización definitiva	Deleg. Provinc.	Dirección Xeral de Ed.	Dirección territorial	
Vigencia mínima del modelo acordado	4 cursos escol.	1 curso y prórroga 2 más	2 cursos exp., luego contin. o revocación	
Requisitos		Proyecto pedagógico-didáctico	Proyecto educativo	

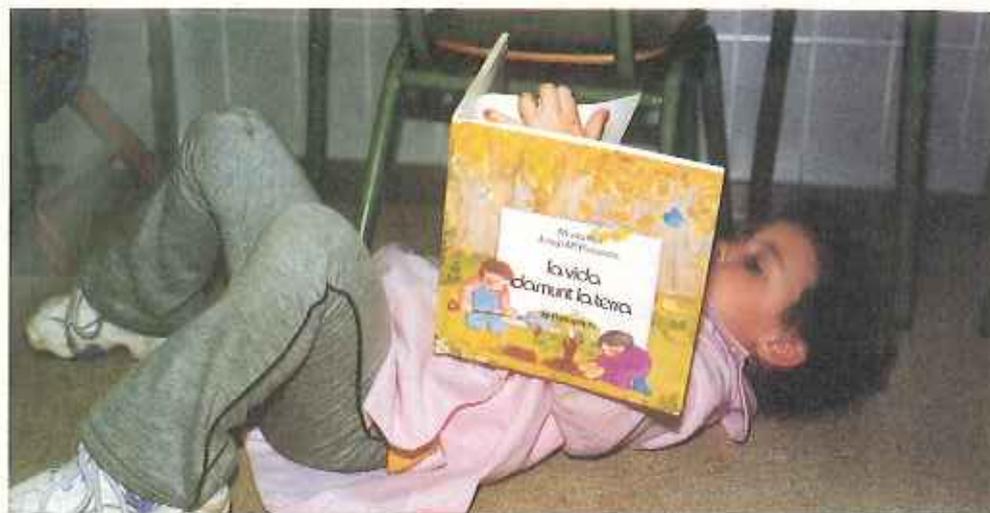
nen, y es que la sesión de tarde termina en todos ellos a una hora mucho más temprana: en Irlanda a las 14.45h., en Bélgica, Países Bajos y Reino Unido, a las 15.30 horas. Es una diferencia sustancial, incluso con los países de la UE en los que conviven dos o más tipos de jornada, o con los que tienen un sistema

mixto - excepto Grecia y Portugal -, la finalización de la sesión de tarde nunca va más allá de las 16.30 h (Francia e Italia), o incluso antes, 15.45 h. en Luxemburgo. Sólo en España se prolonga hasta las 17 o las 17.30 h., horario que condiciona y limita sobremanera el tiempo de ocio.

## Tipos de jornada en España

Es común a todos los territorios la obligatoriedad de ofertar actividades formativas complementarias o extraescolares. Pero en todos los casos, queda por realizar una planificación general de la colaboración institucional para organizar y financiar conjuntamente las actividades de ocio educativo y, así, garanti-

# Jornada



zar una oferta generalizada. Al quedar su organización y su gestión en manos de los consejos escolares, se tiene una oferta no homogénea de actividades de formación complementaria, e incluso se producen discriminaciones en su acceso.

En todos los territorios, la jornada tiene un proceso de evaluación, especialmente amplio en Canarias, donde la evaluación externa la realiza la Consejería de Educación a través de su servicio de inspección técnica (y cuyos mecanismos han de venir recogidos en la PGA); mientras que la evaluación interna es realizada por todos los sectores: consejo escolar, claustro de profesores, asociaciones de alumnos, padres y madres, y es recogida en la Memoria del centro para, así, evaluar la continuidad o no de la nueva jornada.

## La jornada del alumnado

Cuando definimos el tiempo escolar del alumnado, hemos de establecer dos divisiones fundamentales del mismo: el tiempo dedicado al desarrollo de las actividades curriculares, y el tiempo de ocio educativo empleado en la realización de las actividades complementarias (llamadas, inadecuadamente, extraescolares).

## Tiempo de desarrollo del currículo

Si partimos de la aceptación del horario lectivo semanal de 25 horas, las 22 horas y media de tiempo curricular que quedan al descontar las 2.30 h., dedicadas al descanso, se situarían en horario de mañanas.

Inmediatamente, se nos plantea el interrogante del rendimiento. ¿Aumenta el rendimiento en las horas de la mañana con respecto al de la

tarde? ¿Se trata con ello de adoptar una medida que acompaña la mejora de la calidad de enseñanza? Lo cierto es que hay opiniones encontradas, y tantos condicionantes al respecto, que en el caso más desfavorable, podemos concluir afirmando que al menos no incide negativamente sobre el rendimiento, mientras que, por el contrario, sí libera tiempo para el ocio educativo, con las ventajas consiguientes.

## Tiempo de ocio educativo

No trataremos aquí de las condiciones y características que deben reunir las actividades de ocio educativo, - se verán en el último apartado de este artículo-, sino que abordaremos el tema, exclusivamente, desde el punto de vista de la distribución del tiempo para los alumnos y alumnas.

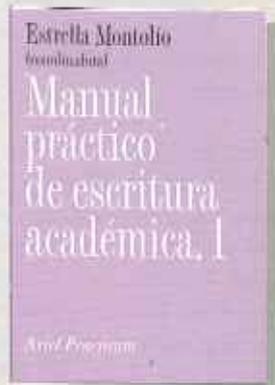
Los requisitos y objetivos básicos exigibles a las actividades complementarias se podrían concretar en los siguientes aspectos:

- Se han de realizar en horario de tarde.
- Deben ser planteadas con carácter universal.
- Han de evitar toda discriminación entre el alumnado.
- Deben favorecer el desarrollo integral de los escolares.
- Estar orientadas a compensar las carencias sociales y culturales de los sectores más desfavorecidos.
- Destinadas, también, a cubrir el tiempo libre.

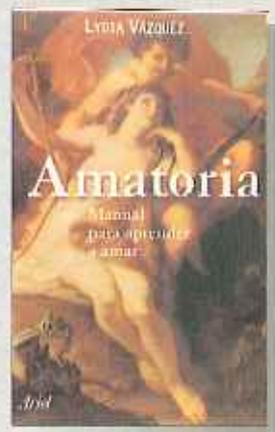
Más complejo es acertar en las medidas - incluso de discriminación positiva - orientadas a compensar las diferencias culturales y sociales de

"Los puntos de Ariel" ©

Prácticos  
Claros  
Sencillos  
Atractivos



P.V.P. 1.800 ptas. 192 págs.



P.V.P. 1.500 ptas. 160 págs.



P.V.P. 1.400 ptas. 160 págs.

VALORES PARA  
CRECER ©

Editorial Ariel

origen económico. No obstante, este factor compensatorio debe ser el principio básico que presida cualquier planificación de actividades complementarias.

## Servicios complementarios

Nos referimos al tiempo de transporte y de comedor escolar, pero también al de atención a los escolares, en horas inmediatamente anteriores o posteriores al inicio o finalización de las clases respectivamente. Este es un aspecto que deberá ser debatido y negociado con las diferentes administraciones, ya que tendrán que asumir la financiación de este servicio que requiere la contratación de personal especializado. En principio se puede suponer que va a ser un servicio bien aceptado por las asociaciones de padres y madres, incluso solicitado con gran interés. Sin embargo, sabemos de ciertos recelos entre el colectivo docente: a veces, porque se ha planteado que sea este colectivo el que preste estos servicios, y porque surgen problemas de organización en los centros donde se atienden estos servicios. A pesar de estas dificultades, no se debe impedir intentar dar este paso de gigante para atender un servicio que, para un buen número de familias, sería de vital importancia. El comedor escolar es un servicio que, por su finalidad social no debe ser modificado, y su funcionamiento es perfectamente compatible con la jornada continuada.

## La jornada de docentes

La organización y distribución horaria de la jornada de profesores y profesoras, diferenciada de la de los alumnos, es uno de los aspectos clave que requiere ser definido desde el punto de vista de nuestra responsabilidad sindical; y a su vez, es el más complicado, ya que no tenemos experiencias previas de otras comunidades, ni formulaciones teóricas conocidas en las que basar nuestras propuestas. Para poder hacerlo con todo rigor,

sería imprescindible partir de un catálogo consensuado de las funciones que corresponden a los docentes de educación infantil y primaria.

## Períodos lectivos

En una primera fase, se pretende conseguir que el número de periodos lectivos no pase de veinte semanales, en total estaríamos manejando la cifra de treinta horas semanales de permanencia en el centro, de las que veinticinco se harían en horario de mañana, y las restantes, dedicadas a actividades no lectivas, se pueden distribuir entre algunas mañanas y algunas tardes dependiendo de su función, y según criterios de organización del colegio.

## Funciones no lectivas que se han de realizar en el centro

Independientemente de que se considere oportuno dedicar algún tiempo de la tarde a la atención de padres y madres, las reuniones de coordinación, de claustro, de evaluación pueden realizarse, en la última hora de las mañanas. Si parece adecuado, sin embargo, para facilitar la presencia de todos los sectores de la comunidad escolar, que las reuniones de representación se realicen en horario de tarde.

## Otras funciones que no se realizan necesariamente en el centro.

Son actividades que, con frecuencia, se realizan en los CPR's, en las sedes de organizaciones sindicales, o universidades, aunque no cabe duda de que la formación más eficaz es la que se hace en proyectos colectivos con una finalidad educativa común en el centro de trabajo, al margen de que se desarrolle en el colegio o fuera de él.

## Las actividades complementarias

Habríamos de distinguir dos tipos: las que se programan como actividades didácticas por los equipos de coordinación de ciclo o de área, talleres organizados por docentes, y las que se programan como actividades comple-

mentarias o de ocio educativo. Es evidente que en las primeras, su organización y ejecución competen a los profesores y profesoras afectados; pero no ocurre lo mismo con las segundas, sólo le compete al profesorado, la fase de programación de las mismas.

## Jornada del centro

Se determinan, en principio, tres tiempos diferenciados en el centro, en función de la actividad que se desarrolla en él: el que corresponde al que podemos llamar horario lectivo, entre las 9 y las 14 h, para el desarrollo de los currículos; el tiempo para las actividades complementarias de ocio educativo; y el tiempo de apertura a disposición de la comunidad. Para realizar las actividades, se requiere personal docente y no docente. Pensemos en cómo afecta la apertura del centro más allá de las cinco de la tarde, en relación al personal de servicio -ordenanzas y limpiadoras- y al personal docente -cargos directivos- que han de permanecer, en principio, durante el tiempo que el centro permanece abierto.

Es evidente que si un ordenanza completa su jornada hasta las cinco de la tarde, por ejemplo, la prolongación del horario de apertura del centro se ha de hacer cubriendo la prolongación temporal con más personal. Si éste debe ser personal laboral de la Consejería de Educación, dependiente de la administración local, provincial u otro, es algo que tenemos que debatir entre todos los sectores —y tal vez con la federación de la administración pública—. Se ha de solucionar también el incremento de dotación de limpiadores y limpiadoras, ya que el uso prolongado de las instalaciones crea dos problemas básicos, más necesidad de limpieza y menos tiempo para realizarla. Y asimismo se tienen que adoptar medidas *razonables* para que no se exija la presencia de un docente responsable del centro, al menos durante las horas en las que no haya alumnos en él (una vez finalizadas las actividades lectivas y complementarias).

## Xesús R. Jares

# Educación y derechos humanos

*Xesús R. Jares es profesor de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad de A Coruña. Anteriormente ha trabajado como maestro. Coordinador desde su fundación en 1983 del grupo Educadores pola Paz del Movimiento de Renovación Pedagógica Nova Escola Galega, fue igualmente miembro fundador del Seminario de Educación para la Paz de la Asociación Pro Derechos Humanos (Madrid), con el que ha publicado diversos materiales didácticos. Es colaborador de Bakeaz y miembro de la junta directiva de la Asociación Española de Investigación para la Paz (AIPAZ). Participa en varias revistas pedagógicas y firma parte del consejo de redacción de la Revista Galega de Educación.*

*Autor de diversos libros y materiales curriculares sobre educación para la paz y juegos cooperativos, reseñamos aquí los escritos individualmente: Educar para a paz, Concello de Santiago de Compostela, 1988 (trad. castellano: Ayto. de Gijón, 1990); Técnicas e xogos cooperativos para tódalas idades, A Coruña, Vía Láctea/Nova Escola Galega, 1989 (2ª ed., 1993); Educación para la paz. Su teoría y su práctica, Madrid, Popular, 1991 (2ª ed., 1999); Transversales. Educación para la paz, Madrid, MEC (cajas rojas), 1992; El placer de jugar juntos. Nuevas técnicas y juegos cooperativos, Madrid, CCS, 1992 (2ª ed., 1993); Educación e dereitos humanos. Estratexias didácticas e organizativas, Vigo, Xerais, 1998 (ed. castellano: Madrid, Popular, 1999). En los años 1995-97 coordinó el proyecto multidisciplinar y solidario Construir a paz. Cultura para a paz; en el libro del mismo título (Vigo, Xerais, 1996) participaron 113 autores/as de diversas partes del mundo entre ensayistas, literatos y artistas plásticos. Es también autor del nº 8 de Cuadernos Bakeaz, titulado Los sustratos teóricos de la educación para la paz (1995).*

*Partiendo del análisis del concepto de derechos humanos y las características que lo identifican, en este cuaderno se presentan los principios didácticos y las estrategias organizativas desde los que se aconseja abordar la educación para los derechos humanos. Así, e intercalando diversas propuestas concretas de trabajo, el autor desarrolla los tres aspectos que considera centrales en la educación para los derechos humanos: la creación de un grupo de mutuo apoyo y confianza, la organización democrática del centro escolar y el afrontamiento no violento de los conflictos.*

### ÍNDICE

1. El soporte conceptual	2
2. Principios didácticos	3
3. La dimensión organizativa	5
■ Creación de un grupo de mutuo apoyo y confianza	
■ Organización democrática del centro escolar	
■ Afrontamiento no violento de los conflictos	
<b>Bibliografía</b>	<b>11</b>

El reciente cincuenta aniversario de la proclamación de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y, especialmente, la asimetría cada vez mayor entre los avances tecnológicos y los sociales, en detrimento de estos últimos, hacen

todavía más evidente y necesario entronizar el articulado de la Declaración Universal —y los pactos, convenios y declaraciones que la desarrollan— como el reto fundamental con el que se encuentra la humanidad en el futuro inmediato. El acervo cultural, social y político que la Declaración encierra es de tal importancia para el progreso de la humanización que, aun admitiendo ciertas críticas que se le han hecho y sin ánimo de crear un nuevo mito o religión laica, probablemente estemos ante la construcción social más importante del ser humano, no sólo del siglo que finaliza sino de toda su historia. Porque, a diferencia de sus antecedentes, la firma de la Declaración supone un hecho absolutamente novedoso en la historia de la humanidad por dos motivos esenciales. En primer lugar, por su carácter universal, ya que no se trata de unos derechos para la ciudadanía de un determinado país sino para todo ser humano sin ningún tipo de distinción (en este sentido, la Declaración nos convierte indirectamente en ciudadanos del mundo), y, en segundo, porque se consensúa un catálogo de derechos y valores desde

los que se debe regir la convivencia dentro de y entre Estados.

Para que todas y todos podamos disfrutar de los derechos, la educación es llamada a jugar nuevamente un papel fundamental. En efecto, desde el mismo momento de la aprobación de la Declaración Universal ya se produce la respuesta educativa. Por un lado, porque el derecho a la educación forma parte del propio articulado (artículo 26); por otro, porque, como se recoge en el preámbulo, la implantación y profundización de los derechos humanos queda ligada a la intervención de la educación. En este sentido, ciertas posiciones, tanto de ayer como de hoy, vuelven a caer, interesada o ingenuamente, en el "utopismo pedagógico" de la primera ola de la educación para la paz que representa el movimiento de la Escuela Nueva (Jares, 1991: 33-37). Aun reconociendo el papel esencial de la educación, la vigencia de los derechos humanos se libra en otros espacios sociales, principalmente en los políticos, económicos y culturales, tal como la historia nos ha enseñado. Ni la educación por sí sola puede hacer que desaparezcan todos los males del planeta, ni tampoco debe dejarse utilizar por el uso perverso cada vez más frecuente entre la clase política que intenta trasladar a la educación todos aquellos problemas que tienen su origen y resolución en otros ámbitos.



## El soporte conceptual

A lo largo de su desarrollo histórico, la Declaración se convierte en el gran instrumento movilizador de la educación para los derechos humanos, tanto por su bagaje educativo como por la intencionalidad de las Naciones Unidas de querer convertirla en un instrumento pedagógico de concienciación "verdaderamente popular y universal" (aspectos que, desgraciadamente, cincuenta años después hemos de constatar que no se han cumplido). Veamos, pues, los significados del concepto de derechos humanos, en tanto en cuanto el escenario que sobre el mismo diseñemos condicionará en parte las estrategias didácticas y organizativas. Por problemas de espacio nos vamos a centrar en lo que consideramos son las cuatro ideas fundamentales (cf. Jares, 1998/1999: cap. I).

■ La primera tiene que ver con la centralidad del concepto de derechos: el sentido de dignidad, que es, antes que cualquier formulación jurídica o política, una condición moral inherente a todo ser humano sin ningún tipo de distinción, sean éstas por razones económicas, físicas, culturales, raciales, sexuales, etc. Dignidad que se sitúa entre dos cualidades esenciales: la libertad y la plena igualdad de todos los seres humanos, que nos conducen a "no permitir nunca ser tratado ni tratar consecuentemente a nadie únicamente como un medio" (Muguerza, 1990: 450). En esta dirección podemos decir que la Declaración promueve un conjunto de valores, principios y normas de convivencia que deben conformar esa dignidad humana así como la vida en sociedad, al mismo tiempo que rechaza aquellos que les sean contrarios. Hace referencia, en otras palabras, al "mínimo inexcusable de justicia y humanidad" (Tulián, 1991: 114). Entre los autores que coinciden en resaltar la centralidad de la dignidad humana en el concepto de los derechos humanos señalamos a Cassese (1993), Etxeberria (1998) o Peces Barba (1982, 1998).

■ En segundo lugar, a los pocos años de la proclamación de la Declaración Universal comienza a hablarse de la universalidad e indivisibilidad de los derechos humanos. Ya en 1955

las Naciones Unidas afirmaban: "Todos los derechos deben ser desarrollados y protegidos. En ausencia de los derechos económicos, sociales y culturales, los derechos civiles y políticos corren el riesgo de ser puramente nominales; en ausencia de los derechos civiles y políticos, los derechos económicos, sociales y culturales no podrán ser garantizados mucho tiempo" (ONU A/2929, 1 de julio de 1955). Una década más tarde, estos razonamientos se elevan al Preámbulo de los Pactos de 1966, el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos y el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Además de las Naciones Unidas, la indivisibilidad e interdependencia ha sido una característica recalada por diferentes organizaciones, activistas y estudiosos, enfatizando que los derechos humanos no son un menú a la carta del que cada individuo, grupo o país pueda escoger aquellos que más le gustan (Amnistía Internacional, 1998; Etxeberria, 1998; Kelly, 1997; Oraá y Gómez Isa, 1998; Sánchez y Jimena, 1995; Unesco, 1996).

La universalidad es, como hemos señalado, una de las características singulares y novedosas que introduce la Declaración con respecto a los textos que la precedieron. En efecto, por primera vez en la historia de la humanidad se proclaman unos derechos con validez y aplicación para todos los seres humanos, de todas las razas, sexos, nacionalidades y condiciones. Sin embargo, la universalidad ha sido una de las características más criticadas por diversos sectores sociales y representantes de determinados Estados (Amnistía Internacional, 1998; Lucas, 1994; Jares, 1998/1999). Así, algunos países de África y Asia alegaron que los derechos humanos en realidad no son una construcción universal sino la imposición de la visión occidental de los derechos al resto del mundo. Soslayando el hecho de que en el debate y en la aprobación del texto en la asamblea de las Naciones Unidas participaron representantes de todos los países de todos los continentes, entendemos que no debe haber contradicción entre la defensa de los derechos humanos y, al mismo tiempo, la defensa de las particularidades lingüísticas, culturales, etc., de cada país. Es más, en la defensa de esas identidades se realiza la propia defensa de los derechos humanos en tanto que aquéllas son patrimonio común de la humanidad. La cuestión está en saber si aceptamos unos principios universales, consustanciales al ser humano — sin ningún tipo de distinción, bien sea por raza, sexo, cultura, etc.—, que, al mismo tiempo, no nieguen las identidades y particularidades, pero que éstas, a su vez, no sean contradictorias con los anteriores principios. Por ejemplo, ¿tendríamos que aceptar el acervo cultural no democrático, sexista, racista, etc., de una determinada tradición cultural? Es evidente, en nuestra opinión, que no debe ser conservado bajo ninguna excusa particularista — tampoco evidentemente universalista —, sino que tiene que ser transformado. "La diferencia cultural nunca puede ser vista como dificultad sino como enriquecimiento desde el punto de vista intercultural. Pero la diferencia o la diversidad no tienen nada que ver con la desigualdad, al igual que la universalidad no significa uniformidad" (Jares, 1998: 20).

■ En tercer lugar, debemos entender los derechos humanos como un proceso y, en consecuencia, como una noción construida históricamente. En efecto, la noción de derechos humanos no es un hecho aislado, reciente o azaroso, sino que forma parte de un proceso que se ha ido gestando en diferentes períodos históricos (Cassese, 1993; Levin, 1981). Como señaló R. Cassin (1974), premio Nobel de la Paz en 1968 precisamente por su labor en la comisión redactora de la Declaración, una de las características del concepto de derechos humanos es la constante expansión tanto de la idea como de su contenido. Así, el propio articulado de la Declaración se fue completando posteriormente con otras declaraciones, convenios, etc., teniendo especial relieve los pactos internacionales aprobados en 1966: el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales y el



Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos. Estos dos pactos, junto con la Declaración Universal, forman una unidad conceptual, política y social que se ha dado en llamar *Acta de Derechos Humanos*.

Además, al entenderlos como un proceso, el alcance y el significado de los derechos humanos no están ni pueden estar nunca cerrados; como expresó N. Bobbio, "la Declaración Universal es sólo el principio de un largo proceso, del que no podemos ver todavía la realización última" (1982: 136). Prueba de lo que decimos es el debate en torno a los denominados *derechos de tercera generación*. En efecto, si la Declaración Universal recoge lo que tradicionalmente se ha convenido en denominar dos tipos de derechos, los de la primera generación, descendientes directos de los ilustrados, también denominados derechos de las libertades, y los de la segunda generación, que hacen referencia a los derechos sociales, económicos y culturales, descendientes directos de las revoluciones socialistas y del movimiento obrero de finales de siglo y comienzos de éste, desde la década de los setenta se está planteando la necesidad de incorporar y reconocer como derechos humanos otras situaciones y circunstancias no reconocidas en la Declaración y que se ha dado en llamar *tercera generación de derechos humanos*, también denominada *derechos de solidaridad* (Abellán, 1997; Arenal, 1989; Cortina, 1994; Jares, 1991; Ríos, 1998; Vercher, 1998) o *derechos de síntesis* (Etxeberria, 1998: 12). Sin embargo, considero oportuno matizar que la solidaridad no se circunscribe a los derechos de esta tercera generación, sino que forma parte del propio concepto y del conjunto de los derechos humanos. No existe unanimidad a la hora de precisar los derechos que la conforman, si bien habitualmente se habla de cuatro: el derecho a la paz, el derecho al desarrollo, el derecho al patrimonio común de la humanidad y el derecho a un medio ambiente sano. En definitiva, como ya expresara uno de los redactores de la Declaración, "a medida que evolucionan las relaciones políticas, económicas y culturales, surgen otros nuevos" (Lopatka, 1978: 23). Es más, cuando aún no están plenamente reconocidos los derechos de la tercera generación, ya se habla de los derechos de la cuarta (Bobbio, 1991), concernientes a nuevas realidades, entre ellas las derivadas de la investigación genética.

■ En cuarto lugar, queremos finalizar este punto recordando las conexiones conceptuales de los derechos humanos con los de paz, democracia y desarrollo. Dichos conceptos pueden ser susceptibles de análisis por separado, pero en rigor están tan íntimamente ligados entre sí que el examen de uno nos lleva inexorablemente al de los otros tres, en tanto en cuanto son conceptos interdependientes. Relación que deberá tenerse en cuenta igualmente tanto en la acción social y política como en el trabajo didáctico. Por ello, hablar de educación para los derechos humanos presupone hablar también de educación para la paz, para la democracia y para el desarrollo. Los derechos humanos "engendran la necesidad de la paz" (Fortat y Lintanf, 1989: 23), y viceversa, para que se dé una situación de paz tienen que cumplirse los derechos humanos. Desde esta perspectiva, la paz es "el presupuesto necesario para el reconocimiento y la efectiva protección de los derechos humanos, tanto en los Estados como en el sistema internacional" (Bobbio, 1991: 14). En un sentido negativo, la paz es antitética a la vulneración de los derechos humanos: no puede haber paz mientras haya relaciones de dominio, mientras "una raza domine a otra, mientras un pueblo, una nación o un sexo desprecie al otro" (Kelly, 1997: 87).

Derechos humanos y democracia son distintas expresiones de un mismo universo conceptual y valorativo, de tal forma que no puede haber democracia sin derechos humanos y viceversa. Como apuntan Sánchez y Jimena, "sin derechos humanos no hay democracia bien entendida, de suerte que ellos constituyen el parámetro a partir del cual aquélla se define evitando ser confundida con otras formas políticas e, incluso, de pretendidas formas democráticas, y viceversa: es

el parámetro que permite medir la plenitud de un régimen que se califique de democrático" (1995: 13). El propio concepto de derechos humanos lleva implícita la idea de democracia y del estado de derecho: "la democracia supone la validez jurídica de los derechos humanos y también la división de poderes [...]. A su vez el desarrollo y expansión de los derechos humanos supone una democracia o, lo que es lo mismo, la libertad del pueblo para la configuración de sus propias leyes y para el control público de los tres poderes. Así se cierra el círculo: la división de poderes y la democracia tienen su arranque en la idea de los derechos humanos y en ella desembocan" (Kriele, 1982: 42-43).

La concepción amplia de desarrollo, que conlleva no limitarse a sus vertientes económicas, nos lleva a la idea de dignidad y con ella al concepto de derechos humanos. En palabras de las Naciones Unidas, "el proceso de desarrollo debe promover la dignidad humana" (1981). En la Cumbre Mundial de Desarrollo Social de marzo de 1995, la ONU acordó que "el desarrollo social debe tener al ser humano como objetivo principal", señalando al mismo tiempo que debe estar basado en la participación activa de los individuos y colectividades, en el pleno ejercicio de los derechos humanos y las libertades civiles, en la libre determinación de los pueblos y en el pleno respeto a su identidad cultural. Por otro lado, tal como se había planteado durante el debate de elaboración del texto de la Declaración, "sin una alimentación suficiente, sin casa y abrigo, sin medios para acceder a la cultura, sin protección delante de la enfermedad, la ancianidad, la jubilación o el desempleo, es pura hipocresía decir a una persona que es libre" (Cortina, 1994: 105).

## 2 Principios didácticos

Desde la concepción de la educación para los derechos humanos como un proceso educativo continuo y permanente, asentado en el concepto amplio y procesual de derechos humanos —como tal ligada al desarrollo, a la paz y a la democracia—, así como en la perspectiva positiva del conflicto, y que pretende desarrollar la noción de una cultura de los derechos que tiene como finalidad la defensa de la dignidad humana, la libertad, la igualdad, la solidaridad, la justicia, la democracia y la paz, las estrategias didácticas para operativizarla deben estar inspiradas en los siguientes principios.

■ **Vivir los derechos humanos.** Sin duda es el principio que más se ha resaltado a lo largo de la historia de esta dimensión educativa. La idea fundamental es a la par clara y compleja: más que reflexionar sobre los derechos humanos se trata de vivirlos en el centro. Vivencia que extendemos a todos los ámbitos de la acción educativa: metodología, organización, contenidos, etc. "La base de la educación se encuentra en la vida diaria de la escuela, en donde los alumnos convenientemente dirigidos pueden aprender a pensar con sinceridad y fundamento, a enjuiciar las normas de la sociedad en la que viven y a asumir deberes y responsabilidades hacia sus compañeros de estudio, sus familias, la comunidad en la que viven y, más adelante, en la sociedad mundial" (Unesco, 1969: 17). Diferentes autores, además de la propia Unesco (1969, 1983a, 1983b), se han referido a este principio (Fortat y Lintanf, 1989; García, 1983; Jares, 1991; Massarenti, 1984; Seminario de Educación para la Paz de la APDH, 1994; Hersch, 1983). Aplicado al ámbito de la organización de la escuela que veremos posteriormente, la organización democrática del centro es el contexto en el que



puede germinar y sedimentarse el auténtico significado de los derechos humanos. Por ello, también aquí adquiere toda su dimensión la vivencia de este principio. Como apunta Pérez Gómez, "construir una comunidad democrática de aprendizaje plantea exigencias que se extienden a todos los elementos que inciden en la configuración del ecosistema del aula y del centro [...]. El alumnado aprende democracia viviendo y construyendo realmente su comunidad de aprendizaje y de vida" (1992: 114).

■ **Conexión con la vida real del centro y del entorno.** No cabe duda de que el primer principio lleva implícito este segundo. En efecto, vivir los derechos humanos significa, entre otras cosas, dar preferencia a los hechos cotidianos que se producen en el centro educativo como elementos didácticos de primera magnitud, en su doble acepción de medio y objeto de aprendizaje. Es más, para que éste sea significativo consideramos necesaria esta relación continua entre la multiplicidad de significados de los derechos humanos y la vida real. Así, "los niños de todas las edades necesitan que la instrucción a recibir acerca de los derechos humanos se refiera continuamente a su vida y experiencia cotidianas. Para los más jóvenes, el espíritu de la escuela o de la clase o de las relaciones entre alumnos y entre cada alumno con el profesor resultan más importantes que la adquisición de conocimientos" (Unesco, 1969: 43-44). Un ejemplo de este principio son los estudios de casos tomados de la vida real del propio alumnado, del centro y/o del entorno, semejantes a los que presentamos en los cuadros 1 y 4.

■ **Necesidad de educar desde y para la acción.** Ligado al principio anterior, la educación para los derechos humanos es una educación desde y para la acción. Tal como se recoge en la Recomendación sobre la educación para la comprensión, la cooperación y la paz internacionales y la educación relativa a los derechos humanos y las libertades fundamentales de 1974, la educación para los derechos humanos como parte de la educación para la paz es una educación desde y para la acción. Dicho en negativo, no hay educación para la paz y los derechos humanos si no hay acción práctica

(Haavelsrud, 1976). Y ello tanto en lo que respecta a nuestro papel como ciudadanos, como en lo referente a nuestro trabajo con el alumnado. Lo primero presupone una invitación para reflexionar sobre nuestros comportamientos, actitudes y compromisos, sabiendo que cuanto más corta es la distancia entre lo que decimos y lo que hacemos más eficaz será nuestra labor. Para lo segundo, lejos de buscar la pasividad, tranquilidad, la no acción, etc., debemos dirigir nuestra acción hacia la formación de personas activas y combativas (Ortal y Lintanf, 1989: 19).

■ **Participación del alumnado en el "qué" y en el "cómo" del proceso de enseñanza-aprendizaje.** La participación es, simultáneamente, un requisito y un valor en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde la perspectiva democrática en la que se asienta la educación para los derechos humanos. Las estrategias didácticas fomentarán y se apoyarán en el trabajo en equipo, en la toma de decisiones consensuada siempre que sea posible, en la cooperación, etc. El alumnado debe ser "incitado a participar y a definir las condiciones del propio proceso de aprendizaje; la determinación de los fines; la elección de los métodos y la evaluación de los resultados" (Jares, 1992b: 59). Como se recoge en el punto 16 de la propia Recomendación de 1974, "la participación de los estudiantes en la organización de los estudios y de la empresa educativa a la que asisten, debería considerarse en sí como un factor de educación cívica y como un elemento principal de la educación para la comprensión internacional".

■ **Educación para los derechos humanos presupone presentar una visión de la realidad cambiante y susceptible de transformación.** Ligado al principio anterior, tenemos que incidir en la idea de que la realidad no es estable ni definitiva, sino cambiante y provisional, y que, en consecuencia, podemos construir otro tipo de relaciones sociales. Dicho en palabras de M. Sarup, "La finalidad del currículum crítico es el reverso de la del currículum tradicional; este último tiende a 'naturalizar' los acontecimientos; aquél intenta obligar al alumno a que cuestione las actitudes y comportamientos que considera 'naturales'. El currículum crítico ofrece una visión

### Cuadro 1 Estudio de casos: la familia de Andrea\*

Andrea es una ex alumna de este centro. El otro día me comentó que esperaba que sus padres la dejaran ir de excursión con su curso cuando acabe el Bachillerato, ya que en la excursión de fin de Secundaria no le dieron permiso. En cambio su hermano tuvo más suerte que ella, ya que acababa de regresar de una excursión durante cinco días con sus colegas y profesores/as de 4º de ESO.

Andrea también se quejaba de las horas de llegada a casa los fines de semana. Ella, que es la mayor, no puede llegar después de las diez de la noche. En cambio, su hermano siempre llega más tarde y nadie le dice nada. El otro día Andrea regresó a casa más tarde de la hora señalada y sus padres la riñeron muy duramente. Ella no se pudo contener y les echó en cara que no la trataban igual que a su hermano. Ante esto, sus padres reaccionaron recriminándola mucho más y lamentándose de su mala educación. Además le insistían que debía comprender que era mujer y que por lo tanto, y por el bien de ella, no podía andar de noche por la calle.

#### Análisis

- Lectura del caso.
- ¿Cómo describirías la situación familiar que vive Andrea?
- ¿Cómo explicas el distinto horario de regreso a casa los fines de semana de Andrea y su hermano?
- ¿Qué motivos crees que tienen los padres de Andrea para no dejarla ir de excursión?
- ¿Consideras que es un caso aislado?
- ¿Cómo intervenirías para solucionar este conflicto?
- Comenta los resultados de tu análisis con tus colegas y en tu casa.

\* Esta ficha, original del autor, fue publicada anteriormente en el nº 2 de la *Revista Galega de Educación* (1986) y en la unidad didáctica *Para chicos-as. Sistema sexo-género*, del Seminario de Educación para la Paz de la Asociación Pro Derechos Humanos (Madrid, 1990), de la que es coautor.



de la realidad como un proceso cambiante y discontinuo cuyos agentes son los seres humanos, los cuales, por tanto, están en condiciones de llevar a cabo su transformación. La función del currículum no es 'reflejar' una realidad fija, sino reflexionar sobre la realidad social; es demostrar que el conocimiento y los hechos sociales son productos históricos y, en consecuencia, que pudieron haber sido diferentes (y que pueden serlo todavía)" (1990: 217). En este sentido, si bien la educación para los derechos humanos presupone, entre otras cosas, la presentación de sus violaciones, tampoco es menos cierto que debemos suscitar la posibilidad de la acción como medio para transformar esa realidad perversa, y que en muchos casos así ha sido posible.

■ **Preferencia por los enfoques globalizadores e interdisciplinares.** Tanto desde el punto de vista conceptual como desde el punto de vista didáctico, la educación para los derechos humanos exige enfoques globales e interdisciplinares a través de los cuales se pueda aprehender la complejidad de la temática que nos ocupa. Desde el inicio de su formulación, la educación para los derechos humanos ha enfatizado este principio. En la actualidad, reconocida como *contenido transversal del currículum*, la educación para los derechos humanos, como la transversalidad en su conjunto, debe servir de elemento integrador que rompa con los compartimentos estancos de las asignaturas. Desde esta perspectiva, "se tienen que incorporar a la programación de cada profesor para cultivarlos en las actividades específicas y en los métodos generales de su especialidad, ampliando el sentido educativo de ésta. En ciertos casos, será preciso decidir actividades especialmente dirigidas a estos objetivos transversales del currículum, pero es conveniente que formen parte de una filosofía educativa y de una metodología que impregne toda la actividad" (Gimeno, 1992: 325). Dicho de otra forma, los temas transversales introducen nuevos contenidos en el currículum, pero sobre todo reformulan y reintegran los existentes desde un nuevo enfoque integrador e interdisciplinar (cf. Torres, 1994).

■ **Coherencia entre los fines y los medios a emplear.** Enfatizado desde la ideología no violenta como un aspecto central de la misma y asumido por la educación para la paz y los derechos humanos, este principio destaca la necesidad de la coherencia entre aquello que se pretende alcanzar y los medios a emplear. Frente a la cultura dominante del "todo vale", del fin que justifica los medios, desde este principio se resalta que la elección de los medios no es una cuestión secundaria sino que se sitúa al mismo nivel que los fines. Como decía Gandhi, "el fin está en los medios como el árbol en la semilla". Se trata, pues, "de buscar y poner en práctica medios que sean homogéneos, coherentes con el fin perseguido" (Muller, 1983: 26). En el plano pedagógico, además, no sólo es necesario aplicar este principio por una cuestión de coherencia ética sino también porque los medios a emplear son fuente en sí misma de aprendizaje, por lo que no pueden estar disociados de aquello que se quiere aprender. Es más, estamos persuadidos de que interiorizar valores tiene que ver más con las metodologías y las estructuras organizativas que con los contenidos o finalidades educativas marcadas. De ahí que se haga hincapié en el uso de métodos dialógicos y experienciales, tal como exponemos en el punto siguiente, mediante los cuales no sólo se alcanzarán determinados objetivos en el sentido clásico sino que, como decimos, se aprenderán otros ligados al propio proceso de aprender.

■ **Combinación de las dimensiones cognoscitivas y afectivas.** Es otro de los principios didácticos que más se han resalado en esta tradición educativa. En efecto, desde la década de los setenta se comprobó que la vertiente intelectual del proceso de enseñanza-aprendizaje no se puede separar de su componente afectiva y experiencial; ambos procesos van uni-

dos y ambos procesos son necesarios para interiorizar los valores de una educación para la paz y los derechos humanos. Por eso debemos ser críticos con las formulaciones que sólo mencionan la información. A ella es necesario añadirle los afectos, percepciones, sentimientos y sensaciones de las experiencias vitales del alumnado, lo que lleva consigo el análisis de las mismas para después compararlas con el mundo circundante. En palabras de J.A. Marina, "parece, pues, que las intuiciones morales del niño se encuentran unidas a la comprensión de los sentimientos. Un niño que no reconoce la aflicción de otra persona, que no es capaz de ponerse en su lugar, tampoco comprenderá que la acción que la ha provocado es mala" (1995: 26). La conjunción de estos dos elementos es lo que define el denominado *método socio-afectivo* que se ha recalado desde la educación para la paz y los derechos humanos (VV.AA., 1999; Jares, 1991, 1992b; Seminario de Educación para la Paz de la APDII, 1994; Tuvilla, 1993; Unesco, 1969, 1983a; Wolsk, 1975), y que, como expusimos en el Cuaderno Bakeaz nº 8, *Los sustratos teóricos de la educación para la paz*, consta de tres pasos concretos:

- *Vivencia de una experiencia*, bien sea real o simulada. El punto de partida no es la información sino la experiencia.
- *Descripción y análisis de la misma*. Es decir, se trata de escribir y analizar las propias reacciones de las personas que participaron en la anterior situación experiencial, comenzando por el análisis de los propios procesos decisorios que se llevaron a cabo. Al mismo tiempo, se quiere profundizar en otra característica esencial: el *desarrollo de la empatía*.
- *Contraste y, si es posible, generalización de la experiencia vivida a situaciones exteriores de la vida real*. Esta fase tiene que ver con los procesos de tipo intelectual como son la descripción y el análisis de los procesos decisorios que se vivieron en la "situación experiencial", así como su correlación e inferencias con el mundo real. Se trata, pues, de relacionar el micronivel del grupo con el mismo macronivel de la sociedad local, nacional o internacional.

### 3 La dimensión organizativa

Todo proyecto educativo se realiza desde un determinado formato organizativo. Descuidar este aspecto tiene que ver con la *tradicional segregación que la dimensión organizativa tuvo y aún tiene en las cuestiones curriculares*. El caso de la educación para la paz en general y de la educación para los derechos humanos en particular no ha sido una excepción. Como hemos señalado en otro lugar (Jares, 1994), tanto en España como fuera de nuestras fronteras, los trabajos, publicaciones, investigaciones, etc., sobre esta dimensión educativa se han centrado en dos aspectos esenciales pero incompletos: el *qué*, los contenidos, y el *cómo*, la metodología. En uno y otro caso las cuestiones organizativas o no son abordadas o quedan marginalizadas. Sin embargo, con este punto queremos enfatizar la tesis de que *la renovación cualitativa de los procesos de enseñanza aprendizaje tiene que llevar necesariamente a la renovación de las estructuras organizativas*. Dicho en otras palabras, un proyecto curricular de Educación para la Paz y los Derechos Humanos tiene que plantearse la relación de los temas organizativos —la estructura, las normas, el estilo de dirección, la participación, la comunicación, el sistema de relaciones, el tratamiento de los conflictos, la evaluación institucional, etc.— con los valores y objetivos que dicho proyecto persigue. Veamos a continuación tres implicaciones organizativas que, tanto en el trabajo de aula como de centro, entende-



mos de vital importancia para llevar a la práctica la educación para los derechos humanos.

### Creación de un grupo de mutuo apoyo y confianza

A caballo entre los aspectos organizativos, metodológicos e interactivos, entendemos que, sea cual sea el nivel educativo o la materia a impartir, es imprescindible diseñar una estrategia tendiente a generar tanto en el aula como en el centro un clima de seguridad, de confianza, de mutuo apoyo, etc. Y ello no sólo por motivos éticos o morales, que lo son y en sí mismos constituyen razones más que suficientes, sino también porque el trabajo didáctico en estas situaciones es más agradable para todos/as y, en tercer lugar, suele producir mejores resultados académicos. Sobre este último aspecto está suficientemente estudiado y probado que en aquellas situaciones educativas en donde se consigue este ambiente de mutuo apoyo y confianza entre el alumnado y entre éste y el profesorado, los resultados académicos son, por regla general, mejores que en aquellos otros grupos en los que no existe este tipo de ambiente. Como expresara H. Franta, la creación de un clima positivo "es un factor fundamental para el buen éxito de cualquier organización social" (1985: 7).

Así, analizando por ejemplo el tema del conflicto y de la denominada indisciplina, podemos establecer que, de forma general, un conflicto tendrá más posibilidades de ser resuelto de forma positiva cuando se produce en un medio social con estructuras participativas, democráticas y cooperativas. En otras palabras y parafraseando a Judson (1986), cuando se produce en un sistema generador de confianza, colaboración y apoyo mutuo. Por el contrario, se ha demostrado que, habitualmente, un clima escolar autoritario y burocratizado, caracterizado por un "idario polarizador" —"cuando la organización y los mensajes sociales que emite favorecen el éxito de una minoría a costa del fracaso de otros" (Watkins y Wagner, 1991: 54)— y una estructura inflexible, trae consigo el aumento de los "patrones de conflictividad". Además, en aquellos grupos en los que las relaciones y el ambiente son fríos, distantes, inseguros, competitivos, etc., aumentan las probabilidades de que haya una mayor marginación, fracaso escolar y exclusión entre el alumnado más inseguro y/o con menor potencial académico. Por eso, mal andan las cosas cuando en la institución educativa el alumnado o el profesorado, o sectores importantes de los mismos, no la sienten como suya.

### Cuadro 2 Bibliografía básica sobre juegos cooperativos

- CASCÓN, P., y C. MARÍN BERTAIN (1996): *La alternativa del juego I. Juegos y dinámicas de educación para la paz*, Madrid, Los Libros de la Catarata.
- JARES, X.R. (1989): *Técnicas e xogos cooperativos para todas las edades*, A Coruña, Vía Láctea (2ª ed., 1993).
- (1992): *El placer de jugar juntos*, Madrid, CCS.
- ORLICK, T. (1986): *Juegos y deportes cooperativos*, Madrid, Popular.
- (1990): *Libres para cooperar, libres para crear*, Barcelona, Paidotribo.
- SEMINARIO DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ DE LA APDII (1994): *La alternativa del juego II. Juegos y dinámicas de educación para la paz*, Madrid, Los Libros de la Catarata.

### Cuadro 3 Bibliografía básica sobre técnicas cooperativas de gestión del aula y centro

- APPLE, M.W., y J.A. BEANE (1997): *Escuelas democráticas*, Madrid, Morata.
- CAMPIGLIO, A., y R. RIZZI (1997): *Cooperar en clase. Ideas e instrumentos para trabajar en el aula*, Sevilla, Publicaciones MCEP.
- FREINET, C. (1969): *Técnicas Freinet de la Escuela Moderna*, México D.F., Siglo XXI.
- (1973): *Los planes de trabajo*, Barcelona, Laia.
- (1996): *La escuela moderna francesa. Una pedagogía moderna de sentido común. Las invariantes pedagógicas*, Madrid, Morata.
- VV.AA. (1996): "Célestin Freinet", *Revista Galega de Educación*, 26 (abril-mayo), 5-46.
- VV.AA. (1997): "La pedagogía Freinet", *Kikiriki*, 40 (número monográfico).

En general, la creación de un grupo de mutuo apoyo y confianza es relativamente fácil de conseguir en el aula en aquellos grupos-clase estables y no numerosos. Pero este objetivo tenemos que hacerlo extensible al conjunto del centro y de la comunidad educativa. En efecto, aunque la dificultad es mucho mayor por el número de personas, diversidad de intereses e implicaciones en la vida del centro, etc., no deja de ser un objetivo educativo fundamental, en oposición a los intentos cada vez más generalizados de convertir los centros educativos y la propia función docente en una actividad profesional meramente burocrática, rutinaria y descomprometida. Frente a la consideración de los centros escolares como meras factorías reproductoras o "agencias" de expedición de certificados, proponemos "un modelo de escuela donde la organización del espacio, del tiempo, de las alumnas y alumnos así como el modo de concebir el currículum, los contenidos, métodos y formas de evaluación, faciliten el proceso de recreación activa de la cultura, en evidente contraposición a las tendencias bien extendidas en la actualidad a convertir los centros escolares en meras academias" (Pérez Gómez, 1992: 113).

Entre las estrategias básicas que utilizamos para operativizar una comunidad de apoyo y confianza están:

- En primer lugar, la propia actitud del profesorado. Es necesario inbuirse de la importancia de esta responsabilidad y ser conscientes del papel que, como profesionales de la educación, tenemos que jugar. Entre las destrezas que se requieren resaltamos el saber escuchar; favorecer la comunicación empática; generar confianza; respetar siempre al alumnado y demás personal del centro; mostrar interés y compromiso por los problemas que afectan a la consecución de la paz y los derechos humanos; mantener la menor distancia posible entre la teoría y la práctica, y aceptar de manera incondicional a todo el alumnado.
- Los juegos cooperativos y dinámicas de afirmación, confianza y comunicación. Sin duda ocupan un papel fundamental en este cometido, y los resultados que estamos obteniendo durante los últimos quince años hacen que sigamos manteniendo la expresión "la magia de los juegos cooperativos" (Jares, 1989 y 1992a). Además de su vertiente lúdica y placentera, cuestiones ambas que deben formar parte también de todo proyecto educativo, este tipo de estrategias facilitan la "vertebración cooperativa del grupo" por

el propio efecto de la distensión y al situar a todos sus miembros en un mismo plano de igualdad, liberándolos de la tensión del competir. En definitiva, nos ayudan a realizar el tránsito de una cultura de la competitividad, de la indiferencia, de la hostilidad y del menosprecio, a la cultura de la cooperación, de la reciprocidad, de la tolerancia, de la sensibilidad, del aprecio y de la afirmación.

- Las *técnicas cooperativas de gestión*, principalmente las *asambleas*, las *bibliotecas de aula y centro* y los *planes de trabajo*. Las tres técnicas freinetianas intentan potenciar la autonomía, la cooperación y la corresponsabilidad tanto en la toma de decisiones como en todos aquellos aspectos que afectan a la vida del aula. En este sentido, queremos incidir en la necesidad de recuperar las propuestas y técnicas de trabajo de los grandes pedagogos renovadores, lamentable y significativamente olvidados, como es el caso de Célestin Freinet.
- Las *dinámicas de grupo y de clarificación de valores*, como vía para tomar consciencia de los códigos de valoración que tenemos, sensibilizar sobre el sistema de relaciones en el aula y centro, así como sobre los contenidos de los temas transversales. En este proceso las relaciones interpersonales ocupan un lugar preferente, convirtiéndose en medio y fin del proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto en el trabajo cotidiano en las diferentes áreas como en el de las tutorías. Como se ha dicho, la educación para la paz y los derechos humanos comienza construyendo unas relaciones de paz entre todos los miembros de la comunidad educativa (Jares, 1983, 1991, 1992b; Novara, 1989; Unesco, 1969). Un ejemplo estudiado simultáneamente con el alumnado de Secundaria y con el profesorado en relación con las tutorías y organización del centro es el que presentamos en el cuadro 4.

### Organización democrática del centro escolar

Por el significado de los derechos humanos que hemos visto, un proyecto de Educación para los Derechos Humanos necesariamente implica una democratización de las estructuras escolares. Asimismo, por el principio señalado de buscar la coherencia entre los fines y los medios a emplear, en este caso entre la finalidad de formar personas democráticas y

### Cuadro 5 Bibliografía básica sobre dinámicas de grupo

- CIRIGLIANO, G.F.J., y A. VILLAVEVERDE (1982): *Dinámica de grupos y educación*, Buenos Aires, Humanitas.
- HOSTIE, R. (1979): *Técnicas de dinámica de grupo*, Madrid, ICCI.
- KIRSTEN, R., y J. MÜLLER-SCHMARZ (1984): *Entrenamiento de grupos. Prácticas de dinámica de grupos*, Bilbao, Mensajero.
- LOBATO, C., y R. MEDINA (1986): *Técnicas de animación para grupos de preadolescentes*, Bilbao, Adarra.
- PALLARES, M. (1982): *Técnicas de grupo para educadores*, Madrid, ICCE.
- PASCUAL, A.V. (1988): *Clarificación de valores y desarrollo humano*, Madrid, Narcea.

comprometidas con la democracia, y los medios y estructuras para alcanzar dichos fines, *la organización democrática del centro es el contexto en el que puede germinar y sedimentarse el auténtico significado de los derechos humanos*. En este sentido, el alumnado aprenderá lo que es la democracia viviendo en democracia; si queremos que la escuela forme personas democráticas y participativas, ella misma tiene que estar organizada desde esos presupuestos, al igual que todo el sistema educativo.

En España, la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE) consagraba unos valores claramente favorables a la escuela democrática y, aunque desigual en la representación de los diferentes sectores educativos en el Consejo Escolar, específicamente resuelta en favor de la participación de toda la comunidad educativa. Pero la legislación, como las buenas intenciones, no bastan para transformar la realidad. Como acertadamente señaló Barry McDonald, *“la ciudadela de la práctica establecida no sucumbirá simplemente cuando llame a su puerta, educadamente, una buena*

### Cuadro 4 Estudio de casos: conflictos en el recreo

Xabier es profesor de Matemáticas en un centro de Secundaria. El otro día, cuando estaba de vigilancia en el recreo, se le acercaron varios alumnos de 1º para transmitirle sus quejas ante el comportamiento de los estudiantes de 3º. Estos, desde un tiempo a esta parte, se meten con ellos cuando están jugando al fútbol, quitándoles el balón, riéndose de ellos, dándoles balonazos, amenazándoles o simplemente no dejándoles jugar en la única pista que hay para practicar tal deporte. Según los alumnos de 1º, llevan padeciendo esta situación desde hace más de un mes. Han hablado con la tutora de su curso pero todo sigue igual. La última vez que lo han hecho les dijo que los problemas del recreo y del patio, de las entradas y salidas, así como de las horas muertas, no son de su incumbencia. Además, que era un tema sin importancia y que debían arreglarlo entre ellos, y si no que hablasen con la directora o jefe de estudios. Esta posibilidad no la han realizado por miedo a las amenazas que han recibido. Ante esto, Xabier decidió tomar cartas en el asunto asesorándose primero de la veracidad de la acusación. Para ello habló con diversos alumnos de 1º y otros cursos, quienes le corroboraron los hechos; incluso parecía desprenderse una cierta zona incontrolada, o mejor dicho, controlada por los mayores, en torno a la pista de fútbol, situada en la parte trasera del recinto escolar. Varios de 3º también corroboraron la acusación, si bien la mayoría lo negaba acusando a los de 1º de ser unos chivatos y “unos niños que parece que aún están en la escuela”. Ante esta situación, Xabier decidió informar a la directora del centro.

#### Análisis

- Desde la perspectiva de la gestión del centro.
- Desde la perspectiva del trabajo con el alumnado.

Fuente: Jares, 1998/1999.



idea". Además, la participación no comienza ni se agota en los órganos colegiados. La participación, especialmente la del alumnado y profesorado, debe estar presente en el día a día durante las numerosas tomas de decisiones que salpican la práctica escolar. No podemos soslayar que, desde una perspectiva democrática, la participación es, simultáneamente, un requisito y un valor. En consecuencia, las estrategias didácticas fomentarán y se apoyarán en el trabajo en equipo, en la toma de decisiones consensuada siempre que sea posible, en la cooperación, etc. Por ello, delante de la actual coyuntura de desdibujamiento de aquellos principios y de las resistencias a extender los hábitos democráticos en los centros, es necesario impulsar una política que asuma esta realidad para analizarla y tomar las medidas necesarias para su transformación. Obviarla o negarla con retóricas autocomplacientes no deja de ser, más que un desconocimiento o miopía política, un caso más de perversa doble moral.

En el medio escolar, como en el plano social y político, el aprendizaje de la ciudadanía y la formación para la democracia revelan una clara contradicción entre lo que se estipula (currículum legal) y lo que se practica en los centros (currículum en acción). Es más, cuando se habla de "fracaso escolar" se suele hacer referencia en exclusiva a los conocimientos de tipo conceptual, pero en cambio se relega totalmente todo lo relativo al aprendizaje de las actitudes y valores, en particular las que hacen referencia al aprendizaje de la ciudadanía. En este ámbito estamos firmemente persuadidos de que el fracaso escolar es todavía mayor. Y no sólo por la responsabilidad que en el mismo tiene el sistema educativo, sino también por el entorno social en el que vivimos, donde cada vez son más escasos los espacios para ejercer el derecho a la ciudadanía, desliziándonos hacia un sistema de democracia formal, mercantilizada y televisada, dominada por los grandes trusts económicos. En este escenario, más que ciudadanos se nos quiere convertir en meros espectadores-clientes, sustituyendo el vivir por el consumir, el decidir por el delegar (Jares, 1996).

De forma sintética podemos decir que una organización democrática preocupada por ser en sí misma fuente de irradiación de valores democráticos debe reflexionar y autoevaluarse de forma continua sobre cuatro aspectos esenciales.

■ En primer lugar, sobre la forma en que se ejerce el poder, y asociado a él, la toma de decisiones. En general podemos decir que está relacionado con la capacidad de control sobre:

- Los recursos económico-sociales.
- El nivel cultural y educativo en general, y el conocimiento técnico en particular.
- Los recursos materiales.
- Las fuentes de información.
- La toma de decisiones.
- La capacidad de controlar/manipular lo que el otro desea.

■ En segundo lugar, no podemos olvidar que el poder y su incidencia en la organización puede estar matizado o "cruzado" por otras variables como el sexo, la clase social, la raza, etc. En este sentido, la construcción "de una cultura participativa requiere fomentar la participación de los grupos menos influyentes — alumnos, padres de bajo nivel cultural, mujeres...—" (San Fabián, 1992: 113). Como ha expresado Bernstein con relación al alumnado, observación que nosotros extendemos al conjunto de los sectores del centro escolar, "¿cuál es la voz a la que se le presta atención?, ¿quién habla?, ¿quién es llamado por esta voz?, ¿para quién es familiar?" (Bernstein, 1990: 126).

■ En tercer lugar, aparece un requisito imprescindible en todo funcionamiento democrático: la participación. Como indica Santos Guerra, "la participación es el principio básico

de la democracia. Participación que no puede reducirse al instante del voto, sino que exige el diálogo permanente, el debate abierto, el control de las decisiones y la capacidad de crítica efectiva" (1994: 5). La cultura democrática asentada en los derechos humanos requiere que el propio centro impulse, en todos los sectores de la comunidad educativa, la participación como valor social. Para lo cual, además de activar la participación interna, el centro debe integrarse y participar en los asuntos de la comunidad en la que está ubicado. Por lo tanto, la participación, tanto en su dimensión de gestión como en su dimensión educativa, es un derecho y una necesidad del proceso educativo institucional escolar. Derecho y necesidad de todos los sectores educativos, y no sólo del profesorado, a "sentir que tienen una apuesta en la escuela y deben confiar en que la organización de la escuela realizará o mejorará esas apuestas, o de que se darán buenas razones en caso de que ello no ocurra" (Bernstein, 1990: 124).

■ En cuarto lugar, el derecho a la disidencia. Una característica de la sociedad en general así como del sistema educativo en particular, es el fenómeno del aprendizaje de la obediencia y del conformismo. Como señalara Stenhouse, "los profesores, al igual que los estudiantes, son presionados hacia el conformismo marcado por las expectativas institucionales" (1987: 79). Sin embargo, desde la perspectiva crítica de la educación para la paz y los derechos humanos, se ha cuestionado esta situación en un doble sentido. Por una parte, combatiendo el conformismo como un valor diametralmente opuesto a una cultura democrática. Por otra, fomentando en el alumnado su autonomía y capacidad crítica, que puede llevar a posiciones de disidencia con nuestra propia forma de educar. Respetar y saber encajar dentro de la vida del centro el derecho a disidentir, tanto del alumnado como del profesorado —que nada tiene que ver con la falta de respeto—, es un principio básico en su funcionamiento democrático.

Entre las estrategias y técnicas concretas de organización democrática del aula y del centro, además de las expresadas en el punto anterior —asambleas, planes de trabajo, cooperativa, etc.—, tenemos que mencionar el uso y la revitalización de los órganos colegiados del centro, así como las juntas de delegados, comisiones pedagógicas y culturales. En definitiva, hacer real la democracia participativa en los centros escolares es una exigencia no sólo educativa sino también moral y política.

## ■ Afrontamiento no violento de los conflictos

Todavía en la actualidad las ideologías conservadoras y neoliberales recalcan la neutralidad de la educación, la "ideología de la neutralidad ideológica", en palabras de Sánchez Vázquez (1976). Desde estas posiciones el sistema educativo se presenta como una realidad construida de forma objetiva, libre de valores y de todo tipo de disputa o conflicto. Tal como se ha puesto de relieve (Apple, 1986, 1987; Gimeno, 1988, 1992; Jares, 1993a, 1993b; Kemmis, 1988; Torres, 1991), desde este punto de vista la escuela aparece como una institución neutra y aconflictiva al servicio de una sociedad también neutra y consensuada.

Sin embargo, frente a estas concepciones "técnicas" que ven el funcionamiento organizativo como incompatible con el conflicto, debemos situarlo y analizarlo desde y para un contexto de conflicto. En consecuencia, la apuesta por la organización democrática no debe llevarnos a posturas idílicas, alejadas de la realidad, que puedan asociarla a una ausencia de tensiones, conflictos y contradicciones. Por el contrario, no podemos olvidar la naturaleza conflictiva de la escuela (Jares, 1993a y 1993b), sus dinámicas micropolíticas, ascendentes y descendentes (Ball, 1989; González, 1998), así como



el choque de culturas curriculares y organizativas que se dan en el sistema educativo. Es más, desde la educación para la paz y los derechos humanos también nos interesa la utilización de estrategias no violentas de resolución de conflictos como medio para buscar con ello la plena democratización de las estructuras de los centros escolares y la emancipación de los que en ella actúan, en oposición tanto a los que se obstinan en negar los conflictos como a los que los utilizan con fines particulares y de control o a los que intervienen con un único afán de mejorar el funcionamiento del grupo y las subjetividades interpersonales.

Ahora bien, debemos precisar que, contrariando las publicaciones que abordan la resolución de conflictos como algo técnico o como si de una fórmula mágica se tratase mediante la cual podemos resolver todas las situaciones conflictivas que se nos presenten, en modo alguno es un proceso que se pueda aplicar miméticamente a todas las situaciones de conflicto, en tanto en cuanto cada una de ellas tiene sus peculiaridades. Además, la resolución positiva de un conflicto no depende únicamente del conocimiento de determinadas técnicas o circunstancias que lo rodean, que en cambio sí pueden ayudarnos a entenderlo y a poder intervenir de forma más eficaz, o, cuando menos, con más probabilidades de hacerlo. Si esto es así, tampoco es menos cierto que podemos prever ciertas tendencias, determinados itinerarios que con mayor frecuencia suelen seguir.

De ahí que hablemos de proceso de intervención, que, habitualmente, suele comprender los cinco pasos que ahora exponemos (Jares, 1995, 1998/1999).

■ **Clarificar la estructura, magnitud y significado emocional del conflicto.** La primera tarea que debemos acometer es diferenciar lo que son las causas "objetivas" —y en general la estructura del conflicto— de las valoraciones, subjetividades, sentimientos, etc., que éste pueda generar —significado emocional—. Dada la importancia que le concedemos a este paso, es conveniente subdividirlo en cuatro apartados:

- Examinar y llegar a un acuerdo entre las partes en litigio sobre las causas, directas o indirectas, que lo han provocado.
- Delimitar las personas y/o entidades protagonistas, y las que van a tomar parte en el proceso de resolución.
- Analizar el proceso o desarrollo que se ha seguido, en tanto que en el mismo pueden intervenir variables de diverso tipo que pueden agudizar, particularizar, etc., las causas que lo han gestado.
- Situar los tres puntos anteriores dentro del contexto en el que se produce el conflicto, y la incidencia que aquél pueda tener en éste.

Estos cuatro elementos —causas, protagonistas, proceso y contexto— forman lo que denominamos la estructura del conflicto. Como tales, están siempre presentes en todo conflicto, si bien su incidencia varía sustancialmente de uno a otro, debido a la diversidad de variables, que requieren igualmente una comprensión contextualizada, sincrónica y diacrónica. Entre ellas, además del significado emocional, citamos:

- Las características de las partes enfrentadas.
- Sus relaciones mutuas anteriores.
- Las posiciones que ocupan los protagonistas en la organización.
- Los públicos y sus relaciones con el tema del conflicto.
- Las consecuencias del conflicto para cada parte, a corto y medio plazo.
- La importancia de la decisión y/o el tipo de poder que está en juego.

■ **Facilitar y mejorar la comunicación.** Esta fase puede ser previa a la anterior y al mismo tiempo es conveniente que esté presente a lo largo de todo el proceso. Consiste en desarrollar estrategias del tipo:

- Favorecer una actitud en las partes implicadas para afrontar el conflicto de forma positiva. No basta con reconocer las diferencias, sino que es necesario generar una actitud de mutua interdependencia para buscar fórmulas de resolución positiva del conflicto.
- Controlar la dinámica destructiva de hacer generalizaciones, reproducir los problemas y estereotipar a las personas.
- Reconocer los intereses y las perspectivas de la otra parte involucrada en el conflicto. Es una característica esencial y previa para poder solucionarlo.
- Proveer un ambiente de diálogo a través de la mejora de la capacidad de escucha, de observación y expresión para buscar soluciones constructivas.
- Abordar los temores mutuos de los protagonistas y las aspiraciones de cada una de las partes para resolver el conflicto. "El conseguir que cada parte se percate de las aspiraciones de la otra sobre lo que está en juego y de la falta de claridad con la que se perciben las acciones de la parte contraria puede ser un primer paso para rebajar en ambos lados los niveles de temor e inseguridad. Cuando tales temores son sacados a la superficie y sus causas tratadas, parecen más asequibles las perspectivas de un manejo constructivo del conflicto" (Ross, 1995: 244).
- Equilibrar el poder entre las partes, ya que sin un al menos relativo equilibrio es muy difícil manejar productivamente una situación conflictiva. Dicho en negativo, "un desequilibrio de poder muy marcado hace casi imposible un proceso negociado para resolver el conflicto: el que tiene más poder y recursos pocas veces negociará con quien no los posee a su nivel" (Lederach, 1985: 14).

Entre los ejercicios ligados a esta fase está el denominado "parafrasear". Un ejemplo lo presentamos en el cuadro 7.

#### Cuadro 6 Bibliografía básica sobre estrategias de intervención en los conflictos

- CORNELIUS, H., y S. FAIRE (1995): *Tú ganas yo gano. Cómo resolver conflictos creativamente*, Madrid, Gaia.
- FLOYER ACLAND, A. (1993): *Cómo utilizar la mediación para resolver conflictos en las organizaciones*, Barcelona, Paidós.
- GIRARD, K., y J. KOCU (1997): *Resolución de conflictos en las escuelas*, Barcelona, Granica.
- JARES, X.R. (1995): "Contexto organizativo y resolución de conflictos en los centros educativos", en VV.AA.: *Volver a pensar la educación. Actas del Congreso Internacional de Didáctica*, vol. II, Madrid, Morata, 133-151.
- (1998): *Educación e derechos humanos. Estrategias didácticas e organizativas*, Vigo, Xerais (ed. castellano; Madrid, Popular, 1999).
- JUDSON, S., et al. (1986): *Aprendiendo a resolver conflictos. Manual de educación para la paz y la No Violencia*, Barcelona, Lerna.



## Cuadro 7 Parafrasear

Se trata de un proceso mediante el cual el receptor, como si fuese un espejo, devuelve al emisor su mensaje para que éste confirme la veracidad de lo expresado.

**Metodología.** Los miembros del grupo se dividen por parejas, una expone el problema y la otra escucha y parafrasea. Luego se intercambian los papeles.

La persona que expone debe leer primeramente el caso para exponerlo después intentando "meterse en el papel", expresando los sentimientos y deseos apropiados con el mismo. También puede presentar una situación personal.

La persona que escucha intenta comprender a la que habla sin emitir juicios ni valoraciones propias. Asimismo, trata de identificar los hechos y los sentimientos del otro e intenta incluirlos en la paráfrasis. Puede hacerle preguntas para cerciorarse de que comprende bien el caso.

A continuación presento cuatro ejemplos que hemos utilizado tanto con alumnado en clases como con profesorado en cursos de formación.

**Caso 1.** Con Breixo es imposible trabajar. Siempre tiene que hacerse lo que él diga. En las reuniones de trabajo se oprime o se inhibe ante cualquier sugerencia que no sea la suya. Sus propuestas, faltaría más, siempre son las más interesantes, las más creativas y las que están bien fundamentadas.

**Caso 2.** No me lo puedo creer. He llegado cinco minutos tarde a clase y el profesor va y se me echa encima. Ni siquiera me ha preguntado por qué me había retrasado. Y hay una razón que justifica mi retraso: el autobús pinchó. Sin embargo, ya ves lo que me ha hecho. Este profesor sólo quiere avergonzarme delante de los demás (Lederach, 1985).

**Caso 3.** Los de 6º curso son insoportables. A nada que abres la mano se desbocan como animales. No saben participar. El otro día les hablé de las normas de clase y hoy ya estaban como si nada. Menudo follón se armó, cualquiera que pasara por allí en aquel momento pensaría que no habría profesor en clase.

**Caso 4.** La posición de los tutores de COU ya no se puede aguantar más. Ellos siempre van por libre. La dirección debería actuar, si no, que no cuenten más conmigo. Hemos quedado en que cada tutor bajaría con su curso al Salón de Actos y fijate lo que ha pasado. Menuda vergüenza y menudo desprestigio para el Instituto. ¡Qué pensaría el conferenciante!

Fuente: Jares, 1998/1999.

■ Trabajar sobre los problemas concretos que han provocado el conflicto y no sobre otras diferencias o aspectos relacionados con el mismo; es decir, focalizar la atención sobre los intereses y necesidades de cada uno, no sobre sus posturas o personas. Ello conlleva, como en todo el proceso, simultanear dos tipos de dinámicas, unas de carácter negativo, de contención o de evitar ciertos comportamientos, y otras de tipo positivo, los aspectos y estrategias a apoyar. Las dos primeras que exponemos a continuación son del primer tipo, y las otras del segundo:

- La personalización consiste en mezclar o identificar las personas con los problemas. Se trata de un fenómeno muy frecuente en los centros escolares.
- La polarización suele estar presente en conflictos crónicos y cuando ya es difícil una resolución positiva. Consiste en pronunciarse en contra, por sistema, de las propuestas de la otra parte. Diga lo que diga A, B estará en contra y viceversa.
- Replantar el conflicto. Habitualmente las partes en un conflicto suelen ver únicamente su propia postura, tanto en el análisis como en las posibles alternativas de resolución. Su visión es por consiguiente limitada y parcial. Mediante la habilidad de replantear se trata de que ambas partes consigan ver el conflicto de forma global.
- Enfocarlo según las posibles soluciones, analizando las diversas alternativas que se pueden plantear, enlazando con la fase siguiente.
- Centrarse en las alternativas de resolución. Es decir:
  - Concretar las necesidades básicas que deben formar parte del acuerdo.
  - En esta fase o a veces en el mismo inicio del proceso es conveniente delimitar la fórmula concreta de resolución,

que puede consistir en la negociación directa entre las partes o requerir el concurso de terceras personas, grupos o entidades a través de la mediación o arbitraje.

- Establecer los plazos de ejecución de las medidas acordadas.
- Evaluar los resultados y el proceso de cumplimiento de los acuerdos. Si esta fase es necesaria en general, entendemos que lo es mucho más en el terreno educativo, tanto por la propia naturaleza de la educación como por el contexto y edad de los escolares. También es conveniente que esta fase esté presente a lo largo de todo el proceso de resolución. Como fase propia en los momentos finales del proceso debe servirnos para:
  - Evaluar el grado de cumplimiento de los acuerdos y mecanismos de resolución acordados y, si fuese preciso, establecer las oportunas modificaciones o ensayar nuevas soluciones.
  - Examinar la posible modificación de la relación entre las partes en conflicto, así como los cambios sociales y organizativos que implican los acuerdos adoptados.

En definitiva, el proceso de resolución de conflictos no es algo no lineal, ni fácil, ni de aplicación mecánica. Pero en todo caso su inevitabilidad, complejidad y, en numerosas ocasiones, su enorme dificultad de resolución, por cuanto se pueden defender intereses claramente antagónicos e incompatibles, no pueden ser motivos para no enfrentarse a ellos, al menos desde un punto de vista de análisis y de toma de conciencia sobre los mismos. No hacerlo significaría relegar la reflexión sobre nuestra práctica educativa y social, apoyar de forma implícita el *status quo* dominante, favorecer el distanciamiento entre el currículo oculto y el explícito, y, en general, retroceder en el desarrollo organizativo de los centros, desde y para los derechos humanos.



## BIBLIOGRAFÍA

- ABELLÁN, V. (1997): "Internacionalización del concepto y de los contenidos de los derechos humanos", en VV.AA.: *Los derechos humanos camino hacia la paz*, Zaragoza, Seminario de Investigación para la Paz-Centro Pignatelli, 15-28.
- AMNISTÍA INTERNACIONAL (1998): *Informe 1998. Un año de promesas rotas*, Madrid, Amnistía Internacional.
- APPLE, M.W. (1986): *Ideología y currículo*, Madrid, Akal.
- (1987): *Educación y poder*, Barcelona, Paidós/MEC.
- ARENAL, C. (1989): "La noción de paz y la educación para la paz", en VV.AA.: *Seminario sobre formación de monitores de educación para la paz*, Madrid, Cruz Roja Española.
- BAU, S.J. (1989): *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*, Barcelona, Paidós/MEC.
- BERNSTEIN, B. (1990): *Poder, educación y conciencia*, Barcelona, El Roura.
- BOBBIO, N. (1982): *El problema de la guerra y las vías de la paz*, Barcelona, Cedisa.
- (1991): *El tiempo de los derechos*, Madrid, Sistema.
- CASSESE, A. (1993): *Los derechos humanos en el mundo contemporáneo*, Barcelona, Ariel.
- CASSIN, R. (1971): "Les droits de l'homme", *Recueil des cours de l'Académie de Droit International*, vol. 140, La Haya.
- CORTINA, A. (1994): *La ética de la sociedad civil*, Madrid, Anaya.
- ETXEBERRIA, X. (1998): "Lo humano irreductible" de los derechos humanos, Bilbao, Bakeaz (Cuadernos Bakeaz, 28).
- FORTAT, R., y L. LINTANIÉ (1989): *Éducation aux droits de l'homme*, Lyon, Chronique Sociale.
- FRANTA, H. (1985): *Interazione educativa. Teoría e pratica*, Roma, LAS.
- GARCÍA, F. (1983): *Enseñar los derechos humanos. Textos fundamentales*, Madrid, Zcru-Zyx.
- GIMENO, J. (1988): *El currículum: una reflexión sobre la práctica*, Madrid, Morata.
- (1992): "Ámbitos de diseño", en J. GIMENO SACRETÁN y A.I. PÉREZ GÓMEZ: *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata, 265-333.
- GONZÁLEZ, M. T. (1998): "La micropolítica escolar: algunas anotaciones", *Profesional*, 1 (2), 47-58.
- HAAVELSRUD, M. (1976): "The Hidden Connection", en *II Convention of the International Association of Educators for World Peace*, Sendai (Japón), IPRA.
- HERSCH, J. (comp.) (1983): *El derecho de ser hombre*, Madrid, Tecnos.
- JARES, X.R. (1983): "Educación para la paz", *Cuadernos de Pedagogía*, 107 (octubre), 69-72.
- (1986): "Educa-la sexualidade na escola", *Revista Galega de Educación*, 2, 31-34.
- (1989): *Técnicas e xogos cooperativos para todas as idades*, A Coruña, Vía Láctea (2ª ed., 1993).
- (1991): *Educación para la paz. Su teoría y su práctica*, Madrid, Popular.
- (1992a): *El placer de jugar juntos*, Madrid, CCS.
- (1992b): *Transversales. Educación para la paz*, Madrid, MEC.
- (1993a): "El lugar del conflicto en la organización escolar", *Revista de Educación*, 302 (septiembre-diciembre), 113-128.
- (1993b): "Los conflictos en la organización escolar", *Cuadernos de Pedagogía*, 218 (octubre), 71-75.
- (1994): "Educación para la paz y organización escolar", en A. FERNÁNDEZ HERRERÍA (coord.): *Educando para la paz. Nuevas propuestas*, Granada, Universidad de Granada.
- (1995): "Contexto organizativo y resolución de conflictos en los centros educativos", en VV.AA.: *Volver a pensar la educación. Actas del Congreso Internacional de Didáctica*, vol. II, Madrid, Morata, 133-151.
- (coord.) (1996): *Construir a paz. Cultura para a paz*, Vigo, Xerais.
- (1998): *Educación e dereitos humanos. Estratexias didácticas e organizativas*, Vigo, Xerais.
- (1999): *Educación y derechos humanos. Estrategias didácticas y organizativas*, Madrid, Popular.
- JUDSON, S., et al. (1986): *Aprendiendo a resolver conflictos. Manual de educación para la paz y la NoViolencia*, Barcelona, Ierua.
- KELLY, P. (1997): *Por un futuro alternativo*, Barcelona, Paidós.
- KEMMIS, S. (1988): *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*, Madrid, Morata.
- KRIELE, M. (1982): *Liberación e ilustración. Defenso de los derechos humanos*, Barcelona, Herder.
- LEDERACH, J.P. (1985): *La regulación del conflicto social: un enfoque práctico*, México, Dossier policopiado.
- LEVIN, L. (1981): *Los derechos humanos. Preguntas y respuestas*, París, Unesco.
- LOPATKA, A. (1978): "El derecho a estar informado", *El Correo de la Unesco*, 10, 21-23.
- LUCAS, J. de (1994): *El desafío de las fronteras. Derechos humanos y xenofobia frente a una sociedad plural*, Madrid, Temas de Hoy.
- MARINA, J.A. (1995): *Ética para infrarrogos*, Barcelona, Anagrama.
- MASSARENTI, L. (1984): *À l'école des droits de l'homme*, Ginebra, Universidad de Ginebra.
- MUGUERZA, J. (1990): *Desde la perplejidad*, México-Madrid-Buenos Aires, FCF.
- MULLER, J.M. (1983): *Significado de la no violencia*, Madrid, CAN.
- NACIONES UNIDAS (1981): *Resolution 35/56. International Development Strategy for the Third United Nations Development Decade*, Nueva York, Naciones Unidas.
- NOVARA, D. (1989): *Scegliere la pace. Guida metodologica*, Turin, Abele.
- ORRÁ, J., y F. GÓMEZ ISA (1998): "La Declaración Universal de los Derechos Humanos en su cincuenta aniversario", en VV.AA.: *Anuario CIP 1998*, Madrid, Icaria/TUHEM, 41-57.
- PECES BARBA, C. (1982): *Tránsito a la modernidad y derechos fundamentales*, Madrid, Mezquita.
- (1998): "El fundamento de los derechos humanos", *Temas para el debate*, 45-46 (agosto-septiembre), 20-22.
- PÉREZ GÓMEZ, A.I. (1992): "Enseñanza para la comprensión", en J. GIMENO SACRETÁN y A.I. PÉREZ GÓMEZ: *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata.
- RIGÓ, X. (comp.) (1998): *Os dereitos da humanidade*, Vigo, Xerais.
- ROSS, M.H. (1995): *La cultura del conflicto. Las diferencias interculturales en la práctica de la violencia*, Barcelona, Paidós.
- SAN FABIÁN, J.L. (1992): "Gobierno y participación en los centros escolares: sus aspectos culturales", en VV.AA.: *Cultura escolar y desarrollo organizativo. II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*, Sevilla, Universidad de Sevilla, 79-118.
- SÁNCHEZ, R., y I. JIMENA (1995): *La enseñanza de los derechos humanos*, Barcelona, Ariel.
- SÁNCHEZ VÁZQUEZ, A. (1976): "La ideología de la 'neutralidad ideológica' en las Ciencias Sociales", *Zona Abierta*, 7, 34-42.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1994): "La escuela: un espacio para la cultura", *Kikirikí*, 31-32, 4-10.
- SARUP, M. (1990): "El currículum y la reforma educativa: hacia una nueva política de la educación", *Revista de Educación*, 291 (enero-abril), 193-221.
- SEMINARIO DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ DE LA APDII (1994): *Educar para la paz. Una propuesta posible*, Madrid, Los Libros de la Catarata.
- STENHOUSE, L. (1987): *Investigación y desarrollo del currículum*, Madrid, Morata.

- TORRES, J. (1991): *El currículum oculto*, Madrid, Morata.
- (1994): *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*, Madrid, Morata.
- TULLÁN, D.C. (1991): *Los derechos humanos. Movimiento social, conciencia histórica, realidad jurídica*, Buenos Aires, Humanitas/La Colmena.
- TUVILLA, J. (1993): *Educación en los derechos humanos*, Madrid, CCS.
- UNESCO (1969): *Algunas sugerencias sobre la enseñanza acerca de los Derechos Humanos*, París, Unesco.
- (1983a): *La educación para la cooperación internacional y la paz en la escuela primaria*, París, Unesco.
- (1983b): *La educación para la comprensión, la cooperación y la paz internacionales y la educación relativa a los derechos humanos y las libertades fundamentales, con miras a fomentar una actitud favorable al fortalecimiento de la seguridad y el desarme*, París, Unesco.
- (1996): *Declaración y plan de acción integrado sobre la Educación para la Paz, los Derechos Humanos y la Democracia 1995*, París, Unesco.
- VERCHER, A. (1998): "Derechos humanos y medio ambiente", *Claves de Razón Práctica*, 84 (julio-agosto), 14-21.
- VV.AA. (1999): "Educación e derechos humanos", *Revista Galega de Educación*, 33 (número monográfico).
- WATKINS, Ch., y P. WAGNER (1991): *La disciplina escolar. Propuesta de trabajo en el marco global del centro*, Barcelona, Paidós/MEC.
- WOLSK, D. (1975): *Un método pedagógico centrado en la experiencia. Ejercicios de percepción, comunicación y acción*, París, Unesco.



Xesús R. Jares, *Educación y derechos humanos*, Cuadernos Bakeaz, n° 29, octubre de 1998.  
© Xesús R. Jares, 1998; © Bakeaz, 1998.

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

**Cuadernos Bakeaz** es una publicación monográfica, bimestral, realizada por personas vinculadas a nuestro centro o colaboradores del mismo. Aborda temas relativos a economía de la defensa, políticas de 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, Rafael Grasa, Xesús R. Jares, José Carlos Lechado, Arcadi Oliveros, Jesús M° Puente, Jorge Riechmann, Pedro Sáez, Antonio Santamaría, Angela da Silva, Ruth Stanley, Carlos Taibo, Fernando Urruticoechea • **Últimos títulos publicados:** 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, entre la desintegración y el ajuste*; 20. Xabier Etxeberria, *Ética de la desobediencia civil*; 21. Jörn Brömmelhörster, *El dividendo de la paz: ¿qué abarcaría este concepto?*; 22. Luis Alfonso Aranguren Gonzalo, *Educación en la reinención de la solidaridad*; 23. Helen Groome, *Agricultura y medio ambiente*; 24. Carlos Taibo, *Las repúblicas ex yugoslavas después de Dayton*; 25. Roberto Bermejo, *Globalización y sostenibilidad*; 26. Roberto Bermejo y Álvaro Nebreda, *Conceptos e instrumentos para la sostenibilidad local*; 27. Jordi Hoca, *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*; 32. Daniel J. Myers, *Activismo social a través de la red*; 33. Roberto Bermejo, *Realidades y perspectivas del comercio justo*; 34. Carlos Taibo, *Diez preguntas sobre el conflicto de Kosova*; 35. Clara Murguialday, *Mujeres y cooperación: de la invisibilidad a la equidad de género*; 36. Fernán González, *Colombia, una nación fragmentada* • **Diseño:** Jesús M° Juaristi • **Maquetación:** Irune Elguea • **Impresión:** Grafitur • **ISSN:** 1133-9101 • **Depósito legal:** BI-295-94.

**Suscripción anual** (6 números): 2.400 ptas. • **Suscripción de apoyo:** 3.600 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 400 ptas./ej.



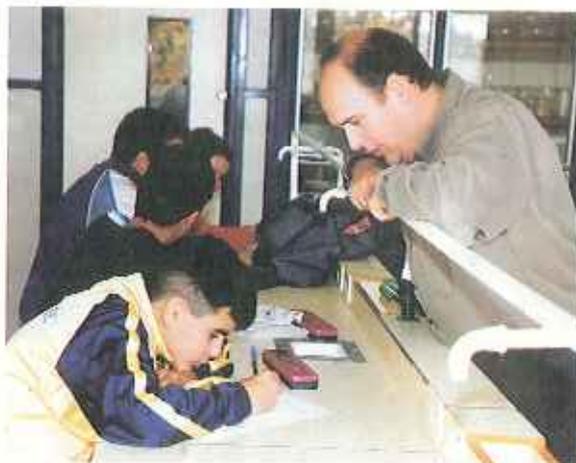
**Bakeaz.** Centro de documentación y estudios para la paz y la ecología es una organización no gubernamental, independiente y sin ánimo de lucro, dedicada a la investigación. Fue fundada en 1992 por personas vinculadas a los medios universitario, pacifista y ecologista vascos. Sus áreas de interés abarcan temas como la militarización de las relaciones internacionales, las políticas de seguridad, la producción y el comercio de armas, la relación teórica entre economía y ecología, las políticas hidrológicas y de gestión del agua, los procesos de Agenda 21 Local, las políticas de cooperación o la educación para la paz y los derechos humanos. Intenta proporcionar criterios para la reflexión y la acción cívica, mediante un conjunto de recursos y actividades: cuenta con una biblioteca especializada; realiza estudios e investigaciones con el concurso de una amplia red de expertos; publica en diversas colecciones de libros y boletines teóricos sus propias investigaciones o las de organizaciones internacionales como el Worldwatch Institute, ICLEI o UNESCO; organiza cursos, seminarios y ciclos de conferencias; asesora a organizaciones, instituciones y medios de comunicación; publica artículos en prensa y revistas especializadas; y participa en seminarios y congresos.

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



Uno de los principios que debe guiar el inicio de la experiencia de esta oferta de actividades — y cuya consolidación, no nos engañemos, será fruto de muchos años de trabajo — se basa en el aprovechamiento optimizado de todos los recursos que nos ofrezca el entorno social del centro. Algunos estarán en manos privadas, otros dependerán de organismos públicos o privados de carácter más o menos social. La prestación de los servicios se debe realizar mediante convenios suscritos entre la administración educativa — con la participación decisiva de los centros — y la local o provincial, por un lado, o con entidades privadas, por otro. Parece claro que los servicios prestados por instituciones y organismos de carácter público deben ser completamente gratuitos; así, bibliotecas, museos, instalaciones deportivas (piscina cubierta, pistas de tenis, etc.), albergues, aulas de la naturaleza... Estos servicios deben ser atendidos por personal contratado (en todo caso aumentando convenientemente las plantillas) en las condiciones establecidas por los convenios, y financiados por éstos.

Mucho más costoso resulta la organización de las actividades en los colegios: talleres de teatro, de música, de informática, de lectura, y cuantos se puedan demandar, necesitan de personal especializado contratado para tales fines. Y al margen de que los acuerdos con empresas privadas u organismos de carácter social puedan establecer condiciones ventajosas, no cabe duda de que el esfuerzo de financiación debe repartirse entre las diferentes administraciones territoriales (consejerías, diputaciones y ayuntamientos). Éste es un requisito indispensable, si queremos garantizar la universalización de la oferta; porque en estos momentos todo el mundo



está pensando: bien, museos, piscinas, instalaciones informáticas... ¿pero y en mi CRA?, ¿y en municipios con escasa población y mínimos recursos?, ¿estamos pensando en núcleos grandes de población cuando hacemos la planificación? Es evidente que no, por eso, es necesaria la implicación de las administraciones territoriales de ámbito provincial y de comunidad autónoma. Es imprescindible

entender estas actividades como un servicio educativo (cuyas características ya tenemos debatidas) comparable al escolar; debe llegar a todos los lugares en condiciones equivalentes, y su generalización sólo es posible con la financiación pública.

Sólo nos quedaría por definir las condiciones en las que estaría justificada la cofinanciación por parte de las familias, bien individualmente, bien a través de las asociaciones de padres y madres de alumnos y alumnas.

Finalmente, hemos de tener bien presente la incidencia que pueden tener, sobre la plantilla de personal de administración y servicio de los centros, la modificación de la jornada y la ampliación del horario de apertura. A fin de evitar que la implantación de la jornada continua en las condiciones que hemos ido estableciendo lesione sus condiciones laborales, resulta imprescindible el estudio conjunto de las repercusiones y la adopción de medidas.

**VEN A PARÍS CON NOSOTROS,  
VOLVERÁS CONTANDO MARAVILLAS  
... EN FRANCÉS**

**A partir de 10 días, en  
media pensión, desde:  
68.500 ptas.**

Apúntate; conoce París, su cultura, su gente, su idioma...

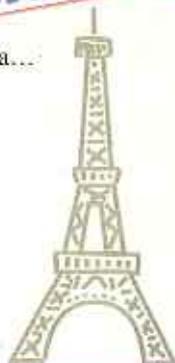
**Desde 68.500 ptas. ¡¡TODO INCLUIDO!!:**  
transporte, alojamiento y estancia en régimen  
de media pensión.

**Verano 2000**

- Del 4 de julio al 24 de agosto.
- Alojamiento en nuestras excelentes residencias situadas en el centro de París.
- Clases (opcionales), de 10 a 60 horas intensivo, con certificado de asistencia al curso, organizadas por l'Alliance Française de París.
- Visitas culturales, museos y monumentos.

CSAT.LC. 529

**AF**  
**Alliance Française**  
CENTRO DE TERRASSA



**¡¡Llama AHORA!!**

Tel.: (93) 280 56 44



CARLOS LADRÓN DE GUEVARA  
PRESIDENTE CEAPA

## Reducción del tiempo lectivo y desigualdades sociales

**E**l fracaso escolar, origen de la exclusión social de amplios sectores de nuestra sociedad, es inadmisibles y sólo con una mayor calidad en el sistema educativo público, y con más horas lectivas, podremos eliminar esta lacra. No podemos pretender reducir el fracaso escolar con menos tiempo.

Asimismo, una revolución tecnológica sin precedentes está produciendo cambios radicales en nuestra sociedad, con nuevos conocimientos, con nuevos sistemas de valores, y también con amplias capas de la población que quedan al margen de estas innovaciones tecnológicas, causando nuevas exclusiones. La escuela no puede limitarse a contemplar los cambios que se suceden en la sociedad, debe liderar ese proceso de transformaciones, innovar, ser vanguardia, y no ir por detrás como sucede ahora. El sistema educativo tiene que compensar estas desigualdades.

Docentes, padres y madres debemos luchar por una mayor calidad de la enseñanza, con mayores inversiones de las administraciones educativas, con nuevos métodos pedagógicos, pero también, sin duda, con más horas y días lectivos al año, para que nuestros hijos e hijas puedan dedicar todo el tiempo que necesiten para ampliar sus conocimientos y no queden al margen del desarrollo, sólo por haber nacido en una familia con determinadas circunstancias socioeconómicas. Si la escuela recorta el tiempo lectivo, estará recortando, también, su igualdad de oportunidades respecto a otro alumno. Pero, ¿es el tiempo directamente proporcional a la futura formación del alumno? No, pero sí es un elemento muy importante, es un factor de calidad que influye decisivamente en el rendimiento escolar de los alumnos.

Conforme se refleja en el cuadro adjunto, el calendario escolar español es el más reducido de Europa, y esto no lo dice sólo CEAPA, sino también los organismos europeos. El último informe Eurydice refleja que sólo los alumnos españoles y griegos tienen más días de vacaciones que de clase, y que la media del calendario escolar en Europa es de más de 180 días lectivos por año,

CICLOS COMUNIDAD/PROVINCIA	COMIENZO/FINAL CURSO			VACACIONES		DÍAS LECTIVOS		
	INF/PRIM	ESO	BACHILL.	NAVIDAD	S.SANTA	INF/PRIM	ESO	BACHILL.
<b>ANDALUCÍA</b>								
ALMERÍA	15-9/23-6	22-9/23-6	22-9/23-6	23-12/7-1	17-4/24-1	175	170	160
CADIZ								
CÓRDOBA	15-9/23-6	22-9/23-6	22-9/22-6	23-12/9-1	15-4/23-1	175	170	160
GRANADA	15-9/22-6	22-9/22-6	22-9/22-6	24-12/7-1	15-4/23-1	176	169	160
HUELVA	15-9/22-6	22-9/22-6	22-9/22-6	24-12/6-1	16-4/23-1	175	170	160
JAFN	15-9/23-6	22-9/23-6	22-9/23-6	24-12/9-1	15-4/21-1	173	167	160
MÁLAGA	15-9/23-6	22-9/23-6	22-9/22-6	24-12/7-1	17-4/21-1	175	170	160
SEVILLA	15-9/22-6	22-9/22-6	22-9/22-6	24-12/7-1	17-4/23-1	174	168	160
<b>ARAGÓN</b>								
HUESCA	13-9/23-6	20-9/23-6	20-9/23-6	23-12/7-1	20-4/28-4	174	169	169
TERUEL	13-9/23-6	20-9/23-6	20-9/23-6	23-12/9-1	20-4/28-4	175	170	170
ZARAGOZA	13-9/23-6	16-9/23-6	16-9/23-6	23-12/7-1	20-4/28-4	168	165	165
<b>ASTURIAS</b>								
BALEARES	15-9/21-6	20-9/21-6	20-9/26-5	24-12/7-1	20-4/28-4	175	170	155
CANARIAS	13-9/23-6	13-9/23-6	24-9/23-6	23-12/7-1	17-4/23-1	177	165	165
CANTABRIA	16-9/22-6	23-9/22-6	23-9/22-6	23-12/7-1	20-4/28-4	169	164	164
<b>CASTILLA LA MANCHA</b>								
ALBACETE	13-9/23-6	22-9		23-12/7-1	20-4/1-5	172		
CIUDAD REAL	13-9/23-6	20-9/23-6	27-9/23-6	24-12/7-1	14-4/24-1	175	170	165
CUENCA	13-9/23-6	20-9/23-6	27-9/23-6	22-12/7-1	19-4/28-1	172	167	162
GUADALAJARA	13-9/23-6	20-9/23-6	27-9/23-6	24-12/7-1	20-4/1-5	174	169	164
TOLEDO								
<b>CASTILLA LEÓN</b>								
ÁVILA	13-9/23-6	20-9/23-6	27-9/23-6	22-12/7-1	19-4/28-4	173	168	163
BURGOS	13-9/23-6	23-9/23-6	23-9/23-6	23-12/7-1	20-4/1-5	174	168	168
LEÓN	13-9/20-6	20-9/20-6	24-9/20-6	23-12/9-1	14-4/24-1	171	166	163
PALENCIA	13-9/23-6	20-9/23-6	27-9/23-6	23-12/7-1	14-4/24-1	174	169	164
SALAMANCA	13-9/23-6	23-9/23-6		23-12/7-1	20-4/1-5	174	166	
SEGOVIA	13-9/23-6	20-9/23-6	21-9/23-6	23-12/7-1	20-4/28-4	173	168	167
SORIA	13-9/23-6	16-9/23-6	20-9/23-6	22-12/10-1	19-4/30-4	176	173	171
VALADOLID	13-9/23-6	20-9/23-6	22-9/23-6	23-12/7-1	20-4/28-4	174	169	167
ZAMORA	13-9/23-6	20-9/23-6	20-9/23-6	23-12/7-1	14-4/24-1	175	170	170
<b>CATALUÑA</b>								
C. VALENCIANA	15-9/22-6	21-9/22-6	21-9/22-6	23-12/7-1	17-4/24-1	176	171	171
EXTREMADURA	8-9/20-6	21-9/16-6	21-9/16-6	23-12/7-1	20-4/1-5	172	166	166
GALICIA	13-9/23-6	20-9/23-6	27-9/23-6	23-12/7-1	17-4/25-1	172	166	161
<b>MADRID</b>								
MADRID	15-9/23-6	22-9/23-6	27-9/23-6	23-12/7-1	17-4/24-1	172	167	164
MURCIA	13-9/23-6	22-9/23-6	22-9/23-6	23-12/7-1	17-4/24-1	176	170	170
NAVARRA	8-9/23-6	16-9/16-6	20-9/13-6	23-12/9-1	20-4/30-4	176	165	160
PAIS VASCO	13-9/27-6	15-9/27-6	15-9/27-6	24-12/6-1	20-4/24-1	176	175	160
LA RIOJA	8-9/23-6	20-9/23-6	20-9/23-6	23-12/7-1	20-4/28-4	174	167	167
MEDIA						173,8	168,3	164

## La jornada continuada en la Comunidad de Madrid

mientras que en España, según el estudio elaborado por CEAPA con los calendarios escolares de todas las provincias españolas, los alumnos de primaria tienen 174 días lectivos al año, los de secundaria 168, y los de bachillerato 164.

Debido a nuestras condiciones climáticas, el calendario escolar español tiene que ser diferente al del norte de Europa, y es comprensible que no haya clase en julio y agosto. Pero pretender que el inicio real de las clases sea la cuarta semana de septiembre y el fin de curso la primera semana de junio no está justificado.

La última ley que regula el calendario - artículo 10 de la Ley General de Educación de 1970-, dice que comprenderá 220 días lectivos al año, pero ha ido decreciendo en la práctica, hasta la inadmisión actual. Es necesario un incremento y una racionalización del calendario escolar. Los alumnos después de tres meses de vacaciones de verano llegan a las aulas desmotivados y sin hábitos de trabajo ni de estudio. Desde CEAPA, exigimos al Gobierno una normativa básica que contemple 180 días efectivos de clase, como mínimo, al año y en todo el Estado; no entendemos cómo el PP quiere el aumento de las áreas instrumentales, sin establecer una extensión del calendario.

Y por último, no podemos confundir el calendario y la jornada escolar de los alumnos con el calendario y con la jornada laboral de los docentes, o con el horario de apertura de los centros educativos. El que, desde CEAPA, exijamos al Ministerio de Educación la ampliación del calendario y el mantenimiento de la jornada partida no significa que los profesores tengan que aumentar su jornada laboral. Son cuestiones distintas.



# Un debate intenso

FRANCISCO GARCÍA SUÁREZ

ISABEL GALVÍN

### De aquellos polvos...

Tras concitar un rotundo rechazo a la política desarrollada por el MEC (movilizaciones de la primavera del 97), Esperanza Aguirre busca un acuerdo con las organizaciones sindicales de la enseñanza pública que le permita mostrar ante la sociedad española un talante más dialogante. Con ese propósito, presenta un borrador de acuerdo, adornado con la promesa de conceder la jornada escolar continuada a lo que, entonces, era el territorio MEC. En la propuesta se confundía la jornada continuada del profesorado con la jornada escolar, esto alertó a las organizaciones de padres que, rápidamente, mostraron su rotundo rechazo a una medida que, además de tener coste cero para la Administración, no se adquiría ningún compromiso en la planificación, gestión o financiación de las actividades extraescolares o complementarias para asegurar la apertura del centro educativo por la tarde. Ni siquiera el guiño a las posiciones más corporativas logró un acuerdo posible y en la Comunidad de Madrid, el tema de la jornada continuada languideció hasta pasadas las elecciones sindicales de diciembre del 98.

### La génesis del conflicto

Fue el varapalo electoral (ANPE, perdió casi un tercio de sus votos y STEM, con apenas el

7% de los sufragios, quedó al borde de la desaparición) lo que empujó a los sindicatos sectoriales a radicalizar su corporativismo en un esfuerzo por tomar la iniciativa frente a los sindicatos de clase que habían liderado la negociación y la firma del acuerdo educativo de enero del 99, relegándoles a una posición secundaria.

Una confusa e inoportuna circular de la Subdirección Territorial de Madrid-Este dió pie a la realización de proyectos para solicitar la jornada continuada y para celebrar consultas entre los padres, siguiendo el *no nato* modelo ideado por el equipo de Esperanza Aguirre. Así, en una situación marcada por la ausencia de regulación normativa y por la inmediatez del proceso de transferencias educativas, en torno a cien centros de la comunidad de Madrid - casi todos situados en la zona Este- solicitaron el acceso a la jornada escolar continuada antes de finalizar el curso 98/99.

La Administración autonómica, que asumió las competencias educativas el 1 de julio del 99, rechazó las solicitudes de jornada continuada dando lugar a un conflicto con los padres que se focalizó en Alcalá de Henares. Conviene poner de relieve que el sindicalismo corporativo se limitó a *colgarse* de las movilizaciones de los padres, mostrando su incapacidad para liderar al profesorado que, aunque expectante, se mantuvo en un segundo plano. El conflicto de Alcalá

## PROFESORES

Llevar sus propios alumnos a **INGLATERRA**, verano 2000. Remuneración: 10-15 %. Mínimo 4 alumnos. También curso de Inglés para adultos de 3 semanas gratis para persona acompañante (alojamiento, visitas y otras cosas incluidas).

91 234 33 87

de Henares, que tuvo un importante impacto mediático, estuvo alimentado por la FAPA local, cuya directiva buscaba distanciarse de la FAPA "Giner de los Ríos" (representación de CEAPA en la Comunidad de Madrid) y organizar una nueva FAPA de ámbito regional, intento que por el momento no se ha visto coronado por el éxito.

## La posición de CC.OO.

CC.OO. y UGT, con una posición unitaria, apostábamos por diferenciar la jornada laboral del profesorado - objeto de la negociación colectiva sectorial- de la jornada escolar del alumnado - sobre la que debía buscarse el máximo consenso social y debía garantizar la igualdad de oportunidades- y diferenciar a ambas del horario de apertura de los centros educativos, que tenía que ser el más amplio posible para atender las nuevas demandas sociales. CC.OO. también instaba a la Administración a la elaboración consensuada de un marco normativo regional que regulase el acceso a la jornada escolar continuada.

Para CC.OO., el marco normativo debía asegurar, en primer lugar, la planificación equilibrada de la oferta educativa - imposibilitando que, centro a centro, se decidiera la regulación de la jornada escolar - y la equiparación de las obligaciones para todos los centros sostenidos con fondos públicos de nuestra Comunidad. En segundo lugar, habría de suponer un compromiso de financiación, por parte de las administraciones, para ampliar el horario de apertura de los centros y evitar que el acceso a las actividades, se pudiera convertir en un nuevo elemento de desigualdad educativa.

## El foro para el debate de la jornada escolar

A propuesta de CC.OO., entre otros, y ante la inexistencia de un Consejo Escolar Regional, la Consejería de Educación convocó un foro para debatir la jornada escolar. Al

foro, asisten los representantes de la comunidad educativa madrileña: organizaciones sindicales, organizaciones de padres, sindicatos de estudiantes, patronales de la enseñanza concertada, representantes de la Universidad, Instituciones como el Defensor del Menor o la Dirección General de la Mujer, y expertos del ámbito educativo. El encuentro evidenció las resistencias del sector privado a un marco normativo vinculante para ellos. Se puso de manifiesto, por el contrario que la aspiración a que se regule, por Ley, la autonomía de los centros - que fija la jornada y el calendario escolar más ajustado a sus intereses -, el peligro que tiene, para la enseñanza pública, profundizar en el discurso de la autonomía de los centros para regular la jornada escolar en un contexto como el madrileño, con una fuerte presencia del sector privado - alcanza el 45% de la oferta educativa -.

El foro concluye con el compromiso de la Administración para elaborar una Orden que regule el acceso a la jornada escolar continuada e implante la misma, con carácter experimental, en aquellas zonas donde se hubiera manifestado una mayor demanda social, a partir del próximo curso.

Respecto a la jornada laboral continuada del profesorado, CC.OO. ha propuesto abordar su negociación en el ámbito de la Mesa Sectorial, como un elemento de la Plataforma Reivindicativa presentada conjuntamente con UGT a la Consejería de Educación en busca de un *Acuerdo marco* que mejore las condiciones laborales del profesorado de la C.M..

## La situación actual

En este momento, existe ya un borrador de la Orden Reguladora de la jornada escolar en la Comunidad de Madrid, así como un borrador de la Orden para la realización de Planes de Mejora y de Extensión de los Servicios Educativos, elaborados ambos por la Consejería. Para CC.OO., la

situación representa un gran avance, ya que evidencia que la Administración Educativa madrileña asume la diferenciación entre la jornada del profesorado y la jornada del alumnado, así como la vinculación del acceso a la jornada escolar continuada al desarrollo de un nuevo modelo de centro educativo más abierto al entorno. La puesta en marcha de un Plan Piloto vinculado a los Ayuntamientos, tal y como había propuesto CC.OO., garantiza que el próximo curso, según la demanda social, se pongan en práctica, en diferentes distritos educativos, los cambios en la organización de la jornada escolar que, paralelamente, serán evaluados y contrastados con el objeto de perfilar el modelo de implantación definitivo.

Dados estos primeros pasos, es preciso materializar el compromiso de las administraciones autonómica y municipal en la gestión y cofinanciación de las actividades educativas complementarias, en un marco de consenso político en el que las rivalidades partidistas y las políticas coyunturales oportunistas queden al margen, para que los cambios de jornada escolar se realicen de manera que supongan un fortalecimiento del servicio público y una ampliación de la oferta educativa, según las nuevas necesidades sociales.

Finalmente, CC.OO., en el ámbito de la Mesa Sectorial, debe promover una regulación específica de la jornada laboral que suponga una mejora sustancial de las condiciones laborales de todo el profesorado de Infantil y Primaria de la Comunidad de Madrid.

## AGENCIA MATRIMONIAL

# NAZARETH

*Seriedad, rapidez, eficacia.  
Decana de las Agencias  
Matrimoniales de España.  
¡33 años formando nuevas  
parejas y nuevos hogares!*

Virgen de los Peligros, 11 - 1º Debu.

28013 Madrid

91 523 32 13 - 91 531 65 58

## La jornada en Andalucía

# Una apuesta de futuro

FRANJESCA ISABEL VERA BELMONTE

RESPONSABLE DE ACCIÓN SINDICAL DE PÚBLICA  
DOCENTE DE LA FE DE CC.OO-ANDALUCÍA

*“Cuando tras las elecciones sindicales de 1990, en CC.OO, nos pusimos a pensar cómo abordar el tema de jornada continuada para los colegios de EGB, nos dimos cuenta del tremendo calado social del problema...”.*

Ya han pasado algunos años y ha habido un cambio muy importante en nuestras condiciones laborales. Hicimos una apuesta importante y ahí están los datos que nos demuestran que no estamos en un camino equivocado. Desde nuestro sindicato, siempre defendimos la necesidad de establecer mecanismos adecuados para regular la jornada escolar en los centros educativos, con el fin de optimizar la calidad de la educación. Porque la cuestión verdadera a plantear, no es la de cambiar la jornada escolar tradicional, sino justamente la reestructuración del tiempo y del espacio escolares, que en el marco de una comunidad escolar integradora de experiencias y de funciones sociales, cree una nueva organización del conocimiento que potencie la cultura de la escuela.

Así mismo, es necesario favorecer la autonomía de los centros en la organización y distribución del tiempo escolar, impulsando de esta manera las relaciones del centro con su entorno,

así como con los padres y madres de alumnos, de manera que cualquier modificación de la jornada escolar debe ser decidida, sin duda, por la comunidad educativa de cada centro y que la decisión definitiva sobre el modelo de jornada sea tomada por el Consejo Escolar de ese centro en cuestión, como expresión de su máxima autonomía.

Ya en 1992, hicimos una fuerte apuesta con el *Pacto sobre Jornada Escolar* suscrito por CC.OO y la administración educativa (con fuerte oposición por otras organizaciones sindicales) y en 1997, con el *Acuerdo de Bases hacia un Pacto por la Educación* volvimos a apostar, logrando de esta manera una mayor autonomía de los centros sostenidos con fondos públicos a través de los Consejos Escolares y que cerca del 80% de los centros andaluces tuvieran, como máximo, dos tardes lectivas. Por otro lado, el compromiso - recogido en ambos Acuerdos por parte de la Administración Educativa-, de regular y potenciar las actuaciones sobre las

	Centros que han iniciado el proceso			Centros que han decidido el cambio			Modelo de jornada acordado (*)								
	Públicos	Concertados	TOTAL	Públicos	Concertados	TOTAL	Públicos			Concertados			TOTAL		
							A	B	C	A	B	C	A	B	C
ALMERÍA	23	4	27	14	4	18	8	6	0	2	2	0	10	8	0
CÁDIZ	45	26	71	45	26	71	45	0	0	26	0	0	71	0	0
CÓRDOBA	16	2	18	14	2	16	14	0	0	1	1	0	15	1	0
GRANADA	13	8	21	11	7	18	6	5	0	7	0	0	13	5	0
HUELVA	46	3	49	38	3	41	37	1	0	3	0	0	40	1	0
JAÉN	21	12	33	16	11	27	16	0	0	8	3	0	24	3	0
MÁLAGA	67	19	86	61	16	79	59	2	0	17	1	0	76	3	0
SEVILLA	31	9	40	27	8	35	27	0	0	8	0	0	35	0	0
TOTAL	262	83	345	226	79	305	212	14	0	72	7	0	284	21	0

(\*) Modelos de Jornada: A. 5 sesiones de mañana y 0 tardes, B. 5 sesiones de mañana y 2 tardes, C. 5 sesiones de mañana y 4 tardes.

actividades complementarias y extraescolares, comedores escolares y otros servicios que establezca un marco de funcionamiento para las mismas, se coordina con otras Administraciones y destina mayores recursos humanos y económicos a estas actividades, sigue siendo nuestro gran caballo de batalla. Exigimos su total cumplimiento así como que se haga realidad en el próximo curso 2000-2001, mediante la creación de una empresa pública que organice, promueva y extienda la realización de estas actividades complementarias y extraescolares en horario no lectivo en todos los centros docentes andaluces, como medida encaminada a potenciar la enseñanza pública (punto 2.8 del Acuerdo por la Educación en Andalucía).

Por eso, cuando la Consejería abre de nuevo el debate - complicado, sin duda, y con fuertes enfrentamientos entre algunos sectores de nuestra comunidad -, y presenta el borrador de la Orden del 13 de Mayo de 1999,- reguladora de la jornada y del calendario escolar en los centros docentes, a excepción de los universitarios -, desde C.C.OO. entendimos que teníamos que seguir apostando, fuertemente, por conseguir un nuevo acuerdo sobre jornada, que permitiera seguir avanzando hacia la jornada continuada en la E. Primaria (en E. Secundaria, hubo un pro-

ceso lento e inexorable hacia la jornada continuada, como respuesta natural a las nuevas necesidades sociales, no ocurrió lo mismo en E. Primaria).

Aunque nuestra valoración última de la Orden fue positiva en lo que respecta a Jornada, no lo fue así en lo referido al calendario escolar, donde, desde un principio, nos opusimos a un incremento de días lectivos. También valoramos positivamente que se le diera un tratamiento experimental al tema de adelantar los exámenes de septiembre a junio; esto suscitó mucha polémica, permanecerá pendiente hasta que culmine la implantación de la LOGSE.

Por último, decir que desde CCOO creemos que el debate sobre la Jornada Escolar debe centrarse en la calidad educativa, en los posibles modelos de calidad que se puedan ofrecer y no en el enfrentamiento entre los diversos sectores de la comunidad educativa, originados por circunstancias externas al propio proceso educativo. Por ello, en los posibles conflictos de intereses, ajenos al propio sistema de docencia y aprendizaje, defenderemos, al mismo tiempo que la calidad de la oferta educativa, las condiciones de trabajo de quienes son principales agentes de la educación: los trabajadores y trabajadoras de la Enseñanza.

## La jornada continuada en Galicia

El acceso a la jornada continuada en Galicia se regula mediante la Orden de 13 de abril de 1993. Anteriormente, hubo experiencias en las ciudades de A Coruña y Vigo, que fueron valoradas positivamente por las comunidades educativas.

Estas experiencias fueron la base para determinar el marco normativo. A través de él, un número importante de centros (455 de 1.544), fundamentalmente de las ciudades de A Coruña, Vigo, Pontevedra y Santiago, accedieron a esta modalidad de jornada. En el caso de A Coruña, la Administración Local ha jugado un papel importante al proporcionar fondos para el sostenimiento de las actividades extraescolares que complementaban la jornada del alumnado.

CC.OO. ha exigido reiteradamente a la Consellería de Educación la renegociación de la Orden de acceso a la jornada continuada. Esta demanda se justifica, entre otras razones, por la necesidad de adecuar a normas superiores los porcentajes de votación entre padres y madres para el acceso a la jornada única.

Consideramos necesario tener un marco general de referencia que establezca los requisitos básicos, plasmados en los proyectos educativos concretos, según la autonomía de gestión de los centros. Estos deben recoger actividades complementarias y extraescolares para el horario de tarde, así como los mecanismos de coordinación. El mantenimiento de los servicios complementarios de comedor y transporte deben estar garantizados, de lo contrario, no serían viables las actividades.

Entendemos, además, que es necesario el compromiso y la participación de los Concellos y de la Consellería de Educación, aportando recursos y servicios para que no existan diferencias entre los alumnos y alumnas cuando las comunidades educativas quieran acceder a esta modalidad de jornada.

## La prueba del algodón

MIGUEL SICLIA YÉVENES  
PRESIDENTE DE CODAPA

Convenimos que conviene hacer un análisis sereno - serenidad que se echó en falta al abordar el debate de jornada- de la implantación de la jornada escolar continuada en Andalucía, dejar que la distancia en el tiempo nos permita analizar con rigor las vicisitudes de su puesta en marcha y el papel que, a cada uno

de los sectores de la comunidad educativa, nos tocó representar en aquellos momentos. Y la realidad de la escuela actual, derivada de ese hecho.

Está pendiente de realizarse la prueba del algodón a algunos de los pilares básicos sobre los que se asienta nuestra escuela pública: Proyecto educativo, plan de centro, autonomía y democracia escolar y, sobre todo, su modelo de gestión. Porque a estas alturas de la película, los discursos, por sí mismos, ayudan a mejorar la educación?

Pero, al margen e indepen-

dientemente de lo anterior, no podemos dejar pasar un solo día más, todos y todas los que defendemos la escuela pública (porque creemos en ella), cada uno desde su organización y juntas todas ellas, sin asumir plenamente (y muchas veces no es fácil) nuestras responsabilidades y ejercerlas con todas sus consecuencias.

Hoy, más que nunca, tiene plena validez el concepto de escuela pública como instrumento de integración y de superación de las desigualdades sociales.



LUIS ACEVEDO

## Situación de la jornada en el desaparecido territorio MEC

Las CC.AA. que han accedido recientemente a las competencias plenas en materia educativa, presentan, en cuanto a la regulación de la jornada y del calendario escolar, una falta de regulación recogida en una norma general, estable y negociada, o al menos conocida, por los representantes de la Comunidad Educativa.

La realidad como tal no es única, es variopinta; se ha llegado a esa diversidad de situaciones mediante la *experimentación*. En las 27 provincias del llamado territorio MEC, no existía regulación normalizada para la implantación de la jornada continuada. La mayoría de los centros ofertaban, y ofertan, sus enseñanzas en jornada de mañana y tarde, aunque la distribución de la jornada es muy heterogénea, encontrándonos con centros cuyo régimen horario, para el alumnado, es de 10 a 13 h. de la mañana y de 15 a 17h. por la tarde, con otros que empiezan la actividad lectiva hasta una hora antes, saliendo a la misma hora por la tarde, ampliando por tanto el descanso de mediodía y el tiempo para comer; y con centros en los que el tiempo ganado por la mañana se traduce en el adelanto de todo el horario del centro y en la terminación de las clases a las 14 horas.

También existen centros que ofertan sus enseñanzas en régimen de jornada continua, la mayoría de estos centros accedieron a este tipo de jornada a finales de los años 80, con un programa de experimentación que exigía la oferta de actividades extraescolares y complementarias a todo el alumnado, por parte del mismo centro.

La intención de la comunidad educativa en extender la experiencia, con el correspondiente aumento de su financiación, la llegada de la crisis económica y la falta de voluntad política para llevarlo adelante provocaron que no se superara el *limbo experimental*, excepto en aquellos luga-

res, como Toledo, en que la firme decisión de seguir adelante confabuló a toda la comunidad educativa para obtener este tipo de jornada.

Breve apunte: debemos reseñar el desajuste que pudo haberse creado con la famosa *oferta*, nunca concretada, que realizó la Administración Aguirre: a cambio de renunciar a un buen número de profesores por centro, la Administración se disponía a *autorizar* el establecimiento de la jornada continuada en aquellos centros, en los que la mayoría de los padres y madres decidieran implantar la jornada continuada, sin necesidad de hacer ningún tipo de actividad complementaria.

En cuanto a jornada, por último, mencionar la singularidad que presentan los centros rurales. La generalización del modelo de CRAs (Centros Rurales Agrupados) - donde el profesorado del mismo centro no comparte la misma localidad, y se requiere coordinación hacen que el CRA disponga, generalmente, de una tarde a la semana sin actividad docente, y que ese tiempo esté distribuido entre 9 sesiones restantes, de tal forma que no existe el mismo régimen horario a lo largo de la semana.

Si hablamos de calendario escolar anual, la falta de regulación, como en la jornada, se vuelve a reproducir. Tan sólo existe, de forma general, el inicio de curso el 1 de Septiembre y su final el 30 de Junio. El inicio y final del curso, así como los períodos de descanso, vienen dados por la tradición provincial, referida habitualmente en la circular ministerial informativa de las Direcciones Provinciales del MEC, allí, aparece el modelo de calendario que *debía* dictarse de un año para otro. Y a fuer de ser justo, hemos de decir que, en algunas direcciones provinciales, se dictaba haciendo caso omiso de la comisión - formada por las Juntas de Personal y los sindicatos - que debía *asesorarlo*.

Después de 13 años de jornada continua en Canarias

### ¿Quién organiza y desarrolla las actividades extraescolares?

A finales de los años ochenta la jornada continua empezó a establecerse en Canarias de forma experimental, para ello más del 75% de cada sector de la comunidad educativa debía manifestar su apoyo. El descenso del rendimiento escolar, la posible desaparición de los comedores escolares, el excesivo tiempo libre para el alumnado, entre otros, fueron los argumentos que se alzaron en contra del establecimiento de este tipo de jornada. Sin embargo, 13 años después, el modelo se ha implantado en la gran mayoría de los Centros de Educación Infantil, Primaria y Primer Ciclo de la ESO.

Aquellos temores de muchos docentes, padres y madres han quedado disipados en gran medida. La alternancia de las áreas que requieren mayor esfuerzo mental con las de tipo manual, lúdico, musical o de educación física, han permitido que el rendimiento escolar no se vea resentido. En cuanto a los comedores escolares, se han mantenido en funcionamiento, fundamentalmente en los centros que han combinado implantación de la jornada con la puesta en práctica de las actividades.

Sin embargo, la condición esencial para la máxima valoración de este horario continuado necesita mejorarse sustancialmente. Nos referimos, claro está, al desarrollo de las actividades extraescolares. En la Orden de implantación de jornada continua, la Consejería dejó bien claro la obligatoriedad de organizar, al menos, durante tres tardes semanales actividades extraescolares, pero no especificó a quién correspondía la organización, el desarrollo y la financiación de las mismas.

CC.OO. entiende que el éxito total de la jornada continua va unida necesaria e indisolublemente a la realización de las actividades extraescolares, organizadas y financiadas mayoritariamente por los organismos oficiales (llámense Consejería de Educación, Ayuntamientos o Cabildos) y no sólo por la buena voluntad de las APAS.

## José Antonio Marina

PEDRO BADÍA



**Catedrático de Filosofía en Educación Secundaria, José Antonio Marina es uno de los ensayistas más prestigiosos de nuestro país. Autor de libros como *El laberinto sentimental* o *La selva del lenguaje*, acaba de publicar *El diccionario de los sentimientos* (Ed. Anagrama). Al referirse a la situación de la enseñanza, Marina considera que se debe redefinir el modelo actual de centro educativo y elevar el prestigio social de la profesión docente. Apuesta por una pedagogía del entorno que se complemente con una pedagogía del individuo: *la convivencia se educa a través de una pedagogía del contexto.***

### **¿Se están contemplando las perspectivas académicas, profesionales y laborales de nuestros jóvenes en la ESO?**

No. La enseñanza secundaria está fracasando en casi todos los países de nuestro entorno. Es una etapa de la educación, enormemente conflictiva, no sabemos muy bien qué hacer con ella. Sólo hay que ver lo que está ocurriendo en Francia, Inglaterra o Bélgica y lo que pasa en Estados Unidos. En España la situación tiene arreglo, porque no tenemos todavía problemas de violencia, pero habría que intentar, sobre todo, no realizar cambios legislativos. Sólo un *indocumentado* pensaría que se puede cambiar de la noche a la mañana una ley de educación, es algo de una enorme complejidad, ya que introducir un cambio significa modificarlo todo. Las reformas parten de un cambio en la formación de los profesores y de una percepción distinta con respecto al prestigio de los profesionales

de la enseñanza dentro de la sociedad. Es indecente que esté perdiendo prestigio y autoridad la figura del profesor, así como todo el sistema educativo. También hay que redefinir el modelo de centros escolares, con un núcleo fuerte de enseñanzas formales rodeado de unos satélites de actividades que contemplen las formaciones profesionales. Es necesaria una nueva concepción de los centros escolares de secundaria.

### **¿Qué significa una nueva organización de los centros y una nueva función del profesorado?**

La sociedad está pidiendo a los centros de enseñanza secundaria que se conviertan en centros de socialización: es decir el núcleo de enseñanzas formales impartidas en la actualidad, más, unas enseñanzas profesionales bien integradas. La FP no debe impartirse en centros específicos, porque se convierten en un varadero para los que han sido incapaces de sacar adelante las enseñanzas formales. Además, hay que abrir los centros los fines de semana para que puedan realizarse

actividades no de estudio sino de inserción social, deportivas o culturales, en un espacio donde los jóvenes puedan estar en un ambiente saludable. También los centros deben tener una red de relaciones con los ayuntamientos, las casas de cultura y otras entidades económicas y sociales.

### **¿Es preciso que la escuela se abra a las prioridades de la sociedad?**

Es el momento justo para hacerlo, y no estaría de más que desarrolláramos también una campaña de prestigio de la escuela de ámbito nacional, una campaña en la que estuviesen implicados Administración, sindicatos, profesores, agentes sociales y medios de comunicación. ¿Por qué en este momento? Porque el sistema educativo, a modo de promoción social, ha perdido prestigio. Los padres de muchos alumnos no han tenido educación y piensan que sus hijos, a través del estudio, van a mejorar su situación social. Como quiera que esto no siempre se produce, la educación ha ido perdiendo valoración social, sus hijos

no han podido ejercer su carrera, con lo que se ha producido un descrédito de la enseñanza. Ahora, hay que volver a explicar por qué son importantes los sistemas educativos. Hemos entrado en la sociedad del conocimiento y ésta es la base del progreso económico de las naciones. Ya no son tan importantes los bienes de un país, que sea pobre o rico, lo importante es que sepa hacer muchas cosas. Más que en la sociedad de la tecnología, del conocimiento o de la información, hemos entrado en la sociedad del aprendizaje y quien tenga capacidad y rapidez para aprender, va a salir adelante.

**¿Esto significa que la escuela vuelve a ser fundamental para el aprendizaje y la democratización del acceso al conocimiento?**

Eso lo ha sido siempre. Lo que hay que distinguir es entre educación obligatoria y educación voluntaria. En la primera, la finalidad primordial es formar ciudadanos. Cuando los alumnos llegan al Bachillerato o a la Formación Profesional ya es distinto, es la fase en la que la escuela debe formar al alumno en buenas condiciones para la vida. Ésta es la teoría ilustrada de la escuela: la escuela es la gran creadora de ciudadanos libres. Más tarde llega el concepto económico/tecnocrático de escuela, según el cual, el objetivo de ésta es proporcionar la mano de obra que necesita la industria. Yo creo que ahora es el momento de integrar ambas cosas. Para que una nación tenga un buen nivel de vida necesita que mejore la convivencia y la situación económica. Por eso la educación tiene que contemplar ambos conceptos, calibrándolos bien, para poder cambiar hacia objetivos más útiles. Hay que revitalizar todo el sistema.

**¿Se puede resolver a través de la educación un problema como el que se ha producido en El Ejido?**

Sí, pero más que el problema de El Ejido me preocupa que cerca del 40%

de los universitarios madrileños se declaren xenófobos, eso es más grave porque no han vivido el problema. ¿De dónde han sacado la xenofobia los universitarios madrileños? Me parece que es un problema educativo. Hay que volver a enseñar a la gente, y a todos los niveles, los estudios que se han realizado, especialmente los que se hicieron después de la Segunda Guerra Mundial, sobre cómo y por qué se transmiten los prejuicios antirraciales. Quien tiene un prejuicio sólo va a registrar la información que corrobore su prejuicio racial, con lo cual siempre va a pensar que tiene razón. Hay una frase del alcalde de El Ejido que he comentado en mi sección dominical del diario *El Mundo*: "La culpa de lo que pasa en El Ejido la tienen las ONGs, que vienen a hablarle a los inmigrantes de sus derechos". Las personas que dicen cosas como éstas, demuestran un tipo de inteligencia muy rudimentaria. Con ellas, no puedes discutir porque te pondrás a su nivel. Creo que cuando se han venido abajo las creencias, debemos apostar por un tipo de formación ética.

**¿Cómo definiría ese modelo de educación ética?**

La educación ética debe impartirse, enseñarse, en serio. Es necesario demostrar de una manera muy dramática hasta qué punto hay una serie de valores que mantienen nuestra forma de vida. Estamos en una sociedad que ha internacionalizado muchos patrones: pagar impuestos, defender la propiedad, un sistema de enseñanza asegurado por el Estado, un sistema para ayudar a los más necesitados... Esos son valores éticos que forman parte importante de nuestra vida cotidiana. Nuestra Constitución, quizás la primera que lo hizo, ha introducido una serie de valores éticos. Éstos presentan algún inconveniente ya que han sido confundidos con los valores políticos por el hecho de estar incluidos dentro de la propia Constitución. Como todos los preceptos éticos están natu-

ralizados dentro de la Constitución, nadie piensa que la ética sea algo absolutamente imprescindible. Por decirlo de forma elemental: si se vive en la selva el pez grande se come al chico y nadie se puede quejar. Si se intenta vivir en otro plano, ya no rigen las fuerzas puras, sino los derechos. Ese modo de vivir es un modo de vivir ético. La ética debe ser una asignatura central de algunos cursos de Educación Secundaria, porque sirve para integrar al alumno en un sistema de vida digna. La ética es lo que nos separa de la selva, y hay que elegir. Cuando alguien se salta las normas a la torera nos está forzando a todos a que bajemos a la selva. En todas las aulas de la educación pública tendría que haber un cartel que dijera: *Tu puesto escolar vale 550.000 pesetas. ¿Quién paga la educación? ¿Por qué la paga? Sería una forma espléndida de explicar a los alumnos aspectos como la reciprocidad social, la comunidad social de bienes o la capacidad redistributiva de los impuestos.*





PEDRO BADÍA

Confederación

## CCOO protagonista de su propio futuro

“Si empezamos por saber dónde estamos y adónde nos dirigimos, nos cabrá juzgar mejor lo que debemos hacer y cómo”

Abraham Lincoln

**D**urante los días 12, 13, 14 y 15 de abril se ha celebrado en Madrid el VIIº Congreso de la Confederación Sindical de CCOO. Un total de 999 delegados y delegadas (796 hombres y 203 mujeres) representantes de 17 Uniones Regionales correspondientes a otras tantas Comunidades Autónomas, más Ceuta y Melilla y de las 13 Federaciones integradas en CCOO. Alrededor de 600 periodistas acreditados y casi 700 invitados representantes de 51 países de Europa, África y Asia; de la Confederación Europea de Sindicatos (CES), de la Confederación Internacional de Organizaciones Sindicales Libres (CIO-LS), de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y de los principales sindicatos, partidos políticos y organizaciones sociales y profesionales españolas se dieron cita en un Congreso marcado por el relevo de Antonio Gutiérrez, Secretario General de CCOO durante doce años, y por los signos evidentes de continuidad política y sindical en la persona de José María Fidalgo elegido con 699 votos (71,33%) nuevo Secretario General de CCOO. Así mismo se eligió la nueva Ejecutiva Confederal con 697 votos a favor (70,33%).

Para Rodolfo Benito (Madrid, 1957), Secretario de Organización y de Comunicación en la nueva Ejecutiva Confederal de CCOO, el VIIº Congreso ha estado precedido por “amplios debates y por una amplia participación”. Benito, Secretario general de la Unión Sindical de Madrid Región (USMR), en el momento de pronunciar estas pala-

bras inauguraba en nombre de la Unión de Madrid, anfitriona del Congreso, las sesiones de trabajo que “cerraban una etapa muy positiva para CCOO”. Según Rodolfo Benito tres objetivos deberán seguir siendo prioritarios para nuestro sindicato: la utilidad, la flexibilidad y la proximidad a los trabajadores y a las trabajadoras. Todo ello en el marco de la autonomía y la independencia que han caracterizado la evolución de CCOO desde la llegada a la Secretaría General de Antonio Gutiérrez.

Como escribe Horacio Rébora sobre Enrique Morente, en dos palabras podemos sintetizar la importancia de Antonio Gutiérrez. (Orihuela, 1951): *Antonio Gutiérrez*. Elegido Secretario general de CCOO en 1987 durante el IVº Congreso Confederal. Doce años llenos de luces, con algunas sombras, que indudablemente han redefinido el papel del sindicato y del sindicalismo en la sociedad española. Una década en la que CCOO ingresó en la CES y en la CIO-LS. Participó en las tres grandes huelgas generales de la reciente historia de España (1988, 1992, 1994). Y se convirtió en el Sindicato más representativo del país por voluntad de los trabajadores y de las trabajadoras (94.124 delegados/ delegadas, en 1999) y en el sindicato con más afiliados y afiliadas, con un total de 800.000 que supone algo más del 7% de los asalariados españoles.

Cinco elementos han definido los mandatos de Gutiérrez al frente de CCOO: la autonomía, la independencia, la unidad de acción con UGT, la movilización y la concertación. CCOO se ha convertido en un sindicato capaz de tomar iniciativas y decisiones propias. Ahí están las grandes movilizaciones generales y sectoriales; el Acuerdo sobre las Pensiones; El Acuerdo de estabilidad en el empleo; la Negociación Colectiva. Nos alejamos de las antiguas estrategias sindicales y de los viejos pactos sociales. “Venimos de la lucha y del pacto; quien no haya pactado en este sindicato no se ha estrenado como sindicalista”. Así de claro y contundente se expresaba Gutiérrez contra quienes confundían negociación con pactismo.

Antonio Gutiérrez se despedía pidiendo todo el apoyo de la afiliación para la nueva ejecutiva y alertando contra los riesgos de la fractura del mercado laboral y de la desigualdad entre las distintas regiones de España.

José María Fidalgo (León 1948) tomaba el relevo con un discurso en el cual destacó la figura de Gutiérrez como “el impulsor de una fuerte renovación cultural y política en el sindicalismo español”. Según el nuevo Secretario General, CCOO es en la actualidad “el germen y la levadura de la izquierda española”. Fidalgo se comprometió ante los delegados y las delegadas del Con-

greso a una estrategia de diálogo pero al mismo tiempo de dureza. Definió como acciones prioritarias la lucha contra el subempleo de jóvenes y de mujeres; y la lucha contra la siniestralidad laboral.

El Congreso aprobó como líneas estratégicas de acción sindical para los próximos cuatro años: reformar la negociación colectiva, frenar la eventualidad laboral y crear empleo estable, reducir y reorganizar la jornada laboral, utilizar las nuevas tecnologías como parte de los instrumentos para la lucha sindical, ahondar en la unidad de acción con UGT como tarea necesaria e ineludible, renovar espacios para la intervención del sindicato. Esto supone una apuesta europeísta por la consolidación de la CES como Sindicato Europeo. Aumentar la capacidad para afiliarse y organizar a los trabajadores y a las trabajadoras en las CCOO.

Los dos retos más importantes que afrontan tanto el sindicalismo español como el sindicato CCOO son los grandes cambios en los modelos de producción y sus consecuencias de diversificación en el mercado laboral. En palabras de Antonio Gutiérrez: “la desconcentración de los procesos productivos, las nuevas actividades sectoriales y subsectoriales hacen necesaria una acción sindical más diversificada”.

Así en el tango como en la vida doce años no es nada, y cuatros una ráfaga.



PACO ARIZA

# El mes de las flores

**A** gobiado, preparaba sus trabajos para las clases; sus alumnos no estudiaban nada. Recordaba sus tiempos de bachillerato, a él que le faltaba tiempo para terminar sus trabajos, preparar ampliaciones, pasar a limpio apuntes... y ahora nada. Las inquietudes eran las gafas de Gucci o Moschino, los tejanos, el catálogo de Snipe o el disco de Chuchó. La enseñanza fracasaba, la ESO más, de la Primaria no quería ni hablar, y sus compañeros que permanecían en la Universidad como titulares comentaban que ésta era un desastre: los niveles ni se conocían, la ortografía había desaparecido, la expresión oral constituía un grato recuerdo, no sabían investigar ni citar un libro y, por supuesto, lo único para ellos eran ellas y para ellas, ellos. ¡El sistema educativo fracasaba!

A él, número uno de su promoción, no le tomarían el pelo aquella pandilla de adolescentes atontados, se enterarían. Tras el examen sin avisar, un trabajo de ampliación sobre *La crisis demográfica en la Baja Edad Media* y el comentario social de *El Quijote*, no, no bastaría con eso, tendrían que elaborar un itinerario simbólico sobre los lugares cervantinos, en especial el significado de la cueva de Medrano y de Montesinos, protestarían, como siempre, pero espabilarían. Para los que quisieran subir nota, en Junio pondría un trabajo sobre... El timbre de la puerta interrumpió la planificación

pedagógica. El cartero le entregó la notificación de su selección para asistir al Congreso de Evaluación del Sistema Educativo, convocado por la FERRE, en Sevilla.

Desentendió sus clases y con frenética actividad se entregó por entero a la preparación de ponencias, comunicaciones y estudios. Cuanto más avanzaba llegaba a conclusiones que publicaba en la prensa local, por algo era catedrático de Instituto de Bachillerato. Sus tesis abrumaban; los bachilleratos fracasaban por la democratización y generalización de la ESO, la ESO por el desastre de la Educación Primaria, la Educación Primaria por el calamitoso ciclo de Educación Infantil y aquí le había surgido la duda, ¿y la Educación Infantil por qué fracasaba?

Decidió profundizar, elaborar gráficas, cuestionarios, encuestas, buscó en Internet, en bibliotecas, en los departamentos didácticos, en los de Psicología, en las Escuelas de Magisterio, entre los profesionales que allí se formaban, entre las maestras jubiladas. Su tesis se ampliaba.

Se marchó de vacaciones de Semana Santa y tras celebrar devotamente la pasión castellana se fue a Sevilla a participar en el Congreso.



Los olores a azahar, a cera derretida en el asfalto, el chirriar de los coches, el cielo andaluz y la Macstranza junto con las ligeras prendas que cubrían los cuerpos femeninos le sorprendieron.

Entabló amistades y con ellas compartió tapas y manzanillas. En la cervecería Giralda una joven maestra de Educación Infantil le hizo olvidar sus propias conclusiones sobre el fracaso educativo

y en los labios de aquella especialista encontró respuestas satisfactorias. El Puente de Triana y la vista de la Torre del Oro, con su luminosidad terminaron por aclararle las ideas aunque los finos le enturbiaron la cabeza.

Las actas congresuales las olvidó en el tren, mientras hablaba, hablaba y hablaba sobre la Educación Infantil. Al regresar, en Mayo, a sus clases, sorprendió a sus alumnos anulando aquellos tediosos trabajos... pero algunos ya habían terminado *"la crisis..."*, habían comenzado el itinerario simbólico y exigían corrección.

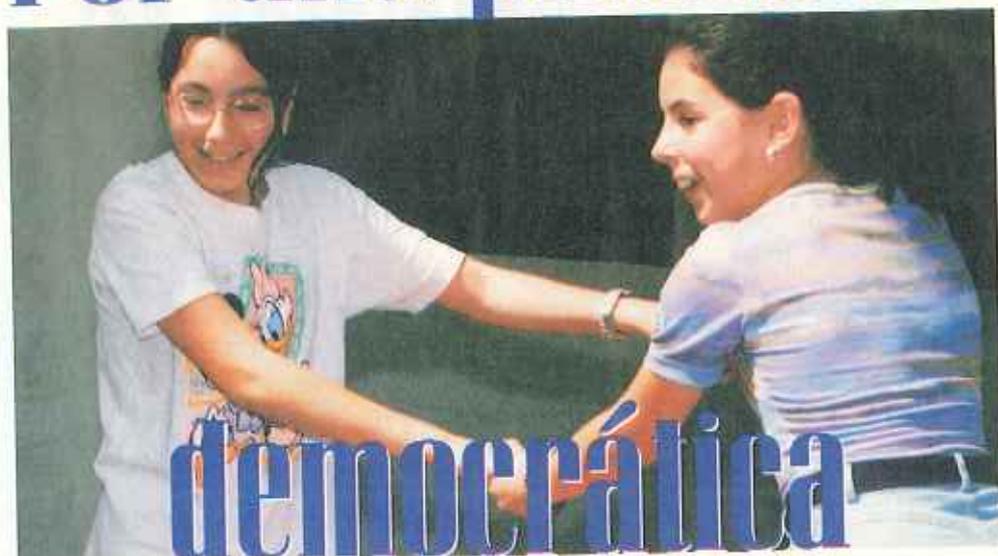
El delegado, junto con una representación de la clase, fue a ver al Jefe de Estudios, estaban dispuestos a llegar hasta el Delegado de Educación, la Asociación de Padres y Madres intervendría. Aquello no podía quedar así, los niveles bajaban continuamente y la culpa la tenían los profesores.



MARIANO F. ENGUIA

La firma

# Por una profesión



Es un lugar común entre los enseñantes lamentarse de un escaso reconocimiento profesional, o reivindicar la dignificación de la profesión, así como compararse una y otra vez, para mostrar lo mal que nos tratan con relación a otros grupos profesionales, casi siempre los médicos y, ocasionalmente, abogados o arquitectos. Por otra parte, no descubriré nada a nadie si añado que, al mismo tiempo, la mayoría de los profesores de la escuela pública son *hostiles al mercado*, extremadamente sensibles a cualquier cosa que suene a control del desempeño individual, competencia, etc., por no hablar ya de privatización; cuando se quiere expresar de forma más rimbombante, se hace agitando el coco del neoliberalismo y el pensamiento único.

Es difícil imaginar una contradicción más flagrante, pues, al mismo tiempo que se abomina del mercado, se glosa un modelo profesional que no es otro que el de las *profesiones liberales*, aquellas que tienen su escenario típico en el mercado y que, cuando, por o contra su voluntad, se ven incorporadas al sector público o subordinadas a otras organizaciones, tratan de imponer, en ellos, los privilegios y sinecuras propios del ejercicio profesional privado. Esto implica, en primer término, desconocer que siempre han existido, existen y existirán otro tipo de grupos profesionales no menos

respetados o poderosos, las que podemos denominar *profesiones organizacionales*, entre ellas las más antiguas (más antiguas que la más antigua), como militares y sacerdotes, así como los altos funcionarios de todo tipo, desde los antiguos mandarines, escribas, etc. hasta los actuales altos cuerpos de las administraciones (letrados, inspectores diversos, técnicos varios del Estado, algunas especialidades de ingenieros...). Si las profesiones liberales representan *el poder del mercado* - un mercado modelado por la imposición de sus servicios y su monopolio-, las organizacionales representan *el poder de la burocracia* - la subordinación o ajuste de las funciones del Estado a los intereses de un grupo de funcionarios-.

¿Existe alguna posibilidad distinta, o intermedia? Quiero pensar que sí. Quiero pensar que, *entre el mercado y el Estado, existe el servicio público*. Al igual que el mercado, responde a una necesidad de la clientela (el derecho a la educación), pero, a diferencia de él, no depende de su capacidad adquisitiva, sino que su satisfacción está

garantizada para todos. Al igual que el Estado, responde a un imperativo legal (el deber de educación), pero, a diferencia de él, no está sometido al poder omnímodo de los funcionarios, sino que su ejercicio está sometido al control comunitario, por parte de la clientela y sujeto del derecho y del deber.

Creo que a esta idea de servicio público, debería corresponder *un tipo específico de profesión, no liberal ni burocrática, sino democrática*. No basada en el monopolio del mercado ni en la autoridad del Estado, sino, tal vez, en el compromiso con los fines de la institución y con la institución misma. He de confesar que, en lo esencial, no sé todavía en qué consiste, ni siquiera si existe, pero sí que debe existir, también sé en qué no puede consistir: ni en la apropiación de la función (la *plaza en propiedad*, propia del modelo liberal), ni en el ritual funcional (la *no responsabilización individual*, propia del modelo burocrático). Si acaso debería consistir en la idea de compromiso con los fines, de eficacia en los medios y de cooperación con el entorno.

No hace falta ser escriba



### Praxis Educación

Con los materiales de trabajo más avanzados, Praxis ayuda a mejorar la calidad de la educación. Tanto desde el punto de vista de la gestión de los centros como de la función docente.

*Requisitos de calidad docente, adaptación a las nuevas tecnologías, parámetros de gestión de centros... por no hablar de reforma educativa, reglamentos, cambios normativos...*

**A veces, el mundo de la educación parece más complicado que un jeroglífico.**

Pero, por suerte, con **Praxis** no hace falta ser un escriba para tener acceso de forma rápida, ágil y eficaz a la información y formación educativa más actualizada del mercado.



**EDITORIAL PRAXIS**

Creando valor para profesionales.



**Oficinas centrales:**  
Via Layetana, 30, 5<sup>a</sup>  
08003 Barcelona  
Tel. 932 955 700  
Fax 932 955 701

**Atención al cliente**  
902 310 150

**Internet**  
<http://www.praxis.es>

**Delegación  
Cataluña/Baleares:**  
Tel. 932 954 570  
Fax: 932 954 571

**Delegación Noroeste:**  
Tel. 981 154 530  
Fax: 981 154 561

**Delegación Centro:**  
Tel. 913 104 011  
Fax: 913 196 462

**Delegación Levante:**  
Tel. 963 524 288  
Fax: 963 518 189

**Delegación Norte:**  
Tel. 944 764 439  
Fax: 944 764 089

**Delegación Sur:**  
Tel. 958 285 846  
Fax: 958 285 362

**Departamento de librerías:**  
Tel. 913 104 201  
Fax 913 196 372

¡¡¡ enhorabuena  
a los profes  
por conducir  
así !!!

Una conducción ejemplar se merece nuestra mejor  
propuesta aseguradora **¡Llámanos!**

Y, como siempre:

Por tu afiliación a Comisiones Obreras: **-5%** Por tu primera póliza con nosotros: **-10%**

¡Además, mantenemos la bonificación de tu póliza actual por no siniestralidad!

**ATLANTIS**  
ASEGURADORES EUROPEOS DE ECONOMÍA SOCIAL **CC.OO.**

EL SEGURO A PRECIO DE COSTE

**LLAMA AHORA**

**901 400 600**