

T.E.

Nº 223 - MAYO 2001

- Trabajadores/as de la Enseñanza
- Treballadors/es de l'Ensenyament
- Trabalhadores/as do Ensino
- Irakas/irakatsko langileak
- Trabajadores de la Enseñanza
- Treballadores/as de l'Ensenyament



**Federación
de Enseñanza**

CC.OO.

Nuevo modelo de centro

entrevista a



**Federico
Mayor Zaragoza**

La noviolencia en el ámbito educativo



Tras la magnífica experiencia de años anteriores, la Federación de Enseñanza de CC.OO., nuevamente, oferta la posibilidad de realizar un viaje de turismo sindical, con salida desde Madrid/Barajas el 2 de julio (9 noches, 11 días). En colaboración con el Sindicato Nacional cubano, se realizará un programa de actividades (que ocupa un 40% de los días de estancia en la isla, el resto es de libre disposición) que, por medio de visitas a distintos centros, permita entrar en contacto con la realidad educativa de Cuba.

Los precios por persona son, en habitación doble, 174.160 pts; individual, 200.560.

Si estás interesado en este viaje, antes del 30 de mayo debes ingresar 44.160 Pts. a nombre de la Federación de Enseñanza de CC.OO. en la c/c de La Caixa 2100-2119-13-0200274444.

Sólo se considera firme la inscripción si ha sido abonada esta cantidad.

Debes enviar a nombre de Tini Andres, Pza Cristino Martos 4-4ª/ 28015 Madrid, fotocopias de: la última página del pasaporte, del carnet de afiliación, del ingreso bancario de inscripción y la ficha de datos. También se puede enviar por fax: 91.548.03.20 o por e-mail a: tandres@fe.ccoo.es.

Antes del 31 de mayo debes ingresar 130.000 si has elegido habitación doble y 156.400 si es individual.

Esta vez a nombre de Caribe International Tours en la cuenta del Banco de Sabadell:

0081 – 0393 – 54 – 0001177620. Y debes enviar a Caribe International Tours/Paseo de La Habana 56-28036 Madrid (Fax: 91.563.59.49 / e-mail: merche@caribeintours.com) la fotocopia del ingreso bancario.

Si deseas que la misma agencia tramite billetes de desplazamiento desde otros puntos territoriales hasta Madrid o regreso, deberás ponerte en contacto con Mercedes Zubeldia en el 91.563.06.11 ó en el e-mail anteriormente señalado.

F I C H A D E I N S C R I P C I Ó N

Nombre	Apellidos	NIF
Dirección		
Tfno:	e-mail :	
Tipo habitación a reservar :		
Observaciones a tener en cuenta: (Si deseas compartir habitación con alguna persona concreta, dinos su nombre)		

Cuando dispongamos de vuestros datos nos pondremos en contacto con quienes forméis el grupo para informaros, y animaros, a que parte del equipaje sea una "maleta solidaria" para entregar a niños y niñas de los centros escolares que visitemos.

La elitista universidad del PP

Desde que se inició el presente curso hemos venido hablando, en esta misma página, de los propósitos contrarreformistas del Gobierno del Partido Popular. A medida que avanza el curso se van clarificando sus pretensiones en lo que a contenidos y plazos se refiere. Los lectores habituales de T.E. ya conocéis que la Administración central pretende "reformular" el conjunto del entramado legal de nuestro sistema educativo y en esa dirección apuntan las anunciadas leyes de Universidad, de Formación Profesional y de Calidad. Las dos primeras verán la luz en los meses de mayo y junio respectivamente y la tercera el próximo otoño. Sustituirán total o parcialmente las siguientes leyes: LRU del 83, LODE del 85, LOGSE del 90 y LOPEGCE del 95.

De todas estas iniciativas legislativas, la que ahora nos ocupa es la anunciada Ley de Universidades. En efecto, el pasado 19 de abril la Ministra Pilar del Castillo presentó ante el pleno del Consejo de Universidades las líneas básicas de la nueva Ley.

En efecto, parece ampliamente aceptado que la LRU ha cumplido su periodo de vigencia debido principalmente a las nuevas necesidades y demandas que la sociedad plantea a la Universidad.

Entendemos que el punto de arranque esencial para la actualización sigue siendo la múltiple misión de la Universidad como servicio, motor y conciencia social, a través de la creación, conservación, desarrollo y crítica del conocimiento, y de su transmisión atendiendo al derecho universal a la educación superior. Para ello, el principio constitucional de autonomía universitaria constituye un elemento básico e imprescindible para poder atender adecuada y equilibradamente las muy diversas demandas sociales canalizadas a través de los estudiantes, del mercado laboral, de las administraciones públicas, de la comunidad científica, etc.

Más allá de la retórica que acompaña y adorna sus propuestas, el contenido de ésta abarca desde el mecanismo de elección del Rector, para el que proponen el sufragio universal ponderado; la reforma de los órganos de Gobierno, creando uno nuevo denominado Consejo de Gobierno; un nuevo sistema de selección del profesorado de doble vuelta, habilitación central y selección posterior por las propias universidades; una caracterización diferente de los actuales ayudantes y del profesor contratado ampliando la duración de sus contratos y obligando al ejercicio previo en una universidad diferente a la que finalmente le contrate. Al mismo tiempo, en la presentación de la Ley se anunció la desaparición de la selectividad y su sustitución por pruebas de acceso que podrán establecer cada una de las universidades.

Los medios de comunicación han prestado atención casi exclusiva a la desaparición de la selectividad haciéndose eco del entusiasmo estudiantil ante tal medida como si de una fiesta democrática se tratase. Nadie les ha dicho a estos mismos estudiantes que una prueba de selectividad se cambiará, si no lo evitamos, por dos, la que hagan las propias universidades y la revalida que pretenden introducir en la Ley de Calidad.

En todo caso, el de la selectividad es solo un tema, el resto son tan importantes como éste aunque llamen menos la atención de la opinión pública.

Nos preocupa sobre manera que no se hable de financiación teniendo en cuenta la notable distancia que nos separa de nuestro referente europeo en esta materia.

Nos preocupa que se pretenda secuestrar la autonomía de las universidades e introducir el control político en ellas para eliminar el importante componente crítico de la institución universitaria.

Nos preocupa que se planteen nuevas figuras contractuales que puedan extender la precariedad del profesorado hasta un 49% de las plantillas.

Nos preocupa que no se haga ninguna alusión al Personal de Administración y Servicios que actualmente representa más de un tercio de la plantilla y que, cuando menos, debe llegar al cincuenta por ciento.

Estamos convencidos de que el PP tiene un modelo de sistema universitario elitista en el que la mejora de la calidad de nuestra enseñanza superior se conseguiría potenciando la competencia entre las universidades, lo que a su vez se facilitaría permitiéndoles la libre selección de alumnos y de profesorado. Así se podría, por un lado, establecer una jerarquía entre ellas según sus niveles de excelencia y, por otro, reordenar la distribución de los fondos públicos.

Desde CC.OO. nos vamos a oponer a este modelo desde la negociación y la movilización con propuestas alternativas orientadas a preservar un modelo público de universidad en el que el objetivo de la calidad sea compatible con el de la igualdad.



Fernando Lezcano López
Secretario general FECCOO



Índice

Tema del mes

MODELO DE CENTRO

Nuevo modelo de centro

La evolución de los servicios educativos complementarios de los centros educativos y sus repercusiones en el perfil profesional de sus trabajadores y sus condiciones laborales es el eje principal del Tema del Mes. Una de las consecuencias de esa evolución es, junto a la creación de un modelo de centro educativo más abierto y flexible que el actual, el surgimiento de nuevos empleos derivados de la prestación por parte de los centros escolares de servicios sociales que hasta ahora estaban prácticamente desatendidos.

Nuevo modelo de centro educativo <i>Estella Acosta y Diego M. Justicia</i>	9
Yacimientos de empleo y necesidades educativas <i>Lorenzo Cachón Rodríguez</i>	12
El nuevo empleo en la enseñanza <i>Alberto Taborda</i>	14
El personal de servicios educativos complementarios <i>Matilde Llorente</i>	16
El PSEC y la salud laboral <i>Pilar Losada García</i>	26

El tema del mes ha sido coordinado por **Diego M. Justicia**, responsable de Acción Sindical de la F.E. de CC.OO.-Madrid

CUADERNOS BAKEAZ

La noviolencia en el ámbito educativo

La primera parte de este cuaderno se destina a aclarar qué debe entenderse por noviolencia y se pasa luego a indicar cómo puede cultivarse su práctica a través de la educación. Al definir la noviolencia se insiste en que ésta pretende ser una alternativa política y eficaz a la violencia que pretende ser justificada. Al plantearla como tarea para la educación, se destacan los objetivos que deben perseguirse en vistas a lograr las adecuadas actitudes y convicciones, así como el talante y conocimiento necesarios para afrontar de modo creativo los conflictos.

Y ADEMÁS...

EDITORIAL

La elitista universidad del PP <i>Fernando Lezcano López</i>	3
---	---

BREVES

PENSIONES

El acuerdo de pensiones	8
-------------------------------	---

ENTREVISTAMOS A...

Federico Mayor Zaragoza <i>Pedro Badía Alcalá</i>	27
--	----

OPINIÓN

¿Es la LOGSE la causa del fracaso escolar? <i>Manuel Martínez Martínez</i>	30
---	----

MUJER

El 8 de marzo en un IES <i>Agustín Moreno</i>	32
--	----

INFORME

Entre el 1º y 4º de la ESO la tasa de repetidores aumenta de un 3% a un 33%	33
---	----

LIBROS

CULTURA

El color de los sueños <i>Victor Pliego de Andrés</i>	35
--	----

SONRIETE

Ius horribilis <i>Paco Ariza</i>	37
---	----

LA FIRMA

La razonable vía de la promoción <i>Juan Manuel Álvarez Méndez</i>	38
---	----



DIRECCION
José Benito Nieto

REDACTOR JEFE
Jaime Fernández

CONSEJO DE REDACCION
Fernando Lezcano, Juan Manuel González, Diego Justicia, Marisol Pardo, Luis Acevedo, Marimar Fernández, Rafael Villanueva, Pedro Badía, M^o Jesús Caudevilla, Miguel Redco, Bernat Asensi

CORRESPONSALES
• **Andalucía:** Isidoro García • **Aragón:** Paco Pérez Barbero • **Asturias:** José Ángel Piquero
• **Baleares:** Asunción Massanet • **Canarias:** Paqui M. Cárdenes • **Cantabria:** Iñaki Piñedo
• **Castilla-La Mancha:** Paco L. Ariza • **Castilla y León:** Agapito Muñiz • **Cataluña:** Luz H. Jabardo
• **Ceuta:** Chico López • **Extremadura:** Antonio Sanz • **Euskadi:** Juanma Aramendi
Galicia: Manolo Barreira • **La Rioja:** Vicente Martínez • **Madrid:** Pedro Badía • **Melilla:** Caridad Navarro
• **Murcia:** Antonio Rubio • **Navarra:** Pepe Sesma • **País Valencià:** M^o Jesús Pérez

CONSEJO DE ADMINISTRACION
Florentina Andrés Álvarez, Ramón Huertas

EDITA
Federación de Enseñanza de CC.OO. Pza. Cristino Martos, 4. 28015 Madrid
Teléfono: 91 540 92 06. Fax: 91 548 03 20 - E-mail: te@fe.ccoo.es - Páginas web: www.fe.ccoo.es

DISEÑO Y FOTOMECAÁNICA: Graforama. Telf. 91 725 50 78

PRODUCCION: Paralelo. Telf. 91 369 42 48

PUBLICIDAD: H.G. Agentes. Pza. Conde Valle Suchill, 7. Teléfono: 91 447 43 19
DEPOSITO LEGAL: M. 4406-1992
ISSN 1131-9615

CONTROL O.J.D.



Impreso en papel reciclado



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

El Supremo decidirá si admite o no la sentencia

El pasado 21 de abril concluyó el plazo para que el Gobierno presentara las alegaciones contra la oposición de CC.OO. a la admisión del recurso de casación promovido por aquél contra la sentencia dictada por la Audiencia Nacional en respuesta a un recurso planteado en su día por la Federación de Enseñanza de CC.OO. por la que se anula la congelación salarial de los funcionarios aplicada por el Gobierno del PP en el año 1997. El Tribunal Supremo no tiene un plazo para resolver aunque ante la premura con que está llevando el proceso es posible que en breve adopte una decisión en torno a la inadmisibilidad o no de la sentencia.

Por otra parte, el Tribunal Supremo ha rechazado el desistimiento de la Federación

de Servicios de la Administración Pública (FSAP) de Comisiones Obreras por entender que al oponerse la Administración no procede aceptar el desistimiento y ello en virtud del artículo 74.4 de la Ley 29/98.

La Administración entiende que no existe cosa juzgada por cuanto la sentencia de la Audiencia Nacional no es firme.

Asimismo alega que no existe identidad entre las personas litigantes, por cuanto en el proceso de la Audiencia Nacional el demandante era la Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras, la cual goza de personalidad jurídica diferenciada a la de la Federación Sindical de Servicios y Administraciones Públicas de CC.OO., manifiesta que tampoco existe identidad entre la causa

de ambos procesos, por cuanto en el recurso de FSAP se invocan causas no invocadas en la recurso seguido ante la Audiencia Nacional.

El Tribunal Supremo no acepta la acumulación solicitada por UGT pues entiende que la naturaleza de los procesos es distinta así como distinto su estado procesal.

En conclusión, el Supremo mantiene vivos dos recursos sobre la congelación salarial de los funcionarios, el presentado conjuntamente por CC.OO. y UGT y el de Enseñanza de CC.OO., por la sentencia de la Audiencia Nacional.

También en relación con este asunto se ha sabido que el Ministerio de Hacienda no tiene intención de provisionar la sentencia.

Aznar justificó las reformas anunciadas por el MECD

Aprovechando la reunión preparatoria de la cumbre de la Organización de Estados Iberoamericanos que en noviembre se celebrará en Perú, el presidente del Gobierno, José María Aznar, presentó en Valencia las directrices de la reforma promovida por el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (MECD) y que pretende plasmar en las leyes de Calidad Educativa, de Formación Profesional y la Ley de Universidades.

Aznar justificó estas reformas alegando que existe un "elevado fracaso escolar". Añadió que el modelo educativo introducido por la Administración socialista se basaba en criterios pedagógicos que "han demostrado ampliamente su fracaso", por lo que propuso una reforma fundada en la calidad, entendiendo ésta como los "conocimientos y valores adquiridos por el alumno" y no "en términos de recursos empleados, como equivocadamente se hace en ocasiones". Asimismo aludió a la desmotivación de los alumnos, del profesorado y de los directores de los centros.

Tras reconocer que "el ámbito educativo es reacio a las reformas", criticó que "hay demasiados dogmas" y "posiciones reacias" al cambio.

Uno de los objetivos de la reforma será la "profesionalización" de la función directiva.

Para ello, el Gobierno quiere introducir nuevos mecanismos en la elección de los directores y dotarlos de medios que, en palabras de Aznar, "refuercen su propia autoridad y la de los profesores". Estos cambios se plasmarán en la futura Ley de la Calidad que el Ministerio quiere enviar en junio al Congreso.

Paralelamente a la reforma de la ESO, el Gobierno reordenará la FP a la que Aznar quiere devolver el "prestigio" y hacerla "atractiva para los empresarios", de manera que

firme técnicos "útiles a la hora de lograr un empleo".

Por otra parte, Pilar del Castillo ha reiterado que la Ley de Calidad impedirá pasar de curso a los alumnos de la ESO "con dos, o lo sumo tres, asignaturas suspendidas". Según la ministra, "la vigente promoción automática, o casi automática, de curso es un engaño, tanto para los alumnos como para las familias".

eduforma COLECCIÓN de Editorial MAD te ofrece:

Textos para la preparación de la
**Prueba de Acceso a los Ciclos
Formativos de Grado Medio**



- **Biología y Geología** • **Física y Química** • **Inglés** •
- **Ciencias Sociales** • **Lengua y Literatura** • **Matemáticas** •

Además...

Programas de Garantía Social

- Área de Formación Básica
- Formación y Orientación Laboral

Educación Secundaria de Adultos

**DISPONIBLE
EN LIBRERÍAS**

Más información: 902 452 900 - infomad@mad.es - www.eduforma.com

Editorial MAD S.L. Plg. Merka c/B, naves 1-9. 41500 Alcalá de Guadaíra (Sevilla)

Tel. 902 452 900 Fax. 95 5630713. www.mad.es

CC.OO. acusa al Ejecutivo de promover una educación "elitista"

La Federación de Enseñanza de CC.OO. cree que en sus declaraciones en Valencia, Aznar dio luz verde "al ataque frontal del Ejecutivo al sistema educativo del Estado concebido como servicio público para cambiarlo por otro de carácter elitista y segregador, al tiempo que intenta laminar la autonomía universitaria para acceder a su control". El sindicato acusó al Gobierno de "intentar imponer un sistema que convierte a la educación en una mercancía, a pesar de que todos los estudiosos de la pedagogía comparada opinan que los sistemas educativos tienen una vigencia de, al menos, veinte años, y cuando el sistema actual no se ha acabado de implantar ni se han utilizado todas las medidas previstas en él".

Comisiones Obreras denuncia que la ministra declare que está hablando con todos los sectores educativos, cuando CC.OO., pese a ser el sindicato

más representativo en la enseñanza pública y la universidad, no ha recibido un solo papel con las supuestas propuestas del MECD.

La Federación considera que el MECD pretende mejorar los datos de fracaso escolar, "eliminando a aquellos alumnos y alumnas con mayor necesidad de compensación por parte del sistema educativo".

En cuanto a la reforma de la FP, Comisiones Obreras asegura que desconoce la idea del prestigio que tiene el presidente del Gobierno, al recordar que la única medida adoptada ha sido "aprovechar la trampa de la Ley de Acompañamiento para avalar las pasarelas entre los ciclos medio y superior, desvirtuando la cualificación de los alumnos de la FP". A ello añade su intento de establecer un itinerario "de menor "valor" para los estudiantes que opten por la FP.

La Ley Universitaria prevé suprimir la selectividad y reformar la selección del profesorado

El Gobierno tiene previsto suprimir las pruebas de selectividad en el curso 2003-2004, según el anteproyecto de la Ley de Universidades presentado por la ministra de Educación, Pilar del Castillo, en el pleno del Consejo de Universidades y que sustituirá a la actual LRU, de 1983. Cada universidad establecerá sus propias pruebas de admisión de alumnos respetando los principios de igualdad, mérito y capacidad. Del Castillo no descartó que además de esta prueba por centros, los alumnos tengan que superar una reválida al final del Bachillerato. Los estudiantes que quieran tener la oportunidad de entrar en varios centros deberán examinarse en cada uno de ellos o presentar una solicitud en el caso de que no haya límite de plazas. Está previsto que antes del verano el Gobierno apruebe el proyecto de ley y en septiembre comience la tramitación parlamentaria.

El borrador de la ley prevé que el profesorado universitario supere una prueba de habilitación estatal, siendo posteriormente seleccionado por los centros con plazas vacantes. El tribunal estará formado por siete miembros elegidos por sorteo entre los profesores funcionarios de toda España. También se crean las figuras docentes de ayudante doctor y contratado doctor. Se constituirá un nuevo órgano universitario, el consejo de gobierno.

Los rectores serán elegidos por sufragio universal ponderado. Dos tercios de los miembros del Consejo de Gobierno serán miembros de la comunidad universitaria y otro tercio no académicos del Consejo Social.

El presidente del Gobierno, José María Aznar, ha justificado la elaboración de la Ley Universitaria, señalando que hasta hoy "muchos de los elementos que la motivaron han sido superados" y "necesitan ser revisados", partiendo de la apuesta "por el binomio autonomía / responsabilidad". La reforma se cimentará sobre dos pilares básicos: "Mejorar el gobierno de las universidades y hacer más fiable la selección del profesorado universitario".

Los rectores han expresado su temor a que esta reforma fomente el "control político" sobre las instituciones académicas.

Por su parte, CC.OO. no alberga ninguna duda sobre las intenciones del Gobierno de suprimir la autonomía de la universidad "para poder acceder al control de una institución alejada de las chuscas consignas que emanan del "pensamiento único".

El Gobierno, la CEOE y CC.OO. firmaron el Acuerdo sobre pensiones

El pasado día 9 de abril Gobierno, la patronal CEOE y CC.OO. suscribieron el acuerdo sobre pensiones por el que se amplía la jubilación anticipada, ahora limitada a quienes cotizan desde antes de 1967, y de la que podrán beneficiarse los trabajadores de más de 61 años de edad, que lleven seis meses en paro y coticen a la Seguridad Social desde hace 30. El documento establece que las pensiones de viudedad, actuales y futuras se calculen sobre un 52% de la prestación del cónyuge fallecido en lugar del actual 45% y para los titulares con responsabilidades familiares a su cargo, hasta el 70% cuando esta pensión sea su principal o única fuente de rentas.

Asimismo, se reducen los coeficientes penalizadores que se aplican a quienes se jubilan antes de los 65 años, y que ahora suponen un 8% de recorte de la pensión por cada año adelantado. Ese coeficiente será del 6% para quienes hayan cotizado 40 años y en diferentes tramos llega hasta el 8% con 30 años acumulados de cuotas. (Más información en página 8.)

El MECD estudia prorrogar la jubilación anticipada de los funcionarios docentes

Tras las miles de adhesiones de docentes a la campaña que la Federación de Enseñanza de CC.OO. inició a finales de enero para prorrogar las jubilaciones voluntarias anticipadas establecidas en la disposición transitoria novena de la LOGSE, el Ministerio de Educación se ha comprometido a incluir dicha prórroga, aunque sin definir el ámbito temporal, en una próxima Ley, probablemente la de Calidad.

En la última reunión de la Mesa Sectorial de Educación, CC.OO. consiguió que se creara un grupo de trabajo para abordar

la viabilidad de la ampliación de la jubilación anticipada, cuya posibilidad termina con la total implantación de la LOGSE tal como se recoge en la Disposición Transitoria Primera de la Ley Orgánica 9/1995 de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG).

La Federación de Enseñanza seguirá con la campaña de recogida de firmas en todos los claustros del Estado para convencer al MECD de que la nueva normativa tenga carácter indefinido e incluya a los docentes que no pertenezcan al régimen de clases

pasivas del Estado, que hasta ahora están excluidos.

Por otra parte, el pasado 16 de abril el Grupo parlamentario del PP, respondiendo a las propuestas de la Federación de Enseñanza de CC.OO., presentó en el Congreso de los Diputados una proposición no de ley en la que se insta al Gobierno a prorrogar esas jubilaciones hasta el año 2010.

Comisiones Obreras seguirá insistiendo en la recogida de firmas y presionando al Ministerio de Educación, grupos parlamentarios y partidos políticos para que se apruebe la proposición no de ley y se promulgue una nueva ley.

Asimismo, se congratula de que la movilización y el Acuerdo sobre pensiones, firmado por el Gobierno, la CEOE y CC.OO., hayan propiciado un avance en la mejora de las condiciones laborales de los docentes. Además insistirá en que la nueva normativa tenga carácter indefinido e incluya a los docentes que no pertenecen al régimen de clases pasivas del Estado, que hasta ahora está excluido.

Por último, la Federación insta al MECD y a las administraciones educativas de las comunidades autónomas que mantienen las mismas gratificaciones que en 1991 a que negocien su actualización.

El Ejecutivo contempla una red de centros nacionales de FP

El borrador de la Ley de Formación Profesional y las Cualificaciones Profesionales, elaborado por los ministerios de Educación, Trabajo y Administraciones Públicas, prevé la creación de una red de centros nacionales de FP de referencia en todas las comunidades autónomas. Especializados por sectores productivos, estos centros ofertarán enseñanzas dirigidas a estudiantes, trabajadores ocupados, desempleados, empresarios y formadores. El proyecto de ley será aprobado en junio por el Gobierno para su posterior tramitación parlamentaria.

Se calcula que cerca del 20% de los institutos de Secundaria se transformen en centros integrados en los que se impartirán los tres tipos de FP (reglada, ocupacional y continua), además de la ESO y el Bachillerato.

La Ley de FP modifica la LOGSE, la LOPEG y regula por ley lo que hasta ahora se hacía en los programas nacionales de FP, que determinaban todas las iniciativas de FP.

La gestión de estos centros de la Administración central se articulará mediante convenios con las comunidades autónomas. Sus

directores serán elegidos por un procedimiento de libre designación, conforme a los principios de mérito y capacidad. Una representación de las empresas formará parte de los órganos de participación.

El proyecto contempla la creación del Sistema Nacional de Formación Profesional y Cualificaciones destinado a desarrollar la integración de la oferta de FP a través de las cualificaciones profesionales. Vigilará, además, que la formación y las cualificaciones se adecúen a los criterios comunitarios europeos.

El Sistema Nacional de FP promoverá la colaboración entre las empresas, las administraciones públicas y los centros. La participación de las empresas se desarrollará en los centros integrados, en la formación de alumnos en los lugares de trabajo, en la realización de prácticas de los estudiantes en las entidades y en la orientación profesional. Los profesionales del sector privado se incorporarán, además, al sistema formativo público, algo que permitirá dar formación altamente especializada a cargo de profesionales en activo.

¿Quieres ser maestro o profesor de instituto?

OPOSICIONES MAESTROS/SECUNDARIA/INSPECCIÓN/PLAZAS EN EL EXTRANJERO

**PREPARADORES DE OPOSICIONES
PARA LA ENSEÑANZA**

**PREPARACIÓN PRESENCIAL Y A DISTANCIA
VENTA DE TEMARIOS**

Teléfono: 91 308.00.32. E-mail: preparadores@arrakis.es
C/ Fernando VI, 11, 1º. Of. 11 • 28004 Madrid. <http://www.arrakis.es/~preparadores>

¡TU ÉXITO ES EL NUESTRO!

Mejora las prestaciones y consolida el sistema público de protección social

El acuerdo de pensiones

CC.OO., Gobierno y patronal firmaron, el pasado 9 de abril, el Acuerdo para la Mejora y el Desarrollo del Sistema de Protección Social, por el que se consagra la separación de fuentes de financiación de la Seguridad Social; se constituye el Fondo de Reserva con una dotación que en los próximos tres años se situará entre 800.000 millones y un billón de pesetas; se mejora de forma importante las pensiones más bajas –viudedad, orfandad y mínimas– y se extiende el derecho a la jubilación anticipada de los trabajadores, sin la necesidad de que hayan cotizado antes de 1967. Como ha señalado el secretario general de CC.OO., José María Fidalgo, “el acuerdo recoge las principales propuestas y reivindicaciones que los sindicatos hemos planteado durante los ocho meses de negociación, desarrollada sobre tres ejes fundamentales: consolidación del sistema, mejora de las prestaciones y ampliación de derechos de los trabajadores.

Con el acuerdo se mejoran las prestaciones más bajas para un número muy importante de personas. Casi un millón y medio de pensiones de viudedad y cientos de miles de pensiones con complementos a mínimos verán incrementada, de forma progresiva, la cuantía percibida en la actualidad en un porcentaje sustancial. En la misma línea de mejora, se amplía el periodo para la percepción de la prestación por orfandad.

A la vez, se crea un nuevo derecho de jubilación flexible que permite a los trabajadores del Régimen General, Carbón y Mar la posibilidad de acceder a la prestación por jubilación antes



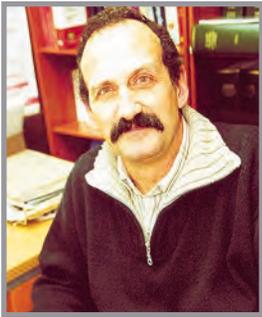
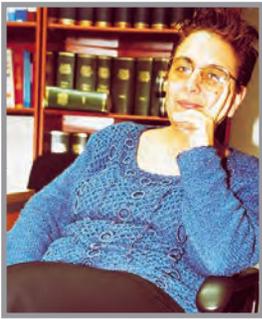
de la edad legal en mejores condiciones, aunque no hubieran cotizado antes de 1967. Los coeficientes reductores incorporados en el nuevo derecho (del 8 al 6% por año) son inferiores a los anteriores, premiando la contribución en años del trabajador. De no haberse creado este nuevo derecho, hubieran surgido situaciones profundamente injustas por los trabajadores que, a pesar de tener muchos años cotizados, verían reducida sustancialmente la pensión percibida desde los 65 años hasta el final de su vida, al permanecer en el desempleo asistencial cinco años adicionales (de 60 a 65 años) cotizando por la base mínima.

El acuerdo recoge también la ubicación definitiva en el segmento no contributivo de las cantidades pagadas en concepto de complementos a mínimos de las pensiones (670.000 millones en 2001), debiendo ser financiados en su totalidad con los impuestos del conjunto de la población. De igual forma, la decisión de crear un Fondo de Reserva por valor mínimo de una mensualidad del pago de pensiones (800.000 millones de pesetas) en los

próximos cuatro años es muy positiva para el buen funcionamiento del sistema, al permitir asumir desfases de tesorería provocados en momentos menos favorables del ciclo económico.

En definitiva, el acuerdo alcanzado en materia de Seguridad Social avanza en el camino de fortalecer el actual sistema de pensiones público y de reparto, basado en la contribución de los trabajadores, pero a la vez solidario con los menos favorecidos. El nuevo acuerdo alcanzado en abril de 2001 es continuación del suscrito en 1996 y debe ser la base de la negociación a desarrollar en 2003. El acuerdo suscrito da continuidad a la participación de los trabajadores, a través de los sindicatos, en la definición de las prestaciones de la Seguridad Social y en un estrecho seguimiento de la evolución del sistema. La presencia sindical permitirá defender en el futuro los principios mencionados, colaborando a generar más confianza y tranquilidad en los trabajadores sobre la percepción de una pensión cada vez más digna en el momento de finalizar su vida laboral activa.

Modelo de Centro



ESTELLA ACOSTA Y
DIEGO M. JUSTICIA

FEDERACIÓN ENSEÑANZA
CC.OO. MADRID

Nuevo modelo de centro educativo

Los cada vez más acelerados cambios sociales exigen un nuevo modelo de centro educativo que amplíe sus tareas, en distintos horarios, inclusive como aprovechamiento de los espacios y de las infraestructuras. Este tipo de centro de puertas abiertas demanda también nuevas funciones y unos perfiles profesionales adecuados y una concepción de los tiempos escolares distinta de la actual

En la escuela de primeras letras del Antiguo Régimen se enseñaba a leer, escribir, contar y rezar (catecismo). Gobernada por maestros "calígrafos" y aficionados, la escuela cumplía un doble objetivo social, el de dominación de la infancia y la mujer, y el racionalista de internamiento en la institución, para "ordenar" las calles de la variopinta muchedumbre que las poblaban. Las escuelas eran parroquiales, municipales y dependientes de instituciones benéficas.

Uniformidad, gratuidad, libertad de enseñanza y la división en primera, segunda y tercera enseñanza (jerarquización), son las notas más destacadas del proyecto educativo liberal del siglo XIX en su intento de erradicar los restos feudales y la influencia omnipresente de la Iglesia en la escuela. La burguesía seculariza la enseñanza y monta el aparato del sistema escolar, siendo la escuela primaria una de las instituciones fundamentales del Estado.

Se dotan de locales propios y adecuados, según municipios; se realizan muchas innovaciones, aparece el libro de texto, y algunos recursos didácticos, aunque sigue estando sólo el maestro con sus alumnos. Y los maestros se profesionalizan, aparecen las Escuelas Normales para su formación específica. El número de escuelas elementales creció, llegando a las 20.000 en 1857, eran escuelas unitarias completas e incompletas.

El paso de la escuela-aula a la escuela-colegio se da a comienzos del siglo XX, con la introducción de la escuela graduada en nuestro país (Viñao Frago, 1990). Es la escuela del siglo XX, el grupo escolar, donde se concentran los esfuerzos y se rentabilizan los recursos, obligando al mismo tiempo a la especialización del maestro y a la diversificación del currículo en torno a materias especializadas, en consonancia con el avance científico y tecnológico, apareciendo la organización y la dirección escolar. A pesar de todo la

unitaria convive y compite con la graduada hasta bien entrada la mitad del siglo.

Tras el gran esfuerzo realizado por el Gobierno de la Segunda República en la construcción de grupos escolares y la extensión de la graduada, y el retroceso con el nacional-catolicismo del régimen franquista, la Ley General de Educación de 1970 trata de modernizar el sistema, extendiendo y generalizando la escuela graduada, y tratando de asignarle los recursos necesarios. Las Escuelas Normales vuelven a formar a los maestros, facilitándoles el acceso a la formación universitaria (profesorado de EGB), hasta alcanzar la situación actual, en la que una gran parte del profesorado de Infantil y Primaria tiene una licenciatura, además de su diplomatura de Magisterio.

Con el desarrollismo industrial de los años sesenta y la emigración rural a las grandes núcleos urbanos, se

empieza a valorar la necesidad de la escolarización (el niño en la ciudad ya no ayuda a su familia, como en el campo, y no es bueno tenerlo en la calle) y de instrucción; el país necesita mano de obra cualificada, y las industrias que se asientan en nuestro territorio demandan la formación básica y profesional de los trabajadores. Se pretende extender la escolarización desde los seis a los catorce años, que habría de plasmarse en el gran esfuerzo de construcciones escolares iniciado en los años de la transición democrática (Pactos de la Moncloa en 1977). La especialización del profesorado fue institucionalizándose, con



MÁSTERS PROFESIONALES

Web: www.grupoalbor-cohs.com

1. "Intervención Psicopedagógica con Niños y Adolescentes"
2. "Logopedia"
3. "Psico-Pediatría": Especialización en Problemas en el Desarrollo Infanto-Juvenil

Tels.: 94 485 04 97 - 91 889 43 49
e-mail: [cursos@grupoalbor-cohs.com](mailto: cursos@grupoalbor-cohs.com)

Modelo de Centro

los decretos de especialistas de Primaria (años ochenta) y las nuevas titulaciones recogidas en la LOGSE (1990). Esta ley promovida por el Gobierno socialista pretendía homologar el sistema educativo español con los de los países europeos de nuestro entorno, extendiendo la enseñanza obligatoria hasta los 16 años, separando la Educación Infantil de la Primaria y de la Secundaria, y apostando por un modelo de escuela comprensiva, con todos los problemas y desajustes que acarrea su implantación.

Es decir a los cien años de la introducción de la Escuela Graduada podemos decir que ésta es el único modelo existente, habiendo desplazado a la unitaria, hasta el extremo de que en las zonas rurales más inaccesibles se ha realizado una política de concentración de unidades escolares (Centros Rurales Agrupados).

Parece obvio que, a las puertas del nuevo milenio, la escuela graduada está necesitada de una reformulación.

Mientras cambian los tiempos

La regulación global de los sistemas económicos (globalización), "reduce el poder del Estado, frena el desarrollo de la protección social cuando no la mina y produce fragilidad e inestabilidad laboral" (Adelantado, 2000). Pero al mismo tiempo se está dando una regulación regional o local (descentralización), que "reduce la capacidad de coordinación de las políticas en los territorios" (Adelantado, 2000), y origina un nuevo desequilibrio de poder y aumenta las desigualdades territoriales, descargando de responsabilidades a las grandes corporaciones, y

acentuando la competitividad interterritorial.

El sistema productivo capitalista se articula, en este comienzo de siglo, en torno a la circulación del conocimiento, a una producción diversificada y a la innovación permanente (Tedesco, 1995), como recursos para sobrevivir en los mercados regidos por la globalización y la regionalización.

Todo esto implica una dualización social, con trabajadores empleados y otros excluidos (parados), con trabajadores con empleo de calidad y estable y otros con empleo basura, inestable y mal retribuido. Asimismo, la globalización y la regionalización provocan un flujo migratorio cada vez más desesperado de las regiones pobres a las ricas del planeta.

El Estado del Bienestar, más si es tan precario como el nuestro, se encuentra con dificultades para articular políticas de redistribución y extensión de los derechos sociales, y sufre una dualización, en la cual se consolidan "situaciones amplias de precariedad que frenan el acceso al bienestar, la ampliación de la desigualdad de ingresos, la regresión en las políticas de inmigración y una posición de segundo orden de los jóvenes en comparación con los colectivos adultos en el Estado del Bienestar" (Adelantado, 2000).

Todas estas transformaciones afectan directa e indirectamente al sistema escolar, como instrumento de política social del propio Estado del Bienestar, y como institución de socialización de la niñez y juventud.

La unidad familiar, ahora diversa en su conformación, como núcleo de socialización primaria, se ve afectada por todos estos cambios, sigue sien-

do muy nuclear, sujeta a conflictos relacionales e intergeneracionales, vulnerable y últimamente objeto de cargas económicas (gasto educativo familiar) y responsabilidades de socialización, revestidas de "halagos", por las políticas desreguladoras de la derecha neoliberal.

En cuanto al sistema educativo, como institución importante (junto al sistema de salud) del Estado del Bienestar, hay que recordar que para nuestro país, se consigue la extensión y universalización de la educación obligatoria (desde los 6 a los 16 años) con el fin del siglo pasado; y en un contexto político de gobierno de la derecha neoliberal, a la española, en donde la iglesia católica sigue teniendo gran influencia educativa, y donde se alientan las tendencias privatizadoras, se impulsa la escolarización en la red privada concertada y se carga el gasto educativo a las espaldas de las familias, abandonando a su suerte a la red pública.

Para optimizar las políticas de gasto público educativo es esencial actuar sobre el núcleo institucional de referencia del sistema, el centro escolar, tratando de cargar de tareas y nuevas funciones al profesorado, sin embargo, y debido a la complejidad de tareas y funciones asignadas a la institución escolar, la especialización profesional se ha ido consolidando en los centros educativos, y hoy es impensable un centro escolar sin múltiples trabajadores, de niveles y funciones diferentes, que actúan coordinadamente y en equipo.

La pregunta es si puede el sistema educativo con este modelo de centro educativo (de hace más de 100 años) responder a los retos de la sociedad del conocimiento y la globalización.

Las demandas de la sociedad al sistema educativo

"En momentos como éstos, la educación y las escuelas en particular se convierten en lo que A.H. Halsey llamó una vez 'la papelera de la sociedad': receptáculos políticos en los que se deposita sin ceremonia alguna lo no resuelto de la sociedad y los problemas insolubles..." (Hargreaves, 1996). Por consiguiente nos encontramos con un entorno, unas familias y una sociedad que demandan de los centros educativos cada vez más tareas, generando una inseguridad total respecto de la finalidad de la enseñanza. En una nueva estructura social donde se han modificado hasta conceptos como el tiempo y el espacio, donde la realidad pasa a ser virtual, donde se modifica la cultura centrada en la lectura, se reclama que el alumnado aprende conceptos tradicionales, nuevos desafíos científicos, procedimientos para aprender a aprender, aprender a hacer, a convivir. Todo ello combinado con las necesidades sociales, culturales y psicológicas de las familias y del alumnado, en ese marco de profundos cambios tecnológicos y de los medios de comunicación.

Es evidente que se hace necesario replantearse en profundidad el modelo de centro educativo, sus funciones, los perfiles profesionales adecuados, sus tiempos escolares y tal vez, "no escolares" en el sentido tradicional. Más aún para quienes pensamos que el sistema educativo debe contribuir a evitar la dualización de la sociedad, en un sistema social que tiende a dejar sin sentido la función de incorporación al mundo del trabajo, promoviendo una alta desmotivación del alumnado.

Modelo de Centro

La disociación entre desarrollo de la personalidad y aprendizaje de las competencias técnicas para el trabajo que reclamaba el modelo fordista desaparece, los criterios clásicos de ciudadanía también, las fórmulas de integración laboral otro tanto: la función de integración social, cohesión y los aprendizajes deberían modificarse en extremo. Pero, las instituciones escolares son las últimas que cambian.

Si el sistema educativo debe formar para el desempeño productivo y el desempeño ciudadano deberá sufrir cambios importantes en sus contenidos curriculares, pero fundamentalmente en sus formas organizativas, en una nueva distribución de los tiempos y los espacios, en una ampliación de los profesionales que puedan abarcar todos los aspectos. Ampliación significativa de los perfiles profesionales y ampliación cuantitativa de los recursos. De lo contrario, seguiremos sobrecargando al profesorado y a los centros educativos con nuevas funciones.

Nuevo modelo de centro educativo

Proponemos en una primera instancia un nuevo modelo de centro educativo que amplíe sus tareas, en distintos horarios, inclusive como aprovechamiento de los espacios y las infraestructuras. Podemos hablar de tiempos escolares diferenciados: horario lectivo, horario escolar, horario extraescolar. De actividades de aprendizaje sistemático y reglado, aprendizajes más flexibles aunque programados, de actividades "desescolarizadas" en el sentido tradicional.

También podríamos incluir actividades donde la implicación de las familias y del entorno contribuya a generar espacios de

integración y motivación, de compromiso del resto de las instituciones que tienen responsabilidades con respecto a la infancia y a la adolescencia.

Centros Abiertos, si es necesario todo el año y todo el día, pero con la colaboración de las administraciones y con el concurso de otros profesionales, más idóneos para acometer funciones diferenciadas.

Pero, también es imprescindible reflexionar y cambiar otros aspectos del funcionamiento interno de los centros: flexibilizar las estructuras organizativas que se originaron para otra sociedad, facilitar la tarea pedagógica evitando burocratizaciones innecesarias, dotar de mayor autonomía pedagógica y organizativa a los centros, vincular al conjunto del profesorado a la toma de decisiones huyendo de las jerarquizaciones, mejorar sus condiciones laborales como vía de profesionalización para impulsar el desarrollo de las capacidades específicas.

Todo esto deberá ir acompañando

por la disponibilidad de tiempos no lectivos en el horario laboral, para poder acometer la reflexión y la investigación educativa que constituyen el pilar fundamental para que cualquier cambio sea posible. No puede construirse ningún cambio a base de voluntarismo del profesorado, sino en una definición estricta de sus funciones, en una disposición adecuada de los recursos necesarios, que construyan una base sólida para garantizar el compromiso colectivo y responsable.

Es evidente que las direcciones de los centros acometerán otras funciones y con un modelo participativo y democrático y las inspecciones deberán convertirse en asesoramiento pedagógico, en supervisión creativa que genere resolución de problemas abandonando la perspectiva administrativa y burocrática.

Se han publicado en este y otros números de esta revista la reorganización de tiempos escolares y los perfiles profesionales básicos para la apertura de los centros, así como propuestas

didácticas y sobre formación del profesorado, por lo cual no desarrollamos esos temas. Desde la Federación Regional de Madrid organizamos dos campañas paralelas: el Nuevo Modelo de Centro Educativo y el Prestigio Social del profesorado, en la idea de poder contribuir a generalizar alguno de los ingredientes que favorecerán los cambios que pretendemos.

BIBLIOGRAFÍA

- VIÑAO FRAGO, A. (1990): *Innovación Pedagógica y Racionalidad científica*. Akal. Madrid.
- TEDESCO, J.C. (1995): *El nuevo pacto educativo*. Anaya. Madrid.
- ADELANTADO, J. (coord.) (2000): *Cambios en el Estado del Bienestar*. Icaria UAB. Barcelona.
- IMBERNÓN, F. (coord.) (1999): *La educación en el siglo XXI*. Graó. Barcelona.

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 2001

- Del 3 de julio al 30 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.

GAT: GC - 629

AF
Alliance Française
CERCLE DE TERRASSA



¡¡Llama AHORA!!

Tel.: (93) 280 56 44

Yacimientos de empleo y necesidades educativas

LORENZO CACHÓN RODRÍGUEZ

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

Las múltiples y crecientes necesidades de atención social se han convertido en una fuente de oportunidades de crecimiento y de empleo. En 1995 la Comisión Europea sintetizó los 19 ámbitos de los nuevos yacimientos de empleo en cuatro grandes grupos entre los que destacan los servicios educativos

Fue en el Libro Blanco *Crecimiento, competitividad y empleo* (véase Comisión, 1993) presentado por Jacques Delors ante el Consejo Europeo en 1993 como una especie de testamento político, donde se planteó por primera vez a nivel comunitario la cuestión de los nuevos yacimientos de empleo (NYE). Allí se reconocía que “son muchas las necesidades que



actualmente siguen insatisfechas (en nuestras sociedades). Son necesidades que corresponden a la evolución de las formas de vivir, a la transformación de las estructuras y de las relaciones familiares, al aumento de la actividad de las mujeres, a las nuevas aspiraciones de una población anciana e incluso muy anciana. Nacen igualmente de la necesidad de reparar los daños ocasionados al medio y de rehabilitar los barrios urbanos más desfavorecidos”.

Estas transformaciones sociales “ofrecen oportunidades de crecimiento y empleo. A condición de dar un giro a nuestro modelo de desarrollo: satisfacer las necesidades nacidas de

las convulsiones de la vida social, de la vida familiar, de la civilización urbana y de los nuevos modelos de consumo; preservar nuestros espacios rurales; mejorar el medio ambiente y la calidad de nuestro capital natural. Es así como prepararemos nuestra entrada en el siglo XXI”.

Aunque el Libro Blanco no los defina formalmente, los NYE pueden ser entendidos como los ámbitos de la actividad económica que vienen a satisfacer estas “necesidades” nuevas (o relativamente nuevas) de nuestras sociedades, explotando de manera activa y positiva el filón económico y de empleo que se esconde en esos

Modelo de Centro

cambios sociales, aprovechando las oportunidades de crecimiento y de empleo que pueden venir a satisfacer las necesidades que surgen de esas transformaciones sociales. Es decir, crear empleo a través de la satisfacción de necesidades. ¿Es otra cosa el estado del bienestar?

La Comisión Europea (1995) ha sintetizado los 19 ámbitos de los NYE en cuatro grandes grupos A: los servicios de la vida diaria (entre los que podemos incluir los servicios a domicilio, el cuidado de los niños o la ayuda a los jóvenes en dificultad), B: los servicios de mejora del marco de vida (como la rehabilitación de viviendas o la revalorización de los espacios públicos urbanos), C: los servicios culturales y de ocio (como los nuevos fenómenos turísticos, el deporte o la valoración del patrimonio cultural) y D: los servicios de medio ambiente (como la gestión de los residuos o de las aguas, las energías renovables o la protección de las zonas naturales).

No parece que el mercado responda a las necesidades y demandas que se plantean en estos campos. Salvo en algunos casos muy concretos, la formación de mercados en los diversos NYE necesita de algún tipo de intervención pública que ayude a manifestarse o a hacer solvente la demanda y a articular profesionalmente la oferta en estos sectores (véase Cachón, 1997). Se podría ir más allá y señalar que en muchos de estos ámbitos son políticas públicas las que han servido (y en otros deberían servir) para articular esos mercados. Los servicios de atención domiciliaria, la rehabilitación de viviendas, el turismo rural, la gestión de residuos sólidos urbanos (RSU) o la protección de zonas naturales no existirían si no se hubieran desarrollado determinadas políticas públicas de diferentes administraciones.

Los NYE no son sólo ni fundamentalmente un campo de las políticas de empleo, sino una construcción desde

las políticas sociales y otras políticas sectoriales que deben encontrar en el desarrollo local su mejor manera de desarrollarse.

Porque el “principio” de los NYE debe ser la reflexión sobre las “necesidades”. Se podría recordarlo que Galthraith señalaba en *La sociedad opulenta* en el (ya) lejano 1960: “sugerir que examinemos nuestras necesidades públicas para ver donde la felicidad puede ser aumentada por más y mejores servicios tiene un tono marcadamente radical (...). Por el contrario, quien tiene idea de una panacea para una necesidad no existente y promueve ambas con éxito sigue siendo un prodigio de la naturaleza”. La pregunta sobre si existen NYE puede (debe) reformularse: ¿existen necesidades insatisfechas?. Y a ésta debe seguir otra pregunta: ¿qué políticas se deben poner en marcha para satisfacerlas?

Desde otro punto de vista, conviene recordar que el déficit de empleo en España (si lo comparamos con los países desarrollados) se produce en cuatro ramas de actividad: Administración pública, Educación, Sanidad y servicios sociales y otros servicios (exceptuando personal doméstico). Somos deficitarios en empleo en todas estas áreas porque tenemos un déficit de servicios, de recursos y de políticas. Esto muestra que el campo de la actividad pública en España en lo que venimos en llamar Estado de bienestar tiene todavía muchas etapas que cubrir. Parte de estas etapas van ligadas a los NYE.

No es difícil trasladar estas reflexio-

nes generales al campo específico de la educación. No podemos entender por NYE toda la actividad (económica) educativa. Sin entrar en la discusión sobre los límites, se suelen incluir dos tipos de actividades: las ligadas a la educación y el cuidado de los niños que no han alcanzado la edad de la escolaridad obligatoria y las actividades paraescolares para niños y jóvenes. Desde las políticas públicas (como la LOGSE) se han enunciado planteamientos que tienden a resolver necesidades educativas en esos campos y cuya puesta en marcha exige medios financieros perfectamente posibles en la España de hoy pero que, de hecho, son manifestaciones insuficientes. La obsesión por el “déficit cero” debería trasladarse a “necesidades cero”; o, por ser más concretos, se podrían enunciar objetivos “cero” en diversas necesidades educativas: fracaso escolar cero, niños sin actividades para escolares cero, niños sin acceso a centros de educación preescolar cero, etc. Los NYE en el campo educativo se sitúan, como puede verse, en el margen del sistema pero dentro de él.

Estos son los campos de los NYE en el terreno educativo. Existen numerosos ejemplos en Europa y en España de gran interés (véase Comisión, 1995 y Cachón, 1998). Porque los NYE no terminan con las políticas públicas. Luego (y en algunos casos antes de las intervenciones públicas) entran en juego los diversos actores que las desarrollan de maneras muy diferentes. Es esta diversidad la que hace más interesante el estudio de las iniciativas puestas en marcha en este terreno.

Para saber más:

CACHÓN, L y CEET (1998): *Nuevos yacimientos de empleo en España. Potencial de crecimiento y desarrollo futuro*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Madrid.

CACHÓN, L (1997^a): “La formación y los ‘nuevos yacimientos de empleo’ en España”, *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, nº 77-78, enero-junio, pp. 117-135.

COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (1993): *Crecimiento, competitividad y empleo. Retos y pistas para entrar en el siglo XXI. Libro Blanco*, Bruselas-Luxemburgo.

COMISIÓN EUROPEA (1995): *Iniciativas locales de desarrollo y de empleo. Encuesta de la Unión Europea*, Bruselas-Luxemburgo.



ALBERTO TABORDA

SINDICATO ENSEÑANZA
CC.OO.-MADRID

Modelo de Centro

El nuevo empleo en la enseñanza

Un grupo de trabajo de la Federación de Enseñanza de Madrid de CC.OO. realizó un estudio sobre los nuevos perfiles en los servicios complementarios de la enseñanza para la Unión Sindical de Madrid-Región dentro del Programa Europeo. El doble objetivo del trabajo fue profundizar en la definición de estos perfiles y diseñar una metodología para la evaluación de las cualificaciones profesionales

En una época de pocas pasiones, una vez más la comunidad educativa debate con cierto apasionamiento los temas de calendario y jornada, que son puntos de encuentro de diversas concepciones de la educación, de los servicios públicos, del tiempo de estudio y de ocio, de la compensación educativa y de los derechos laborales. Una vez más, pareciera que sólo la apertura de los centros y la

presencia en el aula fuese la varita mágica que solucionará los problemas de la educación y junto con ellos, los problemas sociales.

En este marco, un grupo de trabajo de la Federación de Enseñanza de Madrid de CC.OO. realizó un estudio para la Unión Sindical de Madrid-Región dentro del Programa Europeo: "Acciones complementarias y de acompañamiento a la formación. Acción 1ª" sobre los *Nuevos Perfiles en los servicios complementarios de la enseñanza*. Dos finalidades guiaron el trabajo: profundizar en el conocimiento y definición de nuevos perfiles profesionales en los Servicios Complementarios de los Centros de enseñanza, analizando su necesidad y concretando sus características y, en un ámbito más amplio, definir una metodología para la evaluación de las cualificaciones profesionales y realizar una experiencia piloto de evaluación de las mismas en los perfiles identificados.

La definición de los perfiles parte de la concepción de la convivencia en los centros y de la formación y socialización como una tarea que compete a todos los trabajadores de un centro escolar. Por lo tanto, todos, y no sólo los profesores, deben tener las competencias profesionales adecuadas para las tareas. Paralelamente, la definición de los perfiles se inserta en los estudios sobre nuevos yacimientos de empleo en el ámbito educativo. En el Libro Blanco sobre Crecimiento, competitividad y empleo de la Comisión de las Comunidades Europeas de 1993 se

analizan los cambios sociales y económicos de los países europeos y las nuevas demandas procedentes de este estadio de desarrollo. La satisfacción de estas demandas implica la creación de nuevos empleos.

Se identifican cuatro bloques entre los nuevos yacimientos de empleo: vida diaria, mejora de la calidad de vida, cultura y ocio y protección medioambiental. A su vez, los bloques se dividen en ámbitos, los ámbitos: "El cuidado de los niños", "Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación", "La ayuda a los jóvenes en dificultad y la inserción" y el deporte están relacionados con la educación.

Los objetivos del trabajo fueron investigar las necesidades de nuevas ocupaciones de los servicios complementarios y de apoyo a la enseñanza; definir con precisión cinco de estos nuevos perfiles, caracterizando sus competencias profesionales; diseñar para estos perfiles los itinerarios formativos a desarrollar en la formación continua y ocupacional en función de sus competencias profesionales; diseñar y experimentar una metodología para la evaluación de las cualificaciones profesionales que pueda servir de experiencia en el proceso de construcción del Instituto Nacional de las Cualificaciones; elaborar y validar empíricamente unos instrumentos para la evaluación de las competencias profesionales, realizando un estudio sobre la viabilidad de generalizar esta metodología; difundir los resultados de los estudios sobre los nuevos perfiles y la evaluación de las cualificaciones; y, por último, editar

Modelo de Centro

una Guía de Orientación sobre competencias claves y cinco folletos sobre los perfiles profesionales (disponibles en el Sindicato de Enseñanza).

El trabajo se desarrolló en las siguientes etapas, todas ellas con un fuerte componente cualitativo: estudio bibliográfico; grupo de discusión; análisis documental de los convenios colectivos de la enseñanza y de los títulos y certificados de profesionalidad y de anuncios de empleo; encuestas a los centros docentes y a treinta informadores cualificados; entrevistas en profundidad a veinte profesionales en ejercicio para recoger información y a ocho expertos de la enseñanza para validar los resultados obtenidos; y un seminario de intercambio de experiencias con expertos de los tres subsistemas de la formación profesional.

Se llegó a la especificación de los siguientes perfiles profesionales de los siguientes complementarios de la enseñanza: monitor/a deportivo y de ocio y tiempo libre; monitor/a de informática y nuevas tecnologías aplicadas a la educación; monitor/a de comedor y atención extraescolar; monitor/a de apoyo a la integración de alumnos con necesidades educativas especiales; y monitor/a de apoyo a la integración socioeducativa de alumnos pertenecientes a minorías y/o familias socialmente desfavorecidas.

La sola mención de los perfiles permite ampliar y mejorar el abanico de los servicios educativos, posibilita la apertura de los centros más allá de las horas lectivas para satisfacer necesidad de cuidado y socialización de niños y jóvenes y les brinda herramientas para satisfacer sus intereses.

El estudio de cada perfil abarca: presentación; descripción del perfil; centros de trabajo; realizaciones; capacidades y aptitudes; unidades de competencia; itinerarios formativos; complementos de formación; y títulos de la Formación Profesional citados.

Como consecuencia, se puede ajustar el perfil profesional a las funciones identificadas en los centros escolares y

también, programar la formación continua y ocupacional, teniendo como referencia la Formación Profesional Reglada.

De la misma manera, el estudio se constituye en una herramienta para la negociación colectiva y para la autoformación ya que permite redefinir las expectativas laborales y las medidas de formación necesarias para asegurarse un empleo de calidad y duradero.

Nos limitaremos, a título de ejemplo, a citar las realizaciones y capacidades y aptitudes de uno de los perfiles para dejar claro la cantidad de tareas que en este momento son, o bien, descuidadas, o bien, realizadas voluntariamente por personal del centro, subrayando la necesidad de dar una respuesta coherente a la presencia de dichas tareas. Así, en el perfil de monitor/a de informática y nuevas tecnologías, las realizaciones son: planificar, impartir y evaluar cursos y actividades extraescolares basadas en la informática y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación; aplicar la metodología didáctica más apropiada a cada situación de enseñanza específica basada en recursos informáticos; cooperar con los profesores en la realización de actividades complementarias en las materias escolares utilizando los recursos informáticos del centro; proponer y organizar actividades extraescolares basadas en la utilización de la informática y las nuevas tecnologías; aconsejar y apoyar a los alumnos en el uso de programas y equipos informáticos; buscar, recopilar, organizar y difundir información y/o documentación sobre las aplicaciones educativas de los recursos informáticos; programar e impartir acciones formativas encaminadas a la actualización de los profesores del centro; resolver problemas sobre el uso de programas informáticos, tanto de profesores como de alumnos; mantener a nivel básico y reparar averías sencillas de los equipos informáticos del centro educativo; instalar y configurar programas informáticos; propo-

ner mejoras en las instalaciones, equipamiento y asignación de los recursos informáticos del centro.

Para concretar estas realizaciones, es conveniente poseer y desarrollar las siguientes capacidades y aptitudes: organización de actividades formativas y recreativas; dominio en la aplicación de metodologías didácticas variadas; interés y motivación por la enseñanza; habilidades comunicativas y de relación; destrezas en la conducción de individuos y grupos; habilidad para aprender y actualizarse de forma continuada; planificación y organización de su trabajo; iniciativa y creatividad; autonomía y responsabilidad; identificación y solución de problemas; autocontrol para trabajar en condiciones de presión temporal; y flexibilidad y adaptabilidad al cambio.

Finalmente, el estudio diseñó una metodología para la evaluación de las cualificaciones profesionales en diversas etapas: elaboración de un Mmual de evaluación de cada cualificación profesional; características de los agentes evaluadores para cada una de las cualificaciones profesionales; determinación de los requisitos de los centros evaluadores para cada una de las cualificaciones profesionales; e implantación de la evaluación de cada una de las cualificaciones profesionales.

Y también se realizó una experiencia piloto para validar empíricamente la evaluación de las cualificaciones profesionales y se llegó a un conjunto de conclusiones que pueden ser de utilidad para los agentes sociales en el proceso de definición del Sistema Nacional de Cualificaciones.

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 Dcha.

28013 Madrid

91 523 32 13 - 91 531 65 58



MATILDE LLORENTE

RESPONSABLE DE PERSONAL
DE SERVICIOS EDUCATIVOS
COMPLEMENTARIOS
DE LA FE DE CC.OO.

Modelo de Centro

El personal de servicios educativos complementarios

Para muchos de nosotros, afiliados y afiliadas, simpatizantes y lectores del TE, estas consideraciones y análisis de los trabajadores y trabajadoras que prestan sus servicios en centros educativos, con tareas no propiamente docentes, -trabajadores de servicios complementarios-, les resultará poco novedoso, en principio, recordar qué tareas desempeñamos en los centros educativos, no obstante, sí parece necesario hacer un repaso de las mismas.

El personal que trabaja en los servicios complementarios en centros públicos no universitarios representa un porcentaje importante de trabajadores y trabajadoras en el sistema educativo, desde la Educación Infantil hasta la enseñanza universitaria.

Sólo en los centros de Primaria y Secundaria, el personal de servicios complementarios supera el 15%, en todo el Estado, respecto al personal funcionario docente, número cuantitativamente importante, y cualitativamente imprescindible para el buen funcionamiento y calidad del sistema educativo.

Las tareas que desarrolla este colectivo responden a un número elevado de categorías profesionales, trabajos que la ley vigente, (ley 30/84) y que el Proyecto de Estatuto Básico, acordado con la

El personal contratado en los servicios complementarios de centros públicos no universitarios representa un elevado porcentaje de trabajadores en el sistema educativo. Las tareas que desarrolla este colectivo responden a un número elevado de categorías profesionales y están reguladas en la Ley 30/84 de Medidas para la Reforma de la Función Pública y en el proyecto de Estatuto Básico, pendiente de aprobación en el Parlamento

Administración, - todavía pendiente de aprobación por el Parlamento- establece que podrán ser realizadas por personal con contratación laboral, este punto lo analizaremos en otro número de la revista TE- y otras muchas tareas que son realizadas por trabajadores con la condición funcional, fundamentalmente, tareas administrativas.

¿En qué centros trabaja este personal y que servicios atiende?.

Centros de Educación Primaria:
Comedores escolares. Las categorías profesionales que atienden

este servicio son las de cocinero/a y ayudantes de cocina. Sus funciones están definidas y reguladas en los convenios. Este colectivo es minoritario ya que la mayoría de los comedores son de gestión privada. La normativa existente, la Ley de Comedores Escolares, de 1993, es la que regula el funcionamiento de este servicio, salvo en Andalucía y en Galicia, que cuentan con una norma posterior para sus respectivos ámbitos.

La atención al comedor escolar corre a cargo de unos trabaja-

dores no adscritos a la Administración educativa. En la mayoría de los casos son contratados directamente por la empresa que lleva la contrata.

Desde siempre se ha cuestionado el carácter educativo de este servicio. Pese a prestar una exclusiva asistencia social, sin duda de gran importancia, en respuesta a una creciente demanda, carece de una dimensión educativa.

Cualquiera que sea su modelo de financiación y de gestión, CC.OO. defiende que el comedor escolar sea un entorno físico y de proceso de aprendizaje de unos hábitos y comportamientos adecuados.

Asimismo, el comedor debe atender la demanda derivada del sistema educativo, niños y niñas transportados al centro escolar.

El servicio de comedor debe ser de oferta obligatoria en todos los centros públicos. Este servicio constituye un elemento importante de compensación de desigualdades y su buen funcionamiento aporta una mayor calidad al sistema educativo.

En los centros públicos de Primaria, centros de integración de alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales (n.e.e.), trabajaban otros profesionales, A.T.E.s (cuidadores, monitores, educadores, su denominación no

Xabier Etxeberria

La noviolencia en el ámbito educativo

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

El contenido de este cuaderno se inscribe en el marco del año internacional de la cultura de la paz. Concretamente, retoma una de las ejes específicos que se pretende impulsar en este año 2000, el de la noviolencia, y lo proyecta al ámbito de la acción educativa. Esto se hace en dos etapas: se comienza aclarando qué debe entenderse por noviolencia y se pasa luego a indicar cómo puede cultivarse su práctica a través de la educación. Al definir la noviolencia se insiste en que ésta pretende ser una alternativa política y eficaz a la violencia que se pretende justificada. Al plantearla como tarea para la educación, se destacan los objetivos que deben perseguirse en vistas a lograr las adecuadas actitudes y concepciones, así como el talento y conocimiento necesarios para afrontar de modo creativo los conflictos.

ÍNDICE

1. La noviolencia	2
■ La noviolencia, alternativa a la violencia "justificada"	
■ La noviolencia, alternativa política	
■ La noviolencia, alternativa justificada	
■ La noviolencia, alternativa eficaz	
2. La noviolencia en el ámbito educativo	5
■ Invitar a la noviolencia	
■ Educar en convicciones arraigadas	
■ Enfrentarse a las perturbaciones proviolentas	
■ Educar en actitudes noviolentas	
■ Acompañar los procesos de formación de identidades	
■ Educar para el conflicto	
Notas	8

Este año 2000, cargado de un fuerte simbolismo de esperanza por la magia del número, ha sido declarado por la Asamblea General de las Naciones Unidas "Año internacional de la cultura de la paz". El documento que explicita esta declaración es amplio y con múltiples propuestas para los diversos actores sociales, como corresponde a una concepción compleja del

concepto de paz. La UNESCO, por su parte, especialmente implicada en hacer eficaz esta declaración, ha promovido un "Movimiento internacional por la cultura de la paz y la noviolencia", alentado por el "Manifiesto 2000", que elaboró un grupo de premios Nobel de la Paz con ocasión del cincuenta aniversario de la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Este manifiesto no ignora la decisiva tarea a favor de la paz que corresponde a los gobiernos y las instituciones. Pero pretende ser especialmente una llamada a la responsabilidad de cada ser humano, para que traduzca en su realidad cotidiana los valores, las actitudes y los comportamientos que inspiran la cultura de la paz. Por supuesto, no de forma aislada, sino intentando, por un lado, coordinarse con las organizaciones que fomentan la cultura de paz a fin de que el trabajo por la paz tenga la eficacia de lo que se hace público, y, por otro lado, procurando influir en las instituciones en las que está implicado. Una expresión de esta coordinación es la recogida de firmas que se está realizando, con el objetivo de llegar al menos a 100 millones de personas que hayan firmado este Manifiesto —expresando así su compromiso activo con él—, antes de la Asamblea General del Milenio de las Naciones Unidas (en septiembre de 2000).¹ Para el "Manifiesto 2000" la cultura de paz implica estas dimensiones:

- Respetar la vida y la dignidad de cada ser humano sin discriminación ni prejuicio.
- Practicar la noviolencia activa, rechazando la violencia en todas sus formas — física, sexual, psicológica, económica y

social—, en particular hacia los más desprotegidos y más vulnerables, como los niños y los adolescentes.

- Compartir nuestro tiempo y nuestros recursos materiales cultivando la generosidad, con el propósito de poner fin a la exclusión, a la injusticia y a la opresión política y económica.
- Defender la libertad de expresión y la diversidad cultural privilegiando siempre la escucha y el diálogo sin caer al fanatismo, a la difamación y al rechazo del otro.
- Promover un consumo responsable y un modo de desarrollo que tengan en cuenta la importancia de todas las formas de vida y preserven el equilibrio de los recursos naturales del planeta.
- Contribuir al desarrollo de nuestra comunidad, con la plena participación de las mujeres y en el respeto de los principios democráticos, a fin de crear, juntos, nuevas formas de solidaridad.

Las líneas que siguen pretenden alentar especialmente una de estas dimensiones de la paz, la que nos propone practicar la noviolencia activa, y pretenden alentarla para un sector específico de la población, el de los educadores. Los educadores, por "profesión", estamos comprometidos en la cultura de paz, pues creo que no puede entenderse de otro modo la tarea educativa. Lo que deberíamos intentar, alentados por propuestas como ésta, es hacer que nuestro compromiso sea más vivo, eficaz y radical. De cara a ver lo que puede significar en nuestro caso practicar la noviolencia activa, comenzaremos exponiendo lo que debe entenderse por noviolencia,¹ para pasar luego a diseñar lo que la noviolencia puede significar en el ámbito educativo.

1

La noviolencia

■ La noviolencia, alternativa a la violencia "justificada"

El atractivo primero y más espontáneo de la noviolencia aparece cuando la enfrentamos a comportamientos crueles y violentos que consideramos claramente condenables. Surge entonces en nosotros un sentimiento ético de repugnancia que grita: esto no puede ser así, no debe ser así, hay que renunciar a la violencia como estrategia de interacción entre los humanos. La noviolencia, con todo, no se define por ser una alternativa a ese modo de violencia: al proponerse como una alternativa a *toda forma de violencia*, se define específicamente por ser una alternativa a la violencia que podríamos considerar *justificada*, a aquella que se apoya en las mejores justificaciones que se han dado. El sentimiento ético de repugnancia ante la violencia es importante como primer momento, pero para la noviolencia es ambiguo porque, por su misma dinámica, puede pedir también, en casos que considera extremos, violencia —ahora violencia justificada— contra una violencia inhumana. Pues bien, la noviolencia es alternativa a esa alternativa.

Es entonces cuando aparece al desnudo lo que ella supone en sentido estricto: la afirmación de que toda violencia es inhumana, de que no hay justificación para la violencia. Así tomada, la noviolencia tiene algo de provocador e incluso de *escandaloso* para la moral y el sentido comunes. Y hay que ser conscientes de ello para no falsarla. Efectivamente, es una gran provocación:

- para la razón política, que se define tradicionalmente por el uso legítimo de la fuerza, y a la que reta a encontrar otras formas para regular los conflictos de convivencia;
- para el sentimiento moral, al que reta a purificarse de toda contaminación de justicia vengadora y a abrirse a modos de empatía que incluyan de una cierta manera a los violentos;
- para la concepción retributiva de la justicia penal, la que pide que se equilibre con violencia la violencia realizada, y

a la que la noviolencia impugna a encontrar otros modos no tanto retributivos cuanto "restauradores".²

Las razones de su radicalidad son especialmente de dos tipos:

- Un instrumento o medio —la violencia— que contradice por su propia naturaleza el fin que persigue —la paz, la plenitud— contamina inevitablemente ese fin. Todo medio es la semilla de lo que construye. La paz generada con la violencia será una paz violentada. Por eso, la noviolencia rompe radicalmente con la dicotomía entre medios y fines. Es lo que se expresa en toda su profundidad en la famosa afirmación de Gandhi de que: "*es definitiva, todo posible en los medios*", por lo que "*no hay camino que lleve a la paz: la paz es el camino*".³ Es decir, la noviolencia no es una *estrategia* para la paz, no es un medio estrictamente hablando, es la paz en acción que busca expandirse en contextos de violencia y realizarse en plenitud.
- ¿Y por qué hay que considerar malos los medios violentos? Porque contradicen un principio que la noviolencia quiere asumir en su radicalidad: el del respeto a la vida y a la libertad humana. La noviolencia es la radicalización del imperativo kantiano de que nunca puedo utilizar a nadie como puro medio, de que no puedo servirme de la vida de nadie para alcanzar la paz —en el matarlo, se realiza la pura y definitiva instrumentalización del otro—; es la radicalización de lo que, desde la perspectiva de los derechos humanos, podemos llamar derecho a la vida y a la integridad psicofísica, que, precisamente porque lo radicalizo como condición necesaria para todos los demás y como expresión básica del respeto a la dignidad humana, me impide encontrar en otro derecho razón para matar o torturar (aunque no me impida encontrar razones para arriesgar la propia vida —lo absoluto para mí es la vida del otro, como supuesto mínimo de cualquier forma de respeto—).

Esta concepción, he dicho, no sólo es provocadora, sino también escandalosa. ¿Por qué?

- Porque parece renunciar al cálculo de consecuencias en aras de la convicción, porque parece aceptar que por respeto a la vida del victimario se arriesguen las vidas de futuras víctimas, no sólo la propia. ¿No es la noviolencia una peligrosa e irresponsable forma de ingenuidad? De retadora, la noviolencia se convierte en retada: deberá mostrar que, a su modo, no se niega a considerar las consecuencias, que pretende ser eficaz contra la violencia.
- Porque parece renunciar al principio de equidad en la retribución, que pediría no devolver bien por mal, sino mal por mal en proporción equilibrada. La noviolencia deberá mostrar que, hecho de modo adecuado, ello supone no una negación de la justicia sino una maduración humana de la misma.

■ La noviolencia, alternativa política

Hecha la primera aclaración de que la noviolencia es alternativa a la violencia "justificada", se impone una segunda precisión, para que se entienda correctamente el sentido más propio que hoy tiene la noviolencia: ésta no es tanto, aunque también, coherencia personal con una convicción pacifista, cuanto propuesta de alcance político global.

Cuando se hace la historia de la noviolencia suele destacarse que sus primeras manifestaciones aparecen en contextos religiosos. Así, está explícitamente presente en los grandes movimientos espirituales de Oriente —jainismo, hinduismo, budismo, taoísmo— cuando proclaman, con sus matices específicos, la *ahimsa* como primer deber moral y exhortan a la piedad hacia todos los seres de la naturaleza. En el occidente, de tradición cristiana dominante está también presente en la propuesta de Jesús de Nazaret, especialmente en el "sermón de la montaña", en el que se nos invita a amar a los que nos violentan y a devolver bien por mal. Invitación, pues, a vivir radicalmente la noviolencia que algunos asumieron hasta el extremo de dar su vida por ello. Pero ¿cuál era la característica fundamental de esta opción? Que era vivida como un deber de con-



ciencia personal, que exigía a quien la sentía así, ser asumida en su radicalidad en su propia vida, pero sin considerar el impacto social de la misma y desentendiéndose de la perspectiva política.

Suele señalarse a F. de la Boétie como la persona que, aunque en un contexto de ambigüedad, formuló por primera vez de modo explícito un planteamiento político de la no violencia; al poner de manifiesto que las estructuras injustas se mantienen no tanto por la fuerza del tirano como por la obediencia de los ciudadanos: "¿Por qué a un príncipe que no sabe leer se le quiere que escriba al tirano y que le obedezca, sino solamente por un hábito de las masas y de los verdaderos por un principio falso?" Quien pasa por ser el iniciador que convierte esa intuición en orientación para la acción es Thoreau (1817-1862), quien, de acuerdo con uno de sus escritos, reclamaba *El deber de la desobediencia civil*, y fue encarcelado por negarse a pagar impuestos al Estado de Massachusetts, al que consideraba cómplice de la esclavitud y de la guerra con México. Pero el primero que dota propiamente a la no violencia de una base teórica amplia y la aplica de forma colectiva (especialmente frente al poder colonial británico) es, como todos sabemos, Gandhi (1869-1948), la figura más importante para entender lo que hoy significa la no violencia.

Como fruto de todo este proceso, puede afirmarse con claridad que las formas más auténticas y coherentes de vivir hoy la no violencia se sitúan ya plenamente en el ámbito político, esto es, buscando generalizar los comportamientos no violentos como alternativa a las estrategias actuales de defensa y contra las estructuras sociales de la violencia. Para que se entienda bien lo que esto significa conviene hacer dos observaciones:

- El paso de lo personal a lo político no significa que deba arrinconarse la relevancia de la convicción personal, sino que ésta debe abrirse a su dimensión política. La conciencia ha desempeñado un papel decisivo en la vivencia de la no violencia y debe seguir haciéndolo, como su asiento más firme, pues es la que, entre otras cosas, da su fundamento a algo tan significativo para esta vivencia como la desobediencia civil.
- Este paso a lo político es algo muy reciente; es decir, desde este punto de vista la no violencia es una recién nacida que tiene aún mucho que aprender. Dicho de otro modo, es normal que las estrategias políticas no violentas estén aún en proceso de gestación y maduración.

■ La no violencia, alternativa justificada

Cuando la no violencia queda definida tal como se ha planteado en los apartados anteriores, tiende a decirse que no está de verdad justificada, a pesar de sus pretensiones. Como ya se avanzó, la razón política dominante tiende a acusar a esta visión de ingenuidad poligrasa, pues o se encerraría en la dinámica de la pura convicción no violenta que confía ilusoriamente en que del bien sólo puede resultar el bien y del mal sólo puede resultar el mal, o hace un cálculo de las consecuencias de su acción que no se corresponde con la realidad. Responder a esta interpelación es decisivo, pues en ello se juega la credibilidad de lo que la no violencia pretende ser hoy. Y la vía adecuada de respuesta tiene que ser doble: por un lado, desmontando las razones de la violencia políticamente justificada desde razones que justificarían políticamente la no violencia; por otro lado, mostrando que no se renuncia a la eficacia. En este apartado se empieza por la primera de esas vías.

La primera de las razones que aduce el violento para justificarse es que su violencia es respuesta justiciera a una violencia anterior. ¿Dónde está la gran debilidad de esta argumentación? Como subraya muy bien Girard, en que ninguna violencia se considera a sí misma violencia originaria. La trama humana está lo suficientemente enredada como para que toda violencia, si se lo propone, pueda considerarse de un modo u otro respuesta a otra violencia. Y lo que lo justifica todo, en realidad no justifica nada. Razones como ésta no hacen más que alimentar el "círculo de la venganza", que agranda constantemente su poder destructor.

Los humanos, continúa Girard, han sido en realidad conscientes de este peligro, y se han propuesto frenar la dinámica interna del círculo. Primero, a través de los mecanismos sacrificiales de las religiones que tratan de concentrar en uno —chivo expiatorio— todas las venganzas (y que tienen sus derivaciones seculares). Después, a través del sistema judicial, que limita la venganza a una represalia única —última palabra de la venganza—, cuyo ejercicio queda confiado a una autoridad soberana y especializada en esta materia. ¿Cuál es la precaución de esta solución? Dando por supuesto que funciona bien

Estado de derecho— y olvidando lo que no se aplica hoy por hoy a las relaciones internacionales, el problema de fondo es que pretende contener la violencia con la violencia, con lo que, en realidad, nunca rompe el círculo de la venganza, que, aunque frenado, puede en cualquier momento "desenfrenarse".

Es aquí donde interviene la perspectiva de la no violencia para proponer no que se frena el círculo, sino que se rompe. ¿Y cuándo se rompe? Cuando se renuncia no sólo a la iniciativa de violencia, a la violencia inicial, sino también a la violencia de respuesta. Es lo que, a juicio de Girard, se halla presente en la provocadora propuesta de Jesús de Nazaret de ofrecer la otra mejilla a quien te golpeó en una y de dar la túnica a quien te quitó el manto, es decir, de devolver bien por mal, de perdonar al que te ofende, de amar al que te persigue (esto es, de querer eficazmente lo bueno también para él). Esto no sería sólo una propuesta para quienes participan de una experiencia religiosa determinada. Es una propuesta, comenta Girard, de un *realismo absoluto*, porque se hace desde el conocimiento de la verdadera naturaleza de la violencia a la que cualquier violencia alimenta y que sólo se frena de verdad con la renuncia total a ella.

Una segunda justificación de la violencia es considerarla como *extrema ratio* a la que se acude cuando no queda más remedio para defender o asegurar unos derechos conculcados o amenazados, porque las soluciones no violentas se muestran ineficaces o inviables. Se mezcla así en esta justificación —lo que es inevitable— el argumento del "mínimo inevitable" de violencia con el argumento de "eficacia". Me centro de momento en lo primero.

Por un lado, hay que reconocer que éste es un argumento que ha funcionado positivamente como reductor de la violencia, desde la afinidad empática con la no violencia que vendría a ser en el fondo una especie de ideal al que se tiende, una especie de horizonte que nunca se acaba de alcanzar pero que empuja a avanzar hacia él. En el fondo, en esto radica lo mejor de la historia de la democracia. ¿No habría que concebir tal perspectiva como una especie de "no violencia no radical"?

Retomaré más adelante la cuestión. Desde la no violencia, en cualquier caso, se ve, por otro lado, una gran debilidad en la argumentación justificativa de la *extrema ratio* y es la siguiente: así como el violento encuentra siempre que su violencia es de respuesta, del mismo modo encuentra siempre razones para convencerse de que es como "razón extrema". Es decir, un problema fundamental en estas argumentaciones es que corren a cargo del violento mismo, que, evidentemente, nunca dirá que su violencia es arbitraria. Yo puedo tratar de convencerle, pero él tendrá siempre la última palabra —y la acción—. Con lo cual entramos en un nuevo círculo, muy parecido al anterior, el círculo de las argumentaciones: uno argumenta que por "razón extrema" tiene que acudir a una violencia contra otra violencia, mientras que el protagonista de esta segunda encontrará su "razón extrema" en la lucha contra la primera. De nuevo aquí, frente a ello, la no violencia es radical, afirmando que *no hay extrema ratio* para la violencia, porque, además de su inaplicabilidad práctica, daña e instrumentaliza ilegítimamente a un ser humano.

He avanzado que, ligada en general a la "razón extrema", pero a veces separada de ella, aparece el argumento de la *eficacia*: la violencia se justificaría por ser lo único eficaz, o lo más eficaz, para conseguir la paz o luchar contra la injusticia; la violencia se justificaría en vistas a acabar con otra violencia peor. Es el argumento que más prestigio a la violencia y que más pone en la cuerda floja a la no violencia. Porque casi todos están dispuestos a reconocer a ésta su coherencia moral. Pero ¿de qué sirve esa coherencia si no sirve para el bien? La violencia, en cambio, estaría justificada por su "probada" eficacia para acabar con una violencia peor. Esto es, no se trataría tanto de decir que en ciertas circunstancias el fin justifica los medios,

que también, cuanto se aplica el razonamiento del mal menor, del *minus malum* de los escolásticos: el mal por sí mismo nunca es justificable, pero cuando se plantea el dilema de elegir entre el mal de mi iniciativa de violencia y el mal de la violencia existente a la que suprimiría, debe elegirse el mal menor, no como mal sino como reducción de mal. Mi violencia es entonces un mal menor que inevitablemente debo pagar para acabar con otro mal mayor. El que, en cambio, escudado en su noviolencia deja que el mal mayor se realice, opta en realidad por ese mal mayor. Por decirlo con palabras de Weber: su ética de la convicción es socialmente irresponsable.

Esta argumentación supone un doble reto para la noviolencia: el de desmontar el mito de esa eficacia proclamada de la violencia y el de mostrar que la noviolencia no es irresponsable, que puede enfrentarse al mal mayor con eficacia sin recurrir al "mal menor" de la violencia. Cerraré este apartado respondiendo al primero.

- En primer lugar, hay que ser conscientes de que con frecuencia decidimos en este tema en función de prejuicios heredados históricamente: de acuerdo con ellos tendemos a dar por seguro que la violencia va a ser capaz de suprimir otra violencia, cuando en el mejor de los casos se trata sólo de "probabilidad" que habría que confrontar con la probabilidad de la noviolencia. Es decir, tendemos a otorgar a la violencia un crédito gratuito, mientras que a la noviolencia, desde la desconfianza inicial, le exigimos todo tipo de garantías. El resultado de esta dinámica es que nos inhibimos de ensayar estrategias no violentas, con lo que subliminalmente aumentamos la creencia en su ineficacia.
- En segundo lugar, la eficacia de la violencia la calculamos a corto plazo, y no a largo plazo, cuando con muchísima frecuencia, como nos recuerda Gandhi, sus ventajas son temporales, mientras que sus huellas negativas perduran: engendra odios, espirales de violencia, militarismo.
- En tercer lugar, si a veces parece que, efectivamente, la violencia se impone como único medio de atajar situaciones de gravísima violencia, ello no es tanto prueba de la eficacia de la violencia, sino que oculta el hecho —que hay que sacar a la luz— de que no se ha trabajado en su momento oportuno con aquellas estrategias no violentas que habrían sido eficaces para aportar una verdadera solución de paz.

■ La noviolencia, alternativa eficaz

Para que razones como las que acabo de indicar destruyan el mito de la eficacia de la violencia, deben completarse con otras razones que destruyan el mito de la ineficacia de la noviolencia. Efectivamente, hay que aceptar de la crítica contra la noviolencia que no se puede tener una convicción irresponsable, que puede dañarte a ti, pero especialmente a los otros; que es cierto que no hay que creer ingenuamente que del bien sólo se sigue bien, aunque haya que recelar fuertemente de que del mal pueda seguirse bien, como defiende la crítica. Por eso, la noviolencia está a la altura de esta objeción cuando se hace también *ética de la responsabilidad*, cuando se hace cargo de las consecuencias de su acción. ¿Cómo mostrar entonces su tesis de que la apuesta radical por la noviolencia es la mejor vía de reducción de la violencia, no sólo directa sino también estructural, no sólo en las relaciones interpersonales sino también en las políticas, no sólo en las relaciones intrastatales sino también en las interestatales?

En primer lugar, hay que ser conscientes de que la noviolencia, en su sentido político-social, y como ya avancé, es una recién nacida. Como tal, se enfrenta a un reto inmenso. La historia, se ha dicho, es violencia. La noviolencia, añade Ricoeur, es ya la mala conciencia de esa historia, a la que se opone como ética. Pero el salto que intenta cuando pretende realizarse es imponente, porque de algún modo quiere poner fin a la historia, a la historia como violencia, "llama a la historia a otra cosa de lo que significa naturalmente historia". Éste es un aspecto importante que hay que tener en cuenta a la hora de pedir eficacia a la noviolencia: la magnitud de su tarea y la brevedad de su camino como práctica política. La violencia ha sido ampliamente experimentada, la noviolencia tiene un muy corto recorrido. Observación que no debe impulsar al desaliento sino, todo lo contrario, a la comprensión de las limitaciones presentes y al

ánimo —no ingenuo— para trabajar por la gran innovación que supone. La noviolencia tiene mucho de esperanza y de apuesta.

En segundo lugar, aunque sean aún frutos precarios, es importante resaltar los logros históricos de las estrategias no violentas, debiendo tenerse en cuenta que algunos de ellos están expresamente ligados a iniciativas que sus protagonistas han alentado desde la noviolencia, pero que hay además otros que, aunque sus protagonistas no los vivieron desde esta opción radical de paz, de hecho fueron no violentos y dieron sus frutos. Tal es el caso del movimiento obrero, que a veces teorizó incluso la necesidad de la violencia, pero que visto en su conjunto ha sido y es una práctica no violenta.

En tercer lugar, hay que ser muy conscientes de que si la noviolencia quiere ser eficaz debe definirse como *acción no violenta*, deshaciendo el malentendido que anda en su propio nombre: La noviolencia no es sin más no violencia, pasividad, ni siquiera cuando se ejercita como "resistencia pasiva", porque supondría resignación ante la injusticia. No sólo no rehúye el conflicto, sino que con frecuencia su primer objetivo es hacer patente un conflicto latente, para así poder enfrentarse a él y resolverlo, por supuesto, con medios no violentos.

Hasta ahora, las "armas desarmadas" que ha ido configurando la noviolencia son fundamentalmente de tres tipos: no cooperación (huelgas, boicots, etc., que actúan en especial contra el poder económico), desobediencia civil (que actúa sobre todo contra el poder político jurídico) y manifestaciones y actos significativos de fuerte impacto social (que van encaminados a incidir en la opinión pública y a movilizar su fuerza transformadora). Todas estas estrategias, que en la práctica pueden mezclarse, muestran que la noviolencia remite también a un cierto modo de poder que, de todas maneras, no pretende "vencer" al adversario sino "convencerlo". Esto es, no quiere ser un poder "sobre" los otros sino un poder "con" los otros. En este sentido, esas iniciativas de enfrentamiento a los poderes violentos deben completarse con las iniciativas que van encaminadas al logro de acuerdos, debiendo incluirse aquí todas las estrategias de diálogo y mediación que se plantean en los esquemas de resolución positiva de los conflictos.⁹ Hay que reconocer, de todos modos, que la eficacia de estos medios, muy importante en situaciones no complejas de conflicto, es aún precaria en situaciones complejas:

- porque sirven más directamente para dificultar los objetivos del adversario que para construir los objetivos propios (aunque su aplicación en los movimientos sociales — obrero, pacifista, feminista, ecologista — hace necesario matizar esta objeción);
- porque piden un fuerte grado de conciencia y organización colectiva, nada fáciles (sobre todo de mantener en el tiempo);
- porque se muestran viables allá donde la violencia repressora deja resquicios más o menos amplios y donde se puede contar con el eco de los medios de comunicación, pero se muestran más dudosos en situaciones de dictadura y opresión firmemente asentadas;
- porque muestran su eficacia en las relaciones personales e intergrupales, e incluso en ámbitos intrastatales, pero son aún muy precarias en los ámbitos interestatales y en los conflictos violentos etnoétnicos (guerras, dominación económica y cultural...).

Dadas todas estas dificultades de eficacia, ¿podría defenderse, como antes se sugirió, una "no violencia no radical" que se expresa habitualmente como no violencia, pero que en casos límite acepta la violencia mínima que entiende inevitable para la causa de la paz y la justicia? ¿Podría plantearse que tenemos que enfrentarnos a estas dificultades aspirando a una profundización en la democracia —intrastatal e interestatal— que esté alentada firmemente por la noviolencia?

- Por un lado, el no violento ve en esta opción la postura a combatir, puesto que se define en su sentido más preciso como no violento radical que no encuentra razón extrema para ninguna violencia: éste es un punto decisivo al que no puede renunciar sin traicionarse. Desde él, esa supuesta no violencia moderada se presenta en realidad como "militarismo quirúrgico", por seguir la terminología de González



Arias, como un afianzamiento de los valores de la violencia, al purificar a ésta de sus versiones más burdas y crueles, es decir, como la estrategia más afinada para el mantenimiento de la violencia, que como tal debe ser desenmascarada.

- Pero, por otro lado, no puede negarse que ese "militarismo quirúrgico" —cuando es honesto— es a su modo "pacifismo relativo", está "contaminado" de sensibilidad no violenta y avanza hacia ella, se traduce habitualmente en estrategia no violenta, es un aliado contra muchas formas de violencia.

Aunque no es fácil, creo que el pacifista radical debe cultivar una relación con ese pacifismo relativo que mantenga la tensión, que ni sitíe sin distinciones al "no violento moderado" (aunque lo vea como una contradicción) del lado de los violentos sin más, ni deje de resaltar que entre la opción de éste y la no violencia radical hay un salto cualitativo decisivo: el de radicalizar el rechazo de los medios violentos. Desde este segundo punto de vista seguirá siendo un crítico radical, que llegará incluso a desobedecer las leyes militaristas emanadas del pacifismo relativo; su apertura al primer punto de vista le permitirá, en cambio, matizar sus críticas y sus estrategias.

Teniendo presentes todas las consideraciones que se han ido desgarrando en torno al problema de la eficacia de la no violencia, conviene cerrarlas destacando la conveniencia de enfrentarse a la tarea de hacer eficaz la no violencia con un talante definido por las siguientes características:

- No caer en el desaliento de pensar que se han agotado los medios pacíficos de lucha.
- Abrirse a eficacias a largo plazo, que comienzan muchas veces por un testimonio que resulta contagioso.
- Rehuir el conformismo incluso en situaciones de relativa paz civil (democracia).
- Por último, y debido a la importancia que tiene la convicción, articular siempre la labor de educación y concienciación con las acciones propiamente dichas.

Me parece oportuno terminar todas estas reflexiones en torno a la no violencia con unas palabras de Norberto Bobbio, por la relevancia que pueden tener al venir de quien ha pensado de modo creativo los campos del derecho y la filosofía política y de quien, no considerándose "militante de la no violencia" y resaltando sus límites, ve con todo en ésta una interpelación y una apuesta que hay que tomar con total seriedad: "No logue abstraerse el prestigio de que una sociedad en la que predomina sociólogos, filósofos, teólogos, no han renunciado a ver en la violencia un medio de rescate o de refutación, está destituida, un día u otro, y la suprema prueba de la violencia exterminadora [...]. Nunca se subrayará bastante la importancia actual de la teoría y la práctica de la no violencia activa. En un mundo en el que el poder cada vez mayor de los aparatos estatales parece no dejar otra alternativa más en régimen tiránico que la de la obediencia pasiva o la del sacrificio, la invención, la aplicación y la continuación de técnicas de no violencia, puede abrir nuevos caminos a las luchas por la libertad. Si la ética de la no violencia es ambigua, las técnicas para llevarla a cabo, para hacer de la no violencia una actitud propia no sólo de una época, de la intención sino también de una ética de la responsabilidad, es rotunda: hasta el punto de que sólo así podremos conocer sus posibles desarrollos. La no violencia es un camino abierto hacia el poder, en las relaciones internacionales, se presenta como una de las formas más elevadas de la sabiduría y de la inteligencia humanas".¹⁰

2 La no violencia en el ámbito educativo

■ Invitar a la no violencia

La descripción de la propuesta no violenta nos ha servido, entre otras cosas, para entender que, en su versión estricta, no se

impone obligatoriamente. Lo que se nos impone, el mínimo ético exigible, esto es, el que se remite a los derechos humanos en su actual comprensión, admite la violencia en casos límite, como *legítima defensa* en sus diversas expresiones (algo que, de todos modos, está sujeto a interpretaciones polémicas). Esto significa que la propuesta no violenta en la educación, a fin de respetar el valor y la legitimidad del pluralismo, debe ofrecerse:

- como una propuesta *opcional*, en el marco de otras propuestas posibles y frente a otras —las que contradicen los mínimos morales— inaceptables;
- como una propuesta a la que se invita porque se considera la más *plenificante* para las personas y la sociedad;
- como una invitación que se hace a través de las *vías de la argumentación* (dimensión cognoscitiva), el *testimonio* (dimensión afectiva) y las propuestas de *acción* (dimensión conductual);
- en el horizonte de esperanza de que la opción no violenta acabe siendo acogida como *propuesta de mínimos* al mostrarse como condición básica para una convivencia verdaderamente humana.

Esta perspectiva de opcionalidad en la pluralidad se vive de modo diverso en contextos escolares —especialmente públicos— en los que el abanico de la pluralidad debe hacerse explícitamente presente, y en los grupos de educación intencional no reglada de las diversas organizaciones de la sociedad civil, que pueden definirse públicamente por la apuesta por la opción no violenta y centrarse estrictamente en ella.

■ Educar en convicciones arraigadas

La descripción efectuada de la no violencia pone de manifiesto, en segundo lugar, la relevancia para la misma del momento educativo que atiende a la formación de las convicciones, arraigadas en adecuadas argumentaciones y sentimientos morales, y motivadas para encarnarse en las acciones correspondientes. El que, de todos modos, sea una propuesta que choque:

- contra los ideales y modelos de referencia comunes que encontramos en la sociedad para construir nuestra identidad y resolver nuestros conflictos,
- e incluso con ciertas concepciones de la justicia,

muestra que nos enfrentamos a una tarea difícil. Además, de cara a esta tarea y como educadores, nos toca también situarnos nosotros mismos ante el dilema antes mencionado de "no violencia moderada"/no violencia radical.

La acción educativa inspirada en la no violencia y orientada a ella debe articular adecuadamente —como ya he avanzado— tres campos, logrando así avanzar hacia la maduración moral:

- El *cognitivo*, para el que son adecuadas las informaciones y las argumentaciones.
- El *afectivo*, que se cuida especialmente de los procesos de formación de identidades y en el que es relevante el testimonio y la imitación.
- El *conductual*, que remite a motivaciones y experiencias de acción.

Sobre el primer campo —dar razones de la no violencia— no voy a decir aquí nada, en parte porque ya lo he apuntado en la primera sección. Relacionadas con los otros campos, trataré en lo que sigue cuatro cuestiones: 1) necesidad de combatir determinadas perturbaciones; 2) necesidad de educar en determinadas actitudes; 3) necesidad de acompañar adecuadamente los procesos de formación de identidades; 4) necesidad de educar para la resolución de los conflictos.

Como observación preliminar, conviene advertir sobre las limitaciones que se encuentran en la escuela —aunque varíen según las circunstancias y el momento educativo— a causa de sus expectativas pragmáticas, su centramiento en el conocimiento competitivo y sus relaciones despersonalizadas. En este sentido, la educación no reglada de los diversos grupos se presenta más propicia al trabajo de las dimensiones afectivas y conductuales en especial. En cualquier caso, en cada sitio hay

que hacer lo que se puede hacer, sabiendo que, en parte, lo que se puede hacer depende también de nuestra iniciativa.

■ Enfrentarse a las perturbaciones proviolentas

La psicología indica que hay una serie de perturbaciones que empujan claramente hacia comportamientos violentos, que proxivamente por eso hay que trabajar por desmontar, reconociendo que no bastan argumentos, pues las bases emocionales de los mismos son muy fuertes. Suelen señalarse los siguientes (McKay y otros autores):

- La *centración a "visión de túnel"*, esto es, visión de la realidad desde un aspecto, que por eso queda exagerado y distorsiona la percepción, al no articularla con los otros aspectos.
- El *pensamiento dicotómico*, es decir, el juicio sobre la realidad en términos de blanco y negro, sin capacidad para considerar matices.
- La *solapgeneralización*, o tendencia a afirmar como totalidad ("todos", "nadie", "nunca", "siempre") lo que en realidad remite a una parcialidad ("algunos", "algunas veces").
- La tendencia a la *interpretación sesgada* de la conducta de los demás como intencionada y negativamente dirigida hacia uno mismo o hacia el propio grupo.
- El *fatalismo*, o la percepción de falta de control sobre los acontecimientos violentos, que conduce al desánimo y la pasividad (desde la que se consolida el fenómeno violento).
- Tendencia a *identificar lo que se siente con lo que se es*, es decir, a confundir las emociones con la realidad.

Si pensamos en los fenómenos de la intolerancia, en las consecuencias agresivas y violentas de los prejuicios, tanto en las relaciones interpersonales como grupales, veremos que prácticamente ponen en juego todas estas perturbaciones. De ahí la necesidad de desmascararlas cognitivamente y emocionalmente a través de un adecuado proceso educativo.

■ Educar en actitudes noviolentas

La educación para la noviolencia debe cultivar diversas actitudes, entre las que destaco tres: autonomía, empatía y cooperación.

■ **La educación para la autonomía.** Sólo desde una autonomía consistente podemos enfrentarnos sin violencia a la violencia, así como a las opiniones y actitudes mayoritarias; sólo desde ella tenemos la constancia y la paciencia que se precisa. Especificando:

- Sólo puede ser cabalmente noviolento el que tiene una adecuada seguridad y confianza en sí, que *Ladlerach* describe como justo equilibrio entre sentimiento del propio poder y conciencia de vulnerabilidad, esto es, entre consistencia y apertura al impacto de los otros. Esto exige al educador que fomente adecuadamente el conocimiento y valoración de sí mismo.
- Para ser cabalmente noviolento es necesario cultivar personalidades serenas, con unidad y paz interior, de modo tal que puedan enfrentarse a las dificultades con firmeza pero sin ira, y puedan buscar sus objetivos sin fuertes apegos personales. De cara a estas metas pueden integrarse desde técnicas de relajación hasta estrategias de resolución pacífica de los conflictos.
- La autonomía que pide la noviolencia significa fomentar la posibilidad de una adecuada autoafirmación creativa, a través de la expresión de las propias capacidades. Esto es algo difícil en la escuela, porque privilegia la dimensión intelectual y el esquema de recibir sobre el de crear.

El modo de enfocar el fracaso escolar es todo un test en estas cuestiones. La autoafirmación, la serenidad y la confianza en sí no piden que se eviten todos los fracasos sino que se asuman adecuadamente los fracasos de la vida en el marco del no fracaso global y en perspectivas globalmente esperanzadoras.

El fracaso escolar debiera prevenirse en lo posible con una adecuada orientación, pero si se produce debería poder vivirse así. Como parcial, como justo, como abierto a alternativas. No hay que olvidar que si la frustración bien encajada es uno de los grandes factores de construcción interior, la frustración mal encajada es uno de los grandes factores de violencia.

■ **La educación para la empatía, para la capacidad de ponerse en el lugar del otro.** La psicología ha mostrado a este respecto (M^a José Díaz-Aguado):

- la estrecha relación que existe entre empatía, tolerancia y rechazo de la violencia;
- que en los jóvenes con graves comportamientos violentos suele observarse incapacidad para sentir empatía hacia sus víctimas;
- la eficacia que para el cambio de conducta violenta tiene el desarrollo de la capacidad de empatía;
- la relevancia que tiene la empatía para la resolución de los conflictos de forma no violenta y creativa, dado que en ellos hay diversas personas con diversas perspectivas que hay que considerar.

Desde la propia psicología se resalta la pertinencia de la dramatización de papeles (*role-playing*) en sus diversas modalidades como actividad muy adecuada para motivar la empatía hacia el otro. Para la educación para la paz, por su parte, éste ha sido siempre un tema relevante, y por ello ha fomentado el método socioafectivo (en el que el punto de partida es la vivencia de una experiencia real o simulada), en el que, además de trabajar los componentes de experiencia y de sentimientos en general, la dinámica de la empatía tiene unas posibilidades importantes, al posibilitar meterse en la piel del otro.

Como puede observarse por los materiales elaborados al respecto, ese otro suele ser en general el otro violentado, algo que es absolutamente relevante: la noviolencia se enfrenta a la violencia desde la iniciativa de los propios violentados y de quienes se solidarizan con ellos. Por eso es importante que tengan eco en la educación los violentados de diverso tipo, por violencias directas o estructurales, cercanos o geográficamente lejanos; tenemos que hacer sentir su situación y sus luchas en la actividad educativa y motivar empatía hacia ellos. Lo provocativo de la noviolencia es, de todos modos, que pide que sintamos también —de una cierta manera, distinguiendo entre el violentador y su violencia rechazable— empatía hacia el violento, como ser humano sujeto de dignidad en cuanto tal.

■ **La educación para la cooperación.** Frente al trasfondo violento de un espíritu competitivo que se satisface sólo de su victoria frente al competidor, la noviolencia pide la búsqueda de objetivos comunes a través del trabajo cooperativo. Como se dijo antes, no es "poder contra" sino "poder con". Tanto la pedagogía activa como la educación para la paz tienen diversas estrategias educativas que se orientan a crear la mentalidad cooperativa (aprendizaje cooperativo, acciones y juegos cooperativos), que hay que saber utilizar y ampliar, intentando enmarcarlas en el proyecto educativo global, que debería ser lo más participativo posible. Todo lo cual, de nuevo, es más fácil en los grupos de educación no reglada que en la escuela, por la competitividad que ésta tiene en su propia estructura.

■ Acompañar los procesos de formación de identidades

Desde muy diversas perspectivas se resalta con razón que uno de los focos más importantes en la generación de violencia es el modo precario y estrecho de gestar y gestionar la *identidad*, tanto individual como colectiva. Por el contrario, la noviolencia precisa de determinadas formas de referencia a la propia identidad. La orientación a la violencia proviene de tres focos:

- Incertidumbre respecto a la propia identidad, que puede empujar a afirmaciones de la misma a través de la violencia o a solidaridades identificatorias con grupos violentos,



siendo éste un fenómeno especialmente significativo en la adolescencia.

- **Afirmación identitaria simple y cerrada** (con una identificación muy dominante, por ejemplo, la nacional), que automáticamente pone en posición de excludidos a quienes no participan de esa identidad, que pasan a ser potenciales enemigos.

En cambio, forjar identidades propicias a la opción noviolenta supone:¹²

- **Generar y vivir identidades complejas**, en las que nos vemos como la síntesis única de identificarnos con muchos apelativos identitarios, de modo tal que originan complejas redes de relaciones y complejos juegos del nosotros/ellos que permiten, además de dotarnos de una personalidad más rica, enfrentarse a los conflictos grupales sin virulencia y encontrar más fácilmente mediadores; que permiten en definitiva que la comunicación y la interrelación —aunque sea con problemas— dominen sobre la exclusión.
- **Mediar todas nuestras identidades específicas por nuestra común identidad de ciudadanos sujetos de derechos** —con sus correspondientes deberes— y de seres humanos sujetos de dignidad, de modo tal que en el otro (víctima potencial) aprendamos a ver, por encima de cualquier adjetivo identificatorio que podamos ponerle, un ser humano con el que nos sentimos en común y compartida solidaridad humana básica —aunque sea incómoda, incluso dolorosa, en determinadas circunstancias—. La labor educativa debe tratar a este respecto de acercar a la potencial víctima (a la que el potencial victimario ve alejada geográfica y/o ideológicamente hasta hacerla no humana), para que se perciba su *nostra humanitas*. De nuevo, como puede verse, la capacidad de empatía se muestra necesaria.

Se dice que es la escuela (junto con el servicio militar obligatorio) la que más ha ayudado a formar un modo de identidad patriótica dominador y violento frente a las diferencias. Desde la noviolencia le toca ser el lugar de nuestra común ciudadanía universal y nuestros lazos con culturas y naciones diferentes, lo que no excluye una mesturada y abierta afirmación de la identidad cultural específica.

■ Educar para el conflicto

Si, como vimos, la noviolencia no es pasividad sino atronamiento noviolento del conflicto, la educación en y para la noviolencia se presenta decididamente como *educación para el conflicto*. La noviolencia tiene la osadía de pretender hacer surgir la cooperación del propio conflicto. Para enfrentarse creativamente a él son necesarias todas las actitudes que se han ido mencionando, pero hay que añadir algunas cuestiones específicas.

- **Para empezar, dos consideraciones generales:**

- Hay que asumir el sentido positivo de la agresividad, como fuerza de vida que hay que saber encauzar para que no degenera en violencia.
- Hay que desmitificar el prestigio de la violencia como vía de resolución de los conflictos: la opción noviolenta implica desmontar incluso las razones de la violencia justificada (justiciera). Dado además que el prestigio de la violencia está inyectado en todos nosotros, dado que es reforzado por nuestros grandes mitos, por la cultura dominante, los medios de comunicación, el "mundo virtual", etc., dado que la violencia ejerce una real fascinación y tentación, la tarea es grande y delicada. No sólo hay que argumentar, hay que llegar al campo de los afectos y las identidades, para lo cual la oferta de ejemplos con los que nos podamos identificar (que no abundan como los ejemplos de "violentos ejemplares") es muy adecuada.

- En segundo lugar, educar para el conflicto supone aprender a asumir de modo adecuado los propios conflictos. En nuestro caso, los de los grupos de formación o la escuela. Algunos de estos conflictos son el eco en los grupos o la escuela de los con-

flitos que dividen a la sociedad (por ejemplo, en bandos políticos (rispadés). Otros están ligados a la estructura escolar: conflictos entre profesores y Administración, o de profesores entre sí, o entre profesores y alumnos. Otros continúan en el ámbito educativo la conflictividad y violencia adolescente y juvenil.

Sobre la violencia escolar entre adolescentes y jóvenes, los estudiosos suelen extraer las siguientes conclusiones:

- Tiende a incluir conductas de diversa naturaleza: burlas, amenazas, intimidaciones, agresiones físicas, aislamiento sistemático, insultos.
- Tiende a originar problemas que se repiten y prolongan durante cierto tiempo.
- Implica sobre todo a chicos, tanto en la situación de violentados como de violentadores.
- Suele estar provocada por un alumno (el "matón"), apoyado generalmente en un grupo, contra una víctima que se encuentra indefensa, que no puede por sí misma salir de esa situación.
- Puede tener raíces diversas (fanatismo político, marginación, frustración, ...) pero a veces parece mostrarse como "violencia gratuita".
- Se mantiene debido a la ignorancia o a la pasividad de las personas que rodean a los agresores y a las víctimas sin intervenir directamente.

De cara a la resolución de conflictos, hay que distinguir entre conflictos de intereses que no se han desarrollado como conflictos violentos, conflictos violentos en los que violentados y violentadores se confunden, conflictos violentos en los que es claro que hay violentados por un lado y violentadores por otro. Según los casos habrá que privilegiar lo que pueden llamarse estrategias de cooperación, de reconciliación, de arrepentimiento y perdón, aunque en otro sentido son iniciativas que se complementan. Un tema delicado es decidir el momento, sentido e intensidad de la sanción, cuando hay violencia. Habrá que tener presentes, por supuesto, a los protagonistas del conflicto, pero también a los "observadores pasivos", que con frecuencia funcionan como apoyo a los violentos por lo que tienen de "conspiración del silencio", a fin de concienciarles de que de hecho participan y que tienen un deber para con los violentados.

- Como esquema general de resolución de conflictos suele proponerse el siguiente:

- No imposición autoritaria, sino negociación: 1) si se puede, centrarla en los intereses comunes; si no se puede, centrarla en las concesiones mutuas, para que, en cualquier caso, no sea frustrante renunciar a otros intereses específicos; 2) separar a las personas de los problemas; 3) generar alternativas de beneficio mutuo; 4) insistir en criterios objetivos.
- Acudir a la mediación —que se puede incluso institucionalizar—, para facilitar: 1) las vías de comunicación; 2) la orientación cooperadora; 3) la identificación de soluciones compatibles; 4) la comprensión de intereses de la otra parte.
- Acabar, si es posible, en la cooperación, en la persecución conjunta de objetivos comunes acordados.

Una variante de la educación para el conflicto es la educación para la *desobediencia* a las órdenes políticas y jurídicas injustas, percibidas de ese modo por la propia conciencia. Esta es una dimensión preciosa y a la vez delicada de la noviolencia, que a primera vista se enfrenta a lo que ha sido tradicionalmente la educación —educación para la obediencia a la autoridad—. Practicar la desobediencia civil pide una serie de condiciones, para que se justifique como moral, en las que no voy a entrar aquí.¹³ En la educación hay que sensibilizar a esta desobediencia y a sus condiciones éticas, sabiendo que ello no supone negar que se precisa un momento de obediencia en la convivencia humana: se desobedecen las leyes como estrategia para forjar entre todas otras leyes que merezcan ser obedecidas por todos.

Acabo todas estas consideraciones en torno a la educación para la noviolencia remitiéndome de nuevo a la UNESCO,



como encargada de asegurar la coordinación del año internacional de la cultura de la paz. En el programa hecho al efecto se formula la siguiente pregunta: "¿Cómo la cultura de la paz puede llegar a ser una realidad viva y permanente? En el mundo interactivo, todo es cuestión de sensibilización, movilización, educación, prevención, información, sin ninguna tregua, a todos los niveles de la sociedad y en todos los países. La elaboración y la adopción de una cultura de la paz necesitan la participación plena de todos. Corresponde a los ciudadanos organizarse y responsabilizarse. Los países deben cooperar entre ellos, las organizaciones internacionales coordinar estrechamente sus diferentes acciones y las poblaciones participar plenamente en el desarrollo de su sociedad".

NOTAS

1. Hay una página web para la lista de los signatarios: <www.unesco.org/manifiesto2000>.
2. Para exponer la primera parte, retomo en buena medida el texto: X. Etxebarria, "Claves do pensamento nonviolento", en X.R. Jares (coord.), *Construir a paz. Cultura para a paz*, Vigo, Xerais, 1996, 161-169.
3. He reflexionado por mi parte sobre esta cuestión en "Perspectiva política del perdón", en VV.AA., *El perdón en la vida pública*, Bilbao, Universidad de Deusto, 1999.
4. En *Todos los hombres son hermanos*, Madrid, Ateus, 1981, 121-122.
5. Es la tesis que formula en *Discurso sobre la esclavitud voluntaria*, publicado originalmente en 1576. Está editado, entre otros, por Tecnos, Madrid, 1986.
6. Es la famosa tesis de M. Weber, en su conferencia "La política como vocación". Véase *El político y el científico*, Madrid, Alianza, 1993.
7. En *La violencia y lo sagrado*, Barcelona, Anagrama, 1983.
8. Entre la ya abundante bibliografía en torno a esta cuestión véase, por ejemplo, J.P. Lederach, *Construyendo la paz. Reconciliación sostenible en sociedades divididas*, Bilbao, Bakeaz/Cerrika Gogoratu, 1998.
9. N. Bobbio, *El problema de la guerra y las vías de la paz*, Barcelona, Gedisa, 1982, 94 y 78.
10. En M^a J. Díaz Aguado, *Fundamentación psicopedagógica*, Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Instituto de la Juventud, 1996, 38-39 (vol. I de *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes*).
11. *Ibidem*.
12. Recuerdo aquí cuestiones que traté en *La educación ante la violencia en el País Vasco*, Bilbao, Bakeaz, 1999 (Cuadernos Bakeaz, 31). Remito a este cuaderno para la aplicación al caso de la violencia terrorista de lo que se dice aquí.
13. Las expuse en *Ética de la desobediencia civil*, Bilbao, Bakeaz, 1997 (Cuadernos Bakeaz, 20).

Xabier Etxebarria, *La no violencia en el ámbito educativo*, Cuadernos Bakeaz, n^o 37, febrero de 2000.
© Xabier Etxebarria, 2000; © Bakeaz, 2000.

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, Nicolai Barceló, Anna Bastida, Roberto Bermejo, Jesús Casquette, Xabier Etxebarria, Adolfo Fernández Marugán, Carlos Gómez Gil, Rafael Grasa, Xesús R. Jares, José Carlos Lechado, Arcadi Oliveres, Jesús M^a Puento, Jorge Riöchmann, Pedro Sáez, Antonio Santamaría, Angolá de Silva, Ruth Stanley, Carlos Taibo, Fernando Urruticoechea • **Últimos títulos publicados:** 28. Xabier Etxebarria, *"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 Etxebarria, *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 tendencias del comercio justo*; 34. Carlos Taibo, *Diez preguntas sobre el conflicto de Kosovo*; 35. Clara Murguialday, *Mujeres y cooperación: de la invisibilidad a la equidad de género*; 36. Fermán González, S.I., *Colombia, una nación fragmentada*; 37. Xabier Etxebarria, *La no violencia en el ámbito educativo* • **Diseño:** Jesús M^a Juanstí • **Maquetación:** Irune Elguea • **Impresión:** Grallur • **ISSN:** 1133-9101 • **Depósito legal:** BI-298-94.

Suscripción anual (6 números): 2.400 ptas. • **Instituciones y suscripción de apoyo:** 3.600 ptas. • **Forma de pago:** Domiciliación bancaria (indique los 20 dígitos correspondientes a entidad bancaria, sucursal, control y o/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 universitarios, 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 • Santa María 1-1^a • 48005 Bilbao • Tel.: 94 4790070 • Fax: 94 4790071 • E-mail: bakeaz@sarriot.es



es coincidente en todos los convenios colectivos), fisioterapeutas, médicos, ATS, etc... dada la importancia de estos colectivos, dedicaremos un apartado específico a los trabajadores y trabajadoras de Educación Especial.

Secundaria y Bachillerato

Las tres categorías profesionales que están presentes en los centros públicos de Secundaria y Bachillerato (salvo en los casos en que los centros dispongan de comedores o estén escolarizados alumnado con n.e.e. que contarán con profesionales cualificados que ya se han mencionado) son: ordenanzas, personal de limpieza y personal de administración.

• *Ordenanzas, (conserjes, subalternos)*. Sus principales funciones son apertura y cierre de los centros, encendido y apagado de luces, custodia de las llaves, vigilancia del centro, atención al alumnado y profesorado del centro, recogida de llamadas y realización de copias, etc., tareas que no siempre están bien definidas en los convenios colectivos.

Los cambios introducidos en el sistema educativo tras la implantación de la LOGSE han generado una mayor exigencia de sus tareas –vigilancia directa del alumno y un gran volumen de tareas especializadas de reprografía, etc. Éstas no han tenido la adecuación debida, ni profesional ni salarialmente. Además, el uso masivo de fotocopias ha supuesto que, de una escasa plantilla de trabajadores, al menos uno de ellos ocupe casi por completo su jornada laboral en este cometido.

En las propuestas y plataformas de convenio ya hemos defendido desde CC.OO. que se debería dotar a los centros de una nueva categoría profesional que realizara este trabajo de

reprografía, categoría ya existente en muchos convenios y que sólo se cubre en las Direcciones Provinciales y Subdirecciones.

• *Personal de limpieza*. Su principal misión es la de mantener limpias todas las dependencias del centro. Esta labor higiénico-sanitaria es tan importante que supone prevención de infecciones y creación de un ambiente propicio para desarrollar las actividades escolares, manteniendo hábitos respecto a la salud e higiene personal. Sin embargo, este servicio está siendo privatizado debido al recorte sistemático de los presupuestos. En la mayoría de los centros de nueva creación se adjudica a una contrata. La voluntad de las administraciones central y autonómicas es privatizarlo totalmente.

Desde CC.OO. siempre hemos defendido que no se privatice el servicio de limpieza, y que demos estabilidad laboral a estos trabajadores, de los que alrededor del 30 % son interinos.

Un ejemplo, que se podría trasladar al resto de comunidades, es el que está llevando a cabo en Extremadura, donde se han *desprivatizado* ocho centros de Secundaria, asumiendo la contratación de los trabajadores.

• *Administrativos y auxiliares administrativos*: En la mayoría de que los casos se trata de trabajadores con régimen jurídico de funcionarios. Previamente al último bloque de traspasos a las comunidades autónomas, se realizó un proceso de *funcionarización* de estos trabajadores. Sus tareas están relacionadas con la secretaría del centro, matrículas, admisión de alumnos, actas...

Centros de Educación Especial

La atención al alumnado con necesidades educativas especiales

asociadas a factores físicos o psíquicos se desarrolla a través de tres líneas básicas de acción: programas de integración de este alumnado en centros y aulas ordinarias con el resto de alumnos; escolarización en aulas específicas de Educación Especial en centros ordinarios; y escolarización en centros específicos de Educación Especial, cuando el alumno no puede ser integrado por sus deficiencias en las modalidades anteriores.

En los dos primeros casos, integración y aulas específicas en centros ordinarios de Primaria y en Secundaria (si la discapacidad del alumno es de origen motórico), las categorías profesionales que trabajan en colaboración con el maestro y ayuda a los alumnos son las de auxiliar técnico educativo y fisioterapeuta.

Por la amplitud de tareas que desarrollan estos trabajadores, las diferentes regulaciones en los convenios únicos de comunidad y la limitación obligada de espacio en la revista, sólo vamos a enumerar las principales funciones que realizan y que están recogidas en todos, o casi todos los convenios.

• *Auxiliar Técnico Educativo (Monitor de E.E. Educador)*: es el trabajador que colabora con el maestro, ayuda a los alumnos con discapacidades en aquellas tareas que no pueden desarrollar por sí mismos, colabora con otros profesionales en el seguimiento de programas de adquisición de hábitos, acompaña en la ruta escolar y atiende el comedor.

• *Fisioterapeuta*: realiza los tratamientos para la recuperación y rehabilitación física de los alumnos, hace el seguimiento y evaluación de los tratamientos aplicados en coordinación con otros profesionales y desempeña muchas otras tareas relacionadas con su especialidad.

• *Educador*: realiza y participa con el maestro en la programación de actividades de ocio y tiempo libre, coordinación y control de estudios y colabora en el seguimiento del proceso educativo del alumno.

Los cambios acaecidos a lo largo de estos años, desde la Ley General de Educación de 1970, donde por primera vez se contempla la educación de alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales hasta la entrada en vigor de la LOGSE, se han producido avances importantes en la concepción de lo que debe ser la Educación Especial, dejando atrás posiciones meramente asistenciales y reforzando su carácter educativo.

Estos avances y cambios producidos en la Educación Especial no se han visto reflejados en las categorías profesionales. La adecuación de los perfiles profesionales no fue posible, a pesar del esfuerzo realizado desde nuestro sindicato. El convencimiento de adaptar la titulación y las funciones (ATE) a las nuevas situaciones se ha trasladado a la negociación en los ámbitos de las comunidades.

La necesaria adaptación es compartida por todos y todas los trabajadores de Educación Especial. Se trata de una reivindicación que desde las federaciones regionales de Enseñanza CC.OO. no dejaremos de plantear.

Asimismo, en los centros de Educación Especial que tienen residencia, trabajan muchas más categorías profesionales: las ya mencionadas de comedor, ordenanzas, personal de limpieza y otras específicas de estos centros, gobernante, administrador, personal de oficios... Todas ellas están reguladas en los convenios únicos de comunidad autónoma.



PILAR LOSADA GARCÍA

PSEC DE LA FE DE CC.OO.

Modelo de Centro

EL PSEC y la salud laboral

Los nuevos retos de la sociedad requieren una nueva organización de los centros que resuelvan las demandas que se plantean. Pero, al mismo tiempo, la propia organización actual, o la que se establezca en el futuro, necesita ser considerada desde otros aspectos cuya función es tan relevante como responder a las demandas sociales. Dicho de otro modo, la nueva organización de los centros y la ampliación en las plantillas de trabajadores y trabajadoras cualificados cumplirá verdaderamente su objetivo si se tienen en cuenta las condiciones de trabajo y la organización del mismo en función de la salud integral de las personas que trabajan en ellos



Pertenece ya al pasado la errónea consideración de que sólo algunas actividades laborales se hallan sujetas a riesgos físicos. Hoy se sabe que en cualquier actividad laboral los factores de riesgos pueden ser múltiples y deteriorar la salud en el presente o en el futuro. Al mismo tiempo es lógico que cuantos menos daños se produzcan para la salud mayor será calidad del trabajo que se realiza.

La situación actual del PSEC y sus condiciones laborales son las que desencadenan daños evidentes en la salud, tales como afecciones musculoesqueléticas, afecciones cardiovasculares, problemas infecciosos, agresiones...

Conscientes de esta realidad, es inevitable que para garantizar el derecho a la salud se contemple la necesidad de organizar los centros escolares preservando la salud de los trabajadores y trabajadoras.

De ahí que sea preciso establecer algunos principios básicos para todo el personal PSEC presente y futuro:

1. Que se reconozca la importancia de su trabajo por parte de las administraciones educativas y toda la comunidad escolar y sean partícipes de los planteamientos educativos de los centros.

2. Que se organicen las actividades laborales en función de la cultura preventiva que establece la Ley de Prevención de Riesgos Laborales.
3. Que se establezcan los mecanismos necesarios para que el personal tenga una formación adecuada en los riesgos que conlleva su salud y los derechos que le amparan en esta materia.
4. Que desde el primer momento de su contratación se le imparta no sólo la formación adecuada en salud laboral sino que se garantice una vigilancia específica de su salud.
5. Que se realice una evaluación adecuada del centro de trabajo y de su puesto específico de trabajo.

El cumplimiento de estos principios básicos permitirá unas actividades en las mejores condiciones que, por una parte, podrán responder al reto que la sociedad demanda y, por otra, se estará preservando la salud física, psíquica y psicosocial de unos trabajadores y trabajadoras que durante mucho tiempo no han ocupado en el sistema educativo el lugar imprescindible que les corresponde.

Entrevistamos a...

Federico Mayor Zaragoza



“Los padres no pueden eludir su responsabilidad y delegar la educación en los centros escolares”

PEDRO BADÍA ALCALÁ

Federico Mayor Zaragoza ha dedicado gran parte de su vida a la investigación en bioquímica, ocupando además puestos de responsabilidad en diferentes centros científicos. Pero sobre todo es un hombre estrechamente ligado al mundo de la educación ya que fue ministro del ramo en el último Gobierno de UCD y durante doce años director general de la Unesco, organización en la que ha impulsado la libre circulación de las ideas y el apoyo a los más desfavorecidos. Mayor Zaragoza sigue pensando que la educación es un elemento fundamental en el desarrollo del individuo y la base de la soberanía personal

¿Por qué la educación es la mejor inversión para el desarrollo de los pueblos?

Es la única solución no sólo para el desarrollo de los pueblos sino para la estabilidad del mundo, y para que cada persona esté a la altura de su dignidad. Es mucho más que algo que puede expresarse en términos económicos, de desarrollo o en términos de seguridad. Es permitir que cada ser humano pueda ejercer esta facultad distintiva de la especie humana, que es crear. Me encanta la definición que de educación tiene Giner de los Ríos: “Un proceso a través de cual cada persona alcanza a dirigir con sentido su propia vida”. La educación otorga soberanía personal; antes de hablar de otro tipo de soberanías, hay una que es fundamental, que es ser uno mismo. La educación sirve también

para tomar decisiones después de una reflexión sobre la información recibida y tener respuestas propias, sin actuar al dictado de nadie.

¿Qué elementos tendrían que cambiar del sistema educativo y en la escuela, para que desaparezcan los factores de exclusión?

Aunque el sistema educativo ha sido otro de los factores de exclusión, hay otros muchos de índole geográfica, como la proximidad o lejanía de un centro docente, de índole económica, religiosa, política, de sexo. Lo que me preocupa principalmente es la propia rigidez del sistema educativo. Cuando en 1990 la Unesco organizó

la Cumbre de Jontiem (Tailandia), la propuesta fue que nos olvidásemos de la educación primaria y secundaria y habláramos de una “educación para todos a lo largo de toda la vida y en todos los niveles”. Esta es la mejor manera de eliminar la exclusión y de que nadie pierda el tren. Otro aspecto es qué tipo de reformas adoptar. La reforma tiene que ser como la vida misma, constante, no se puede decir ya tenemos la solución, la teníamos para los problemas de ayer o de hoy pero no para los de mañana. Tenemos que adaptarnos permanentemente. Para ello contamos con un tesoro, que es la experiencia de los educadores sobre el terreno. Lo primero es consultar con los que llevan 25 años, ellos son los que tiene que asesorarnos, tenemos que fortalecer el humanismo, ofrecer más actividades creativas, musicales, de plásticas. Tenemos que fortalecer el contacto con las familias, para hacer cesiones de responsabilidad. No se trata de aparcar a los niños en la escuela y ahora que se apañen los profesores hasta la edad de la emancipación, y esto lo dice la Declaración de los Derechos del Niño, los responsables son los padres o tutores.

Lo que no se puede es dejar sólo a la responsabilidad de los profesores la educación de nuestros hijos. No tendríamos que hacer ninguna reforma sin consultar ampliamente con los que trabajan cada día en la educación.

¿No cree que el profesor se encuentra demasiado solo ante la responsabilidad de educar, y que televisión o la informática compiten deslealmente con la escuela?

El problema está en que todo eso no es educación, es información. Estoy encantado de que todos los centros escolares dispongan de fuentes informativas, de Internet, me parece perfecto, pero estos son utensilios, herramientas. La educación depende de la madre, del padre, del maestro, de los libros y de los sistemas de infor-

“El Norte tiene más conocimiento científico, el Sur menos saberes, pero más sabiduría”

mación, y claro, lo ideal es que a un educador se le permita de forma permanente estar al día y en contacto con las familias para llegar a una educación personalizada. El futuro de la educación de calidad es la personalización, porque cada ser humano es único, es distinto. Los agrupamos, pero algunos de ellos fracasan en la escuela, lo que supone a veces un fracaso de su vida.

¿Cuáles cree que pueden ser las consecuencias del repliegue de padres, profesores, medios y otros miembros de la comunidad educativa ante la educación?

La educación es tan importante que no se puede trivializar. Los padres no pueden eludir su responsabilidad y delegar la educación en los centros escolares. Es entonces cuando el profesor se siente abrumado, porque además se percata de que no puede ocuparse como debiera de aquellos alumnos que necesitan su atención. Por ello tenemos que reiterar, como ciudadanos, ante nuestra autoridades y ante todo el mundo, que la educación constituye la base de la democracia y de nuestro futuro. Una buena educación hará que tengamos a escala nacional e internacional un horizonte apacible donde existan una dignidad y unas condiciones de calidad de vida para todos. Si no es así seguiremos como hasta ahora, en un estado catastrófico. Disponemos de unos sistemas que desde el punto de vista teórico son perfectos como la democracia, pero ¿qué ciudadanos son capaces de participar, de contar como ciudadanos? o ¿en qué medida contamos y no sólo somos contados en las encuestas de opinión o en las urnas?. Tenemos que contar, participar, expresar nues-

tros sentimientos, asociarnos para decir sí o no. En una palabra, la ciudadanía es el reflejo de una educación adecuada, si es plenamente participativa, entonces hemos ganado. Si por el contrario es una ciudadanía recelosa, cohibida y que no se atreve a expresarse aunque tenga la posibilidad de hacerlo, es que no hemos sabido darle la educación apropiada.

Precisamente uno de los principales cometidos de la Unesco, de la que usted fue director general, es velar por la libre circulación de las ideas

Desde mi experiencia como director general de la Unesco recuerdo que la gran función de la organización ha sido garantizar la libre circulación de las ideas por la palabra y la imagen, garantizar la libertad de expresión. Es la que permite que la ley sea justa, que la legalidad se convierta en justicia, es un pilar fundamental de toda democracia, pero junto a ello tenemos que tener la capacidad de expresión. Exponer nuestros pensamientos y sentimientos, pero ¿sabemos hacerlo?. El sistema escolar nos permite tener a jóvenes que sepan expresarse, que sepan decir lo que quieren o no. Todo esto forma parte de este núcleo, de cuestiones esenciales para el futuro de la humanidad y de un país. No se puede estar comparando continuamente la educación con la capacidad de empleo, que aparezca como capital humano en lugar de como dignidad humana, que es lo que realmente interesa.

Los pobres del mundo se han duplicado mientras la ayuda al desarrollo ha retrocedido casi a los años 50. ¿Vivimos bajo una tiranía difusa que hace muy difícil la educación de ese ciudadano nuevo?

Este es uno de los factores de complejidad de la situación actual, ya no sólo hay que mirar a la Administración, sino que nos tenemos que mirar a nosotros mismos. Tenemos que pre-

“La educación es una adaptación permanente, y para ello contamos con un tesoro, que es la experiencia de los educadores”

guntarnos si depende sólo de la Administración o si de pronto estamos pasando a un estado que es una especie de torre de control, con un poder moral y político fuerte, expresado a través del Parlamento, pero sin la fuerza que poseía antes. Simultáneamente, se las grandes empresas se han agrupado mediante esas grandes fusiones, formando así colosales estructuras de poder económico, cultural y mediático. Su fuerza extraordinaria radica en el influyente poder que ejercen a través de los medios de comunicación. Por ello, los que queremos ser los portavoces de los sin voz, de ese porcentaje reducidísimo de la cooperación internacional, portavoces del incumplimiento de las promesas en relación con el medio ambiente, no debemos volver a repetir la misma historia. El deber de los países

avanzados es dar a los países en desarrollo los medios necesarios para el desarrollo de la educación básica y la alfabetización.

Decía Protágoras que "el hombre era la medida de todas las cosas" y Ernesto Sábato que "ya nada anda a paso de hombres". ¿Tendríamos que recuperar al ser humano como medida de todo?

El secreto está precisamente en volver a dar a todos los seres humanos, y a aquellos que seguramente nunca lo han tenido, la medida de su propia altura, de su propia dignidad, de su propia autoestima. La simetría más desgarradora que hoy tiene la humanidad es precisamente el que se ha deshumanizado, se ha tecnificado. Y es entonces cuando el hombre se sien-

te sin respuestas, acorralado y sin capacidad de discernimiento. Eso sí, con muchos saberes, rodeado de información, no de sabiduría, no de esta capacidad que es específica y distintiva de la condición humana, pensar, sentir, crear, hallar nuevos caminos, y si no existen se inventan. En esto consiste la capacidad humana, que es quizás un milagro. Esto es lo que tenemos que decirnos unos a otros y hacer corre la voz. Formar un gran movimiento que diga: nosotros queremos la globalidad de lo humano, queremos la educación para todos y que sea para toda la vida, sepamos vivir juntos y aprendamos a conocer, a hacer, aprendamos a ser, porque es esencial para el ser humano estar a la altura de esta dignidad. Sólo pensamos en el desarrollo en términos materiales. Es cierto que el Norte tiene más conocimiento científico, y el Sur tiene menos saberes pero más sabiduría. Donde yo he aprendido, donde me he emocionado, donde tantas veces he reflexionado ha sido en estos países en los que a veces llamamos ignorantes, y que nos dan sopas con ondas en humanidad.

Aprende Inglés en Opening

10% de descuento para los afiliados a la FE CC.00.

OFERTA VÁLIDA HASTA EL 31 DE AGOSTO DE 2001



- Las más avanzadas soluciones multimedia
- Un profesor personal sólo para ti
- Clases de 1 a 5 alumnos como máximo
- Club exclusivo de alumnos
- Sistema de seguimiento individual de aprendizaje
- Más de 100 centros en España

Teléfono de información gratuita **900 200 500**



MANUEL MARTÍNEZ MARTÍNEZ

COORDINADOR DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA "EL FRACASO ESCOLAR EN LA ESO. INSTRUMENTOS Y RECURSOS PARA LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA"

Opinión

¿Es la LOGSE la causa del fracaso escolar?

La aplicación de la LOGSE y la extensión de la enseñanza obligatoria a los 16 años ha supuesto un profundo cambio en el funcionamiento del sistema educativo. Si a estas novedades se suman los cambios operados en la familia y en las formas de vida de los niños y adolescentes, habrá que concluir en la necesidad de revisar el papel de la escuela, que ahora tendrá que incidir más en los aspectos educativos que en los instructivos si quiere responder a las demandas sociales

Coincidiendo con el fin del milenio, la ministra de Educación daba a conocer el contenido del primer paquete de medidas (aumento de la carga lectiva en Matemáticas y Lengua en detrimento de la Educación Musical y la Educación Plástica y reforma de los contenidos de la Historia en la ESO, así como aumento de las horas de Filosofía) tendentes a modificar las enseñanzas medias.

A esta iniciativa hay que sumar el anuncio de la posible implantación en el segundo ciclo de la ESO de tres itinerarios distintos, conducentes a Bachillerato, Formación Profesional específica o la finalización de la enseñanza reglada. Dicho proyecto que se enmarca en un ambicioso plan de reforma de la LOGSE, al que no es ajeno una futura pretensión de la rebaja de la edad de escolarización obligatoria y la practica de un sistema de agrupamiento de alumnos en función de sus calificaciones escolares.

Los autores de la drástica reforma de una ley, que no ha estado exenta de críticas desde su alumbramiento, se basan en la necesidad de hacer frente al llamado fracaso escolar (por otra parte real, aunque inferior al que se daba con la Ley General del 70), entendido éste como el abandono de la escolarización obligatoria sin haber alcanzado los objetivos mínimos contemplados en ésta, sin antes analizar en profundidad las causas de ese fracaso y menos aún disponer de los medios precisos para corregirlo.

Además, justifican esa reforma en lo que constituye una demanda real de una parte del profesorado, encabezada por aquellos que, a pesar de que nunca aplicaron las directrices de la reforma, ya que desde siempre se opusieron a ella -unas veces por cuestiones ideológicas, otras porque les obliga a atender no sólo a los alumnos más motivados y capaces sino a una población muy diversa, ante la que se sienten huérfanos de recursos e instrumentos para las nuevas demandas de intervención educativa, entre otras cosas porque la propia Administración nunca los puso a su alcance-, no dudan en arremeter una y otra vez contra la LOGSE culpabilizándola de todos males de la escuela. Son aquellos que preconizan la necesidad de agrupar a los alumnos según sus anteriores calificaciones en clases distintas.

El clamor contra la LOGSE como responsable de la actual situación de las aulas, tanto por parte de la actual Administración como por buena parte del profesorado, singularmente de enseñanzas medias, yerra en las causas y en las soluciones, en unos casos interesadamente, en otros, sencillamente, por falta de un análisis riguroso de los cambios sociales que se han producido

en los últimos años, coincidentes con la implantación de la reforma educativa. Y esto por varias razones, sobre las que apunto alguna reflexión:

En primer lugar por lo que ha sido, paradójicamente, uno de los principales logros de la LOGSE, la ampliación de la edad de escolarización obligatoria de los 14 a los 16 años. Así, el objetivo de lograr una mayor base formativa en lo personal y en la adquisición de una formación cultural básica para el tránsito a la vida adulta, que constituye un claro avance respecto a etapas anteriores, ha supuesto un problema en las aulas, al posibilitar que alumnos y alumnas que en edades más tempranas abandonaban el sistema educativo estén obligatoriamente escolarizados.

Actualmente a los institutos no llega el alumnado "seleccionado", por lo que ante una mayor diversidad es preciso un esfuerzo metodológico y didáctico por parte del profesorado que ha de atender a un alumnado diverso y poco motivado. Un profesorado por otra parte dotado con una excelente preparación académica y científica en sus estudios, pero mermando en formación pedagógica, que en general nunca recibió una formación adecuada para acceder al puesto de tra-

bajo, y al que tampoco se incentiva ni se forma desde la Administración.

Además, los recursos que la Administración debe dedicar para atender a esa diversidad nunca han existido en la práctica, entre otras cosas porque desde el Gobierno siempre hubo una negativa expresa a aprobar una Ley de Financiación del Sistema Educativo, que dispusiera los recursos económicos necesarios para hacer frente con éxito a la nueva situación.

Por otra parte, los cambios introducidos por la LOGSE, como la sustitución de una concepción academicista por otra educativa; adecuación de los objetivos al contexto en el que está enclavado el centro y a las características de los alumnos; y cambio en los elementos de evaluación, que ya no son exclusivamente conocimientos, sino conceptos, procedimientos y actitudes, implica la necesidad de un profundo cambio en el profesorado. Así un problema con el que se enfrenta éste es que debe multiplicar sus actuaciones, ya que hoy no se trata sólo de transmitir conocimientos, sino también de impulsar valores, comportamientos y actitudes muchas veces contra corriente, y en definitiva de desempeñar una función más educadora, careciendo en muchos casos de la metodología, los recursos y los instrumentos precisos para desarrollarla.

En segundo término, porque durante la última década la sociedad, merced a los avances económicos y tecnológicos producidos, ha experimentado un rápido, y en ocasiones traumático, cambio que han supuesto la sustitución de unos valores, comportamientos y actitudes hasta hace poco incuestionables, por otros. Así el motivo por el que décadas atrás se estudiaba -mejora de la condición y estatus social y prestigio del "saber"-, ha sido apartado, cuando no denostado y sustituido por la consecución rápida y fácil de dinero, en estos tiempos principal elemento de prestigio social. Los alumnos y alumnas de ahora, especialmente los adolescentes, han perdido el motivo "exter-

no" que antes inducía al estudio. Además, cualquier compensación o premio por el esfuerzo, es obtenido de antemano, impidiendo lo que se ha venido en denominar "el aplazamiento del beneficio", condición indispensable para el estudio, ya que los resultados no se obtienen sino a largo plazo.

En tercer lugar, por una parte, el cambio experimentado en el papel educativo de la familia como consecuencia del acceso de la mujer al trabajo y el aumento del horario laboral de los padres que, a causa de la precariedad laboral, han de dedicar más tiempo al trabajo para no perder el ritmo de consumo que le oferta esta sociedad, y por otra, la ruptura del modelo tradicional de familia, en la que convivían abuelos, padres, nietos y a veces tíos y en la que todos se ocupaban de la educación de los niños y jóvenes, que ha dado paso a un modelo exclusivo paterno-materno-filial en el que se carece de tiempo para atender a la educación de los hijos, y que ha supuesto la delegación de la tarea educativa a la escuela.

La realidad es que, en los tiempos en que vivimos, por causas externas a la escuela, los jóvenes carecen en muchos casos de los factores fundamentales que interactúan de manera dinámica en el estudio: la motivación (energía que nos impele a la acción), la autoestima (entendida como confianza en uno mismo) y el autocontrol (no dejarse llevar por las acciones que producen satisfacción inmediata), a lo que habría que añadir la ausencia de una conducta socialmente habilidosa, entendida ésta como un conjunto de conductas emitidas por una persona en un contexto interpersonal que expresa sus sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás.

Desde luego plantear que la escuela por sí sola pueda responder a una tarea tan compleja como la que le exige la sociedad actual, asumiendo ese papel educativo integral de los jóvenes, casi

siempre en contradicción con los valores imperantes y con los escasos recursos de que dispone, sería ilusorio, como lo sería plantear que la actual legislación, con los recursos y medios que dispone la administración es suficiente.

Pero es una falacia culpabilizar de todos los males a una ley que nunca ha llegado a ponerse en práctica en toda su dimensión por falta de recursos y por el propio rechazo de una parte del profesorado; además, apostar por la exclusión porque no somos capaces de atender a la diversidad es un planteamiento que nos retrotrae en el tiempo.

Hoy, mas que nunca, es necesario defender un claro empuje al actual sistema educativo, especialmente en la etapa obligatoria, profundizando más en el papel educativo más que en el instructivo que ha de asumir la escuela en esta sociedad, tomando para sí la tarea de paliar las carencias que la misma produce, exigiendo desde la comunidad educativa los medios necesarios para ello a la Administración, propiciando una mayor participación de las familias en el proceso educativo, impulsando la actualización metodológica y didáctica del profesorado y propiciando en el alumnado los factores antes reseñados que interactúan de manera dinámica en el estudio.

Lo contrario, que al parecer es la dirección en la que el viento sopla en estos tiempos, no conducirá mas que a una "americanización" del sistema, con centros "mastodónticos", donde no será posible consensuar un proyecto educativo, pieza angular para que puedan llevarse a cabo los objetivos que se proponen, lo que ahondará el fracaso escolar, además de devaluar y convertir en un infierno la práctica docente; todo ello unido a la consumación de una doble escuela, aquella a la que irían los "listos" (privada y determinadas escuelas regidas directamente por la administración) y aquella otra a la que quedarían relegados los "condenados al fracaso", ésta última pública, ya que la iniciativa privada nunca entrará en este sector.

El 8 de marzo en un IES

AGUSTÍN MORENO

PROFESOR
DE ENSEÑANZA SECUNDARIA

Se elabora una Unidad Didáctica sobre “La historia de la lucha de la mujer por su emancipación”; corre a cargo del Departamento de Ciencias Sociales, en las clases de 4ª de ESO. Se desarrolla una Unidad Didáctica sobre “La igualdad entre hombres y mujeres” en Ética. Se realizan debates y trabajos de investigación en los 4º de ESO para evaluar la actividad. Exposiciones y paneles sobre el tema son expuestos en lugares comunes y que son trabajados en clase. Se plantearon tres enfoques:

“Los datos de la discriminación”, con los datos estadísticos más importantes de la discriminación de las mujeres en el salario, en el empleo, en pensiones, en la tasa de actividad, en el trabajo doméstico, atención a niños y ancianos, malos tratos y violencia doméstica, en la política, etc que corrió a cargo del Dto. De Sociales.

“La aportación de la mujer al avance de la Humanidad”: retratos y semblanzas de mujeres destacadas en todas las disciplinas (Ciencias, Matemáticas, Literatura, Artes, Música, Deporte, Política y Sociedad, etc.). Se encargó cada departamento de dirigir el trabajo del alumnado.

“Mujer, trabajo y cotidianidad”, con fotografías de mujeres trabajadoras (madres, hermanas, familiares del alumnado). Dirigido especialmente a primer ciclo, se encargaron las tutorías y profesores que imparten en dichos cursos.

Todo ello con profusión de color lila y violeta.

Tras las propuestas de la F.E. de CC.OO. para celebrar el 8 de marzo en los centros, publicamos este pequeño informe de lo realizado en el IES de Griñón, al sur de la Comunidad de Madrid. Se planteó la iniciativa de celebrar el Día de la Mujer y, a partir del consenso entre el profesorado, se organizaron y desarrollaron diversas actividades

Se trabajó en tutoría la igualdad entre hombres y mujeres, se hicieron debates sobre mujer y trabajo, sobre trabajo doméstico, sobre el significado del Día de la Mujer, etc.

Actividades

Se dedicaron la quinta y sexta horas del 8 de marzo a las siguientes actividades: en el primer ciclo de la ESO, proyección de la película “Tomates verdes fritos” de Jon Avnet, se realizó la actividad en la biblioteca y en otras dos aulas grandes, agrupados los grupos de dos en dos; para el segundo ciclo de la ESO hubo una conferencia sobre la mujer trabajadora, a cargo de Begoña San José, presidenta del Consejo de la Mujer de la Comunidad de Madrid, actuación del grupo musical J.María Alfaya y el Taller de Reinsertables y un fin de fiesta, donde se entregaron flores y poemas a todas las mujeres.

Algunas valoraciones

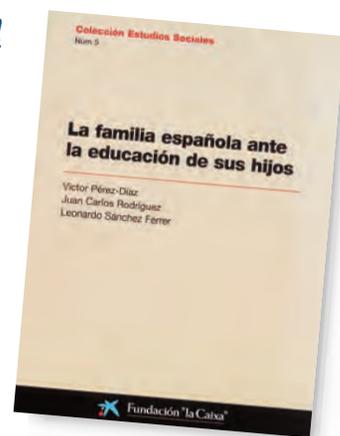
La receptividad del profesorado y de la dirección del centro fue en todo momento excelente. Se planteaban las iniciativas y la organización de las mismas en las reuniones abiertas y amplias que se celebraban en los recreos para coordinar las actividades.

La actitud de las alumnas fue de gran motivación, como se refleja en la participación en los trabajos, debates, elaboración de los paneles, murales y en la búsqueda de información sobre el tema. Se las veía crecer y enorgullecerse por momentos. Fue también muy interesante la incorporación de los chicos a la dinámica de actividades y de trabajo, venciendo prejuicios e inercias propias de la sociedad machista y patriarcal en la que viven. Hay que resaltar el doble juego de complicidades que se estableció entre las chicas, por un lado, y los chicos por el otro. Las alumnas y profesoras corrieron la voz de forma discreta de que el 8 de marzo había que traer alguna prenda lila, violeta o morada (blusas pantalones, pendientes, cintas del pelo...) Los chicos y profesores maquinaron un golpe de efecto, un ‘píquete floral’ clandestino que, cuando iba a acabar el acto, irrumpió en el gimnasio, reparando más de dos centenares de claves y un folio con poemas ilustrados de Gioconda Belli a toda mujer, alumna o profesora. Todo un éxito.

Por último, hay que resaltar los comentarios realizados por el alumnado de 4º de ESO en Ética con los amplios trabajos de investigación realizados sobre el tema. Se concluía, con carácter general, que en el mundo de hoy nacer niña es un riesgo: violencia y discriminación, ganancias de un tercio menos, de cada diez pobres siete son mujeres... son hechos intolerables que hay que combatir. Sólo por esta toma de conciencia merece la pena, y mucho, organizar el Día de la Mujer e invertir en los valores de igualdad y de libertad. Porque mientras éstos no se consiguen, tendremos que convenir, con Eduardo Galeano, que “vuela torcida la humanidad, pájaro de un ala sola”.

Estudio de la Fundación La Caixa
"La familia española ante la educación de sus hijos"

Entre 1º y 4º de la ESO la tasa de repetidores aumenta de un 3% a un 33%



El crecimiento de la tasa de repetidores aumenta de un 3% a un 33% entre primero y cuarto de la ESO. La décima parte de los escolares de Primaria habría repetido al menos un curso así como uno de cada tres estudiantes de cuarto de la Secundaria.

Lo peor es que los repetidores siguen obteniendo notas sustancialmente inferiores a las de sus compañeros. Todos estos datos

figuran en un estudio titulado 'La familia española ante la educación de sus hijos', que han dirigido los sociólogos Víctor Pérez-Díaz, Juan Carlos Rodríguez y Leonardo Sánchez Ferrer. Buena parte de las conclusiones del estudio contradicen algunas de las tesis en las que el Ministerio de Educación pretende fundamentar su reforma del sistema educativo.

El mayor número de suspensos en la Educación Secundaria Obligatoria se registra en Madrid y Sevilla, y el más reducido en Barcelona. Las niñas obtienen mejores resultados que los niños y se suspende más en los centros públicos que en los privados. En 3º de la ESO un 24,5% sobrepasa la edad propia del curso; en 4º este porcentaje es de un 23,2%; de un 17,2% en 2º y de un 9,1% en 1º. En total, un 11,4% de alumnos supera la edad propia del curso que estudia. En Primaria, el número de escolares que sobrepasa la edad propia del curso se concentra sobre todo en el cuarto curso.

Un 77% de los padres se opone a la distribución de los alumnos según su rendimiento académico. Sólo un 19% está de acuerdo. Un 20% es partidario de que aquellos que no quieren

estudiar y causan dificultades a los demás sigan las clases en centros especiales, separados del resto de los estudiantes. Un 31% es partidario de la segregación en el mismo centro. Un 28% admite que estos alumnos deberían estar en clase con los demás.

Al concluir la Secundaria, un 66% del alumnado pasa al Bachillerato y un 17% opta por un módulo de FP. Otro 17% no lo tiene claro. Los alumnos más destacados se inclinan por el Bachillerato mientras que los que tienen más dificultades lo hacen por la FP, un dato que, según los autores del estudio, "reincide en el tradicional círculo vicioso de la formación profesional en España".

"La indisciplina, en aumento"

Por lo que respecta a la convivencia escolar, los autores creen que, según los testimonios de dis-

tintos profesores, todo parece indicar que los problemas de violencia e indisciplina "son muchos más frecuentes y graves de lo que podría pensarse según lo reflejado en los medios de comunicación, y además van en aumento".

Un 13% de los hijos de los padres entrevistados habría recibido alguna vez algún apercibimiento o amonestaciones por problemas de conducta en el colegio. Las chicas parecen menos conflictivas que los chicos.

El estudio subraya que, siendo los chicos más problemáticos los que más suspenden, la prolongación de la escolaridad obligatoria hasta los 16 años, "ha taponado una vía de escape que tenía antes el sistema, o parcial e insuficiente, pero vía de escape".

El problema es de sobreabundancia de estos casos —se añade en el informe— tanta que el traba-

jo de muchos profesores se dedica cada vez más al mero mantenimiento del orden y la disciplina en clase y menos a la enseñanza propiamente dicha".

Los autores del estudio subrayan que "las limitaciones de recursos humanos y materiales, y la misma dificultad ímproba de esta tarea, así como la natural tentación de los profesores de quitarse de en medio a los alumnos problemáticos, impide esa tentación personalizada en la clase de origen".

Concluyen que, con los datos disponibles, no es posible establecer con cierta confianza qué tipo de organización escolar, la comprensiva o la segregada, alcanza mejor los objetivos propuestos. También dudan de la supuesta eficacia de las adaptaciones curriculares para el alumnado muy diverso argumentando que "los hechos

demuestran la escasa frecuencia de profesores encendidos de entusiasmo reformista y transformador” y que los centros perciben esas adaptaciones como una carga burocrática añadida. Además, comentan que las adaptaciones curriculares “traerán necesariamente una mayor diferenciación entre unos centros y otros”.

Asimismo, destacan la oposición frontal de los socialistas y de los nacionalistas vascos y catalanes a la propuesta del Gobierno del PP de establecer de manera más abierta y sistemática que a partir de los 14 años se pueda separar a los alumnos por rendimiento, situando a los que rinden menos en programas de Garantía Social.

Según los sociólogos que han elaborado el informe, “parece que muchos no pueden admitir la idea de que se acepte públicamente la puesta en marcha de una práctica que sí se realiza aunque disfrazada de diversos eufemismos (innovación, adaptación, atención a la diversidad)”.

Recursos y deberes

En cuanto a recursos, con una media de 100 libros por hogar, las familias carecen de libros pertenecientes al canon clásico (clásicos griegos y latinos, literatura española del Siglo de Oro y novelística española y europea del siglo XIX).

Un 37% de los padres de estatus alto afirma que su hijo estu-

dia idiomas, porcentaje que se reduce a un 12% entre los de estatus bajo y medio bajo.

En cuanto a la televisión, hasta un 53% afirma disponer de dos aparatos en casa y un 19% hasta tres. Un 23% de los encuestados dice que su hijo tiene televisión en su cuarto. Los alumnos de ESO con televisor en su habitación suspenden más asignaturas que los que no la tienen. Aunque los autores del informe creen que los padres encuestados no tienden a reconocer el elevado consumo de televisión de sus hijos, un 29% afirma que su hijo ve la televisión menos de una hora al día en días de diario; un 50% dice que la ve de una a dos horas y un 20% la ve más de dos horas.

Un 58% de los padres encuestados dice tener un ordenador en casa y un 22% de los padres de alumnos accede a Internet desde casa.

El equipamiento tecnológico está en función del mayor o menor estatus socioeconómico y nivel de estudios de los padres. Una menor presencia de nuevas tecnologías está asociada a un rendimiento escolar más bajo.

Según el 25% de los padres, su hijo dedica menos de una hora diaria a hacer los deberes. El 46% se sitúa entre una y dos horas; un 19% de dos a tres horas y sólo un 9% tres horas o más. Los padres ayudan a hacer los deberes sobre todo en Primaria y apenas en Secundaria. Un 58% de los

padres cree que a los niños les mandan una cantidad adecuada de deberes.

Los padres, por la prolongación de la jornada

Una de las contradicciones más destacadas por los autores del informe es la que se desprende de la actitud de los padres ante la educación. Así, señalan que mientras éstos se declaran prestos a afirmar su responsabilidad por la educación de sus hijos, estén igualmente dispuestos a delegar esta responsabilidad en la escuela, como lo evidencia su deseo mayoritario de que los niños pasen la mayor parte del tiempo en la escuela. De ahí que reclamen una prolongación de la jornada escolar anual.

Además piden más inglés, más informática y asignaturas que se adapten a la nueva economía global y tecnológica, descuidando las ciencias naturales y las matemáticas. El interés por las humanidades es “sumamente modesto”, dado su menor carácter utilitario y práctico. Los padres más satisfechos son aquellos cuyos hijos no suspenden.

Las expectativas de los padres españoles en la educación formal y en la consecución de un título para el éxito social —frente a la idea de iniciar tempranamente la vida laboral— siguen siendo enormes. Infiere en este juicio el hecho de que estudiar no es per-

cibido como demasiado costoso y la sensación de que son millones los que acaban teniendo una carrera universitaria.

Casi dos tercios (un 64%) envía a sus hijos a centros públicos y un 31% a un centro concertado. Un escaso 5% lleva a su hijo a un centro no concertado. Estos datos se ajustan a los suministrados por el Ministerio de Educación. La elección de centro concertado no se hace por preferencia religiosa, sino por las referencias sobre la calidad de la enseñanza que se imparte en ellos o el ambiente del centro.

Un 61% de padres universitarios lleva a sus hijos a la privada, y un 16% de los que sólo tienen estudios primarios. Un 75% de los que estudiaron en centro público llevan a su hijo a centro público; un 72% de los que estudiaron en centro concertado a un centro similar.

Un 73% afirma que le da igual que haya más o menos inmigrantes en el colegio.

Un 83% de los padres que han asistido a reuniones de tutorías afirman que ha sido de mucha utilidad, dato que se corresponde con el nivel de satisfacción que tienen de sus relaciones con los profesores.

Sólo a la mitad de los encuestados le proporciona el centro algún tipo de información acerca de los alumnos de la clase, como la evolución de la nota media, la asistencia a clase, etc.

Ausencia de test escolares representativos

El informe destaca el desinterés en España por otorgar a la educación el mismo peso que a otros temas sociales en el debate político, como ocurre en otros países desarrollados. En este sentido, observan que el debate sobre el nivel de conocimientos de los alumnos “ha sido mucho más pobre y alejado de la realidad que en otros países”.

Por ejemplo, muestran su extrañeza por que los resultados obtenidos por los escolares españoles en la prueba escolar internacional TIMSS/IEA no hayan sido divulgados en los medios de comunicación, ni sean objeto de debate.

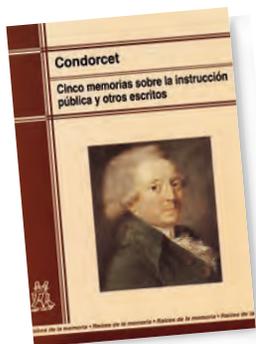
En esta prueba los alumnos españoles obtienen en ciencias unos resultados

inferiores a la media de los 13 países que participan en el estudio. Sólo Bélgica está por debajo de España. En Matemáticas los resultados son mucho peores ya que la puntuación media de los alumnos españoles se sitúa por debajo del promedio de los 25 países incluidos en el estudio. Sólo Portugal está por debajo de España.

Cinco memorias sobre la instrucción pública y otros escritos

Condorcet.

Traducción Tomás del Amo. Editorial Morata. Madrid, 2001 Precio: 3.650 pesetas



Con la Revolución Francesa surgió la idea de crear un “hombre nuevo” al que era preciso moldear educándolo de una forma también nueva y distinta de como se le había educado durante el Antiguo Régimen. La Revolución Francesa no se entiende sin sus vinculaciones con la escuela republicana a la que se encarga, entre otros, el cometido de enseñar los principios morales y políticos de la República. Uno de los impulsores de este cambio educativo sin precedentes fue Jean-Antoine-Nicolas de Caritat, Marqués de Condorcet, autor de un informe sobre la instrucción pública y de *Cinco memorias sobre la instrucción pública*, ambos fechados en 1791, que servirán de base

para proyectos posteriores e inspirará algunas de las realizaciones escolares más destacadas de la Revolución.

Las ideas básicas de Condorcet eran que el Estado se hiciese cargo de la creación y sostenimiento de la instrucción pública y que al mismo tiempo se abstuviese de intervenir en la dinámica de la enseñanza, manteniéndola así independiente de todo poder en tanto que “naturalmente enemigo de las luces”.

Como señalan los autores de la presentación del libro, la originalidad del pensamiento educativo de Condorcet consiste en mantener las exigencias iniciales de cada una de las concepciones antagónicas evitando algunas de sus consecuencias. Así, la instrucción pública debe dirigirse a todos, pero también a cada uno; es pública pero no colectivista, monopolista o patriótica; se dirige a la razón de cada uno, pero en un contexto institucional.

Condorcet propone tres tipos de

aprendizaje: el primero, concebido bajo la influencia de Francis Bacon, René Descartes y los enciclopedistas, reúne los saberes elementales en el marco de una historia general de la razón humana; el segundo, consiste en el aprendizaje de la ciudadanía ilustrada y de los derechos del hombre, y para su concepción Condorcet se inspiró en las ideas de Montesquieu y Taine; el tercer modelo de aprendizaje es el que se define como “sentimiento de humanidad”, por el que cada derecho se hace explícito por el deber que le corresponde. El objetivo universalista de estas enseñanzas es que los alumnos dominen la misma lengua y la misma instrucción elemental para que puedan argumentar y debatir juntos. No en vano, para Condorcet la instrucción contribuye a la propia estima y al amor a la humanidad.

Pero a partir de 1793 sus teorías fueron objeto de burla por sus adver-

sarios políticos. En julio de ese año Robespierre pretende sustituir la instrucción pública concebida por Condorcet por la educación patriótica y espartana pregonada por Lepeletier de Saint-Frageau. Se trataba de suplantar una enseñanza basada en la autonomía y la crítica por otra fundamentada en la catequesis y la propaganda. “El objetivo de la instrucción -escribirá Condorcet- no es hacer admirar a los hombres una legislación terminada, sino hacerlos capaces de apreciarla y corregirla”.

Para los lectores españoles, la edición de estos escritos del filósofo francés constituye una excelente ocasión para intentar conocer la obra de uno de los pensadores de la Ilustración francesa menos estudiado sobre todo en España, pero cuyas ideas básicas siguen vigentes e invitan a la reflexión sobre el funcionamiento de nuestros sistemas educativos.

La tarea de educar

Relatos sobre el día a día de una escuela

Josep M. Puig Rovira
Editorial Celeste
Precio: 1.950 pesetas.

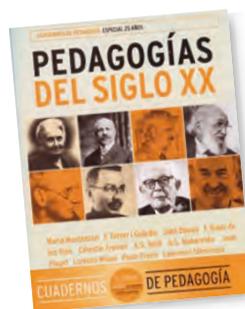


Partiendo de la idea de que la educación moral no es un trabajo solitario sino colectivo, el autor emprendió una investigación etnográfica, que se prolongó a lo largo de un año, en un colegio de Primaria -la escuela Sant Miquel de Cornellá, de Llobregat-, concretamente con alumnos de cuarto curso. El trabajo empírico de observación de las conductas se complementa con la descripción y la reflexión. Así, el autor señala que una escuela no es una máquina de enseñar, ni un supermercado cultural que ofrece conocimiento a quien lo quiera o pueda comprarlo.

Uno de los motivos que Puig Rovira tuvo en cuenta en la elaboración de su estudio fue el factor de la rutina y la repetición -no

el aburrimiento- en la vida cotidiana del entorno educativo. En este sentido, argumenta que sin repetición no hay posibilidad de aprendizaje, puesto que “no tendría ningún sentido aprender un comportamiento que nunca será necesario repetir”. Gracias a las rutinas escolares alumnos y maestros adquieren la necesaria confianza y seguridad en sí mismos. Ahora bien, esa repetición necesita un contrapeso: la variedad, la creatividad y la sorpresa que día a día recorren la vida en el aula.

La investigación de Puig Rovira, editada ahora por Celeste, obtuvo el Premio Rosa Sensat de Pedagogía correspondiente al año 1998.



Pedagogías del siglo XX

Editorial Cisspraxis. Barcelona, 2000
Precio: 2.600 pesetas.

El criterio para seleccionar a los once pedagogos cuyos idearios se recogen en este libro ha sido en primer lugar de orden práctico puesto que se trata de una recopilación de las separatas mensuales publicadas en la revista *Cuadernos de Pedagogía* durante once meses del año 2000 con motivo del 25 aniversario del nacimiento de esta publicación. Maria Montessori, Ferrer i Guàrdia y la Escuela Moderna, John Dewey, Giner de los Ríos, Freinet, A. S. Neill, Makarenko, Piaget, Milani, Freire y Stenhouse componen la nómina de autores y movimientos

seleccionados. Se trata de pedagogos que concibieron cambios para la educación que se impartía en su tiempo con el loable propósito de mejorarla. Como señala el catedrático José Gimeno Sacristán “la bondad de la universalización de la escolaridad es una de las ideas fuerza que subyace en muchas de nuestras figuras ejemplares junto con la expansión de que ese bien se hiciese desde unos supuestos humanizadores que no excluyesen y con una firme confianza en la naturaleza del ser humano para atisbar un mundo mejor y más libre”.



VÍCTOR PLIEGO DE ANDRÉS

Cultura

El color de los sueños

Mi amigo Taramasco sueña en cinemascope y al despertar recuerda sus aventuras oníricas con todo lujo de detalles y colores. En mi cartelera nocturna solo se estrena, en ocasiones, algún corto un poco confuso y, por supuesto, en blanco y negro. Tal vez sueñe cosas que olvido. Los sueños, la memoria y los olvidos se nutren de los mismos fantasmas. Los recuerdos de la España franquista tienen en color del NO-DO, aquella propaganda de obligada inserción en los cines. Rafael R. Tranche y Vicente Sánchez-Biosca han tenido la curiosidad de ver las setecientas horas que suman las cuatro mil dieciséis ediciones de los *Noticiarios y documentales cinematográficos* que pusieron «el mundo entero al alcance de todos los españoles» desde 1943 hasta 1981.

La editorial Cátedra y la Filmoteca Española han publicado un trabajo de estos profesores (*El NO-DO, el tiempo y la memoria*) en el que se analizan minuciosamente todos los aspectos de aquella empresa propagandística, desde el mensaje ideológico y los contenidos, hasta el sistema de producción.

El volumen incluye un vídeo con una selección de reportajes ilustrativos. Pasaron décadas, pero el NO-DO siguió anclado en los mismos tópicos. Este estudio aporta muchos datos que rompen con la interpretación sentimental y cómplice que se ha hecho de estas imágenes en tantos programas televisivos de cuño reciente.

La retórica florida, la pompa nacional-católica, el paternalismo ñoño e

incluso la voz y los gestos del Generalísimo, inmortalizado por el celuloide, resultan hoy cómicos, casi surrealistas. Reflejan la locura de una dictadura que confiaba plenamente en la capacidad de su aparato de propaganda para crear una ficción que suplantara a la cruel y triste realidad, mientras que el poder permanecía embriagado por sus conquistas e inmune a su propia ridiculez.

Las autoridades actuales también tienen ademanes grotescos que la multiplicación mediática contribuye a velar al familiarizarnos con actitudes que deberían mover a risa o a rebelión. Pasado el tiempo, cuando su estrella decline, lo ridículo de sus maneras se hará sin duda más evidente. Muchos humoristas se anticipan a los azarosos cambios que siempre acechan a los gobernantes. Son particularmente agudas las caricaturas que hacen *Las noticias del Guñol* en Canal Plus. Resultan más verosímiles y humanas que los individuos que las inspiran. Sospecho que incluso algunos de ellos copian a sus muñecos para ganar algo de consistencia. La realidad imita a la ficción, porque a los hombres les cuesta aceptarla tal como es. Clément Rosset estudia esta curiosa tendencia en *Lo real y su doble. Ensayo sobre la ilusión* (Tusquets Editores, 1993). Es asunto de actualidad a raíz de la dudosa autenticidad de un dibujo de Juan Gris que se ha paseado por el Museo de Arte Reina Sofía y de la sorprendente acusación de plagio que han interpuesto contra Camilo José Cela. Se acaba de publicar una descacharrante novela de Jorge Maronna y Luis María Pescetti con un título explícito: *Copyright. Plagios literarios y poder político al desnudo* (Plaza y Janés, 2001).

Junto a las imágenes del *No-Do*, también se conservan en nuestra memoria colectiva los viejos anuncios que Guillermo Summers ha exhumado en su libro *Yo soy aquel negrito. Los anuncios que marcaron nuestra vida* (Ediciones Martínez Roca, 2000). No tiene otra pretensión que hacer un poco de memoria sentimental y presenta con el libro una selección en vídeo de primitivos anuncios de televisión que hoy provocan hilaridad. Nos enseñan como en los últimos años se han producido transformaciones tan espectaculares como intrascendentes. La técnica, el lenguaje y las estrategias se han refinado, pero las ansias de persuadir y manipular a las gentes son las mismas. Hoy el *No-Do* ha sido sustituido por los anuncios de televisión, de obligada inserción (el dinero manda) que igualmente ponen «el mundo entero al alcance de todos los españoles!». La propaganda comercial es incluso más peligrosa que la de carácter político, porque define nuestras fantasías. La compañía Iberia vende su privatización (¡vuela!) sugiriendo que las niñas querrán ser de mayores como Marilyn Monroe mientras que los chicos emularán a Albert Einstein. La Caja de Madrid tiene un anuncio perverso y redentor que muestra breves imágenes de personas discapacitadas o necesitadas. Una voz pregunta: «¿Y tu que haces para ayudarles?». La respuesta es... comprarme un lujoso ático contratando una hipoteca con dicha entidad... que destina parte de sus beneficios a obras sociales. Es auténtico humor negro. Una futura antología de estos anuncios hará las delicias de nuestros nietos al mostrarles la estrechez de nuestros sueños y la torpeza de quienes pretenden controlarlos.



ÓSCAR AROZA

Ius horribilis

Harto de mirar el reloj, de dar vueltas, de levantarse a beber agua, y con los ojos tan abiertos como si hubiera desembarcado de una patera, se fue a la ducha y volvió a la cama. Con la mañana llegó la hora de despachar con el presidente. Bajó, el coche oficial le esperaba y su chófer, amigo que le acompañó desde Galicia a Madrid y confidente en horas bajas, le había preparado la prensa diaria.

Más, mucho más de lo que esperaba; en todas las primeras páginas y a toda plana aparecía la demoníaca maldición de los jueces, “Los funcionarios descongelados”, “La Audiencia Nacional da la razón a CCOO”, “El que la sigue la CCOO sigue”, “La UGT amenaza con escalar el Everest (1)”, ...

Notó cómo se hundía, su carrera terminaba, la mofa del gabinete, los funcionarios alborotados y mosqueados y, aún en el coche, reaccionó. Marcando el teléfono de su asistente (así se refería en terminología cuartera a su secretario) dio instrucciones precisas: “Todos los ministros capaces de argumentar más de dos frases seguidas deben participar en tertulias, escribir artículos de opinión, programas de televisión, fundamentalmente en TVE. ¡Es la guerra!”.

Su asistente se atrevió a intervenir. “Señor Rajoy es posible que algún

ministro haga el ridículo en televisión, pues es harto difícil argumentar contra la sentencia”.

El ministro de Interior, exvicepresidente y posible sustituto del presidente del Gobierno, respondió con ira: “¿Para qué estás tú? Convoca a los asesores para que preparen artículos a falta de firma a fin de crear opinión en la reiteración de que el Gobierno no paga, el Gobierno no paga, no paga a...” Su tono realmente subido le impidió seguir hablando. Enrojecido y sudoroso aquella mañana de invierno colgó el teléfono.

Ya en su despacho leía con atención las distintas propuestas sobre cómo solucionar “las cositas” del presidente: regalar a cada funcionario bonos para la compra de carne de vacuno, facilitarles la contratación de inmigrantes ilegales para el servicio doméstico y ofrecer lotes de viajes de aventura desde Cádiz a Londres, ida y vuelta, en el “Tireless”.

Los sectores más sociales del PP planteaban que cada banco pagase la aplicación de la sentencia a un sector del funcionariado, así, las cajas de ahorro de las diferentes ciudades a los funcionarios de los ayuntamientos, las cajas rurales a los de Agricultura, la banca extranjera a los profesores de idiomas o los destinados en el exterior...

La “solución Cascos”, aunque extre-

ma, era compartida por el presidente, y pasaba por militarizar a los jueces, expulsar de la judicatura a rojeros, progres, demócratas e independientes y convocar unas oposiciones restringidas para militantes del PP.

Los más osados se atrevían a proponer la compra de la abogada de CCOO, asegurando que todo y todos tienen un precio, y que éste bien pudiera ser el Ministerio de Agricultura sustituyendo a Cañete, últimamente débil de memoria al haber reducido sus aportes de vaca loca. “Pero la apodada “Red Queen” es una mujer incombustible e impertérrita”, pensó. Tal vez si propiciase un encuentro “casual” entre el presidente y la abogada, éste con el magnetismo personal e irresistible, que la prensa elogiaba en los últimos días, lograrse que pasara a trabajar para el Gobierno, argumentando que el Estado necesitaba a los mejores.

Hablaré con los servicios secretos para preparar la cita.

Ensimismado en estos pensamientos no se dio cuenta de la llegada del chófer: “¡Mariano lo acaban de decir por radio, la sentencia de los funcionarios es firme, el Gobierno tiene que pagar y a ti te han cesado!. ¿Es verdad?”

(1) Nota: A veces la UGT supera la ficción. “El País” de 6 de febrero, pág. 47



JUAN MANUEL ÁLVAREZ MÉNDEZ

PROFESOR ADJUNTO DE LA
FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA
UNIV. COMPLUTENSE DE MADRID

La Firma

La razonable vía de la promoción

A veces surgen temas que por distintos motivos se convierten en núcleo desproporcionado de discusión y terminan siendo foco de atención en los debates sociales. El de la promoción automática en los procesos de escolarización podría ser uno de ellos. A raíz de ella, se amplía el debate para cuestionar la propia reforma de la enseñanza como proyecto educativo y político que la promueve, desligándola de aquel principio bienintencionado de comprensividad, idea tan desdibujada y difusa en los discursos conservadores de hoy.

Lo primero que conviene aclarar es que al hecho de promocionar automáticamente se le achacan errores que no son imputables al mismo, y que ni tan siquiera fomenta. Entre ellos, la desmotivación, el desinterés, ignorancias solapadas, hábitos, destrezas y aprendizajes no adquiridos, descenso de la calidad del sistema educativo y, a modo de efecto añadido del automatismo de la promoción –no discrimina, no selecciona–, la masificación en las aulas.

Se dice con frecuencia que hay alumnos que se ven obligados a permanecer en el centro contra su voluntad, lo que contribuye también a la desmotivación escolar o a la pérdida de interés y de esfuerzo por aprender, lo que incide también en la desmotivación docente. Como resultado de ello aumentan los casos de pérdida de respeto, creciente indisciplina, violencia e

inseguridad, rayando incluso en la agresividad física. Estas actitudes se aceptan como efectos colaterales de la promoción que van minando el estado de ánimo y de dedicación de los profesores.

Por esta vía de razonamiento, la promoción automática puede convertirse en un Muro de Lamentaciones o en un cajón de sastre en el que caben asuntos y explicaciones muy dispares, de categorías y niveles diferentes, y en el que también, y al mismo tiempo, se depositan interesada y veladamente frustraciones, incapacidades, debilidades e impotencias.

En contra de estos sentimientos, que en algunas ocasiones pueden tener causas que escapan a una explicación simple y requieren un análisis más minucioso, necesitamos recuperar el sentido de la promoción automática como expresión del valor formativo de la enseñanza. Debemos entender que la promoción no es un regalo ni una gracia. Tampoco es un premio. Viene a ser el desenlace consecuente de una educación comprensiva pensada para todos y a la que todos deben aspirar. Alcanzarla significa que todos pueden participar de la apropiación de los bienes culturales comúnmente compartidos. La promoción no es un hecho aislado. Viene a ser la vía natural que sigue a la intervención docente inteligente y comprometida con la educación para todos. Asimismo garantiza que el tránsito a niveles y grados posteriores se realice ordenadamente, de

un modo razonable y coherente en el discurrir de la lógica académica.

Cuando la promoción se entiende o se vive como una cesión de responsabilidades propias que derivan del sentido de la profesión en el trabajo diario, la misma promoción es concesión, dejadez, ejercicio de irresponsabilidad. Entonces la promoción es la puerta falsa por la que escapan tantos casos a los que no sabemos hacer frente directamente, encubriendo las responsabilidades de decisiones que no terminan en éxito.

Cuando la promoción se interpreta como efecto educativo de un quehacer didáctico responsable, que trabaja en beneficio de todos cuantos están dispuestos a aprender, y efecto asimismo de una evaluación orientada por principios éticos que garantizan la mejora continua y valiosa de quienes aprenden –ahí reside el sentido de la evaluación formativa y continua–, la promoción viene a ser el paso razonable y gratificante de un proceder que actúa consciente de que el éxito de unos garantiza el éxito de los otros, unos actuando como profesores, otros actuando como alumnos. En el contexto del aula probablemente aparezcan algunas causas que expliquen las dificultades que hay que vencer. En ese caso, los mismos profesores y en el ejercicio de su quehacer didáctico podrán ayudar a superarlas o pueden encontrar la orientación necesaria para derivar hacia otro tipo de profesional cualifica-

do que pueda decidir sobre el camino más adecuado a seguir. Probablemente hay otras causas que trascienden el ámbito escolar, cuya explicación excede el ejercicio académico docente. Si el centro dispone de recursos humanos que puedan hacer frente a esta situación –equipos de apoyo–, será tarea suya atender puntualmente estas necesidades con el fin de ofrecerles la respuesta adecuada.

Si promocionar automáticamente se interpreta como pérdida de poder de decisión por parte de los profesores, es lógico pensar que el automatismo implícito de la promoción representa un debilitamiento del papel docente. En cambio, si se interpreta como garantía de que el profesor apuesta por asegurar que su tarea persigue el éxito de quienes con él aprenden, la promoción automática es la señal que indica que también el profesor desempeña con solidez y credibilidad, además de acierto, su trabajo. Debería ser el modo habitual de reconocer la labor propia de la profesión docente: no sólo lo que de ella se dice sino las consecuencias de aprendizaje que promueve en su entorno. El éxito de la promoción debe ser juzgado por el éxito compartido de quien enseña y de quien aprende. Necesitamos entusiasmarlos con el desafío que esta propuesta conlleva. El aprendizaje es responsabilidad de quien aprende; pero puede ser facilitado, orientado y estimulado por quien enseña. Ese es el reto.



SALZHENIA

COOPERATIVAS DE VIVIENDAS

C/ GRAN VÍA, 69, 2º • 28013 MADRID
Teléfono: 91 541 88 60 - 965 97 41 56 -
677 40 74 00 • Fax: 91 541 26 56
e-mail: salzhenia@arrakis.es
www.salzhenia.com

APARTAMENTOS EN DENIA (ALICANTE) ¡¡A PRECIO DE COSTE!!

*La Cooperativa de viviendas
"Enseñanza y Sanidad S. Coop."*

Ofrece un proyecto de apartamentos en Denia dirigido a enseñantes, sanitarios, funcionarios y otros colectivos profesionales cuya idea es agrupar en un lugar de descanso a personas que tienen intereses comunes en el ámbito cultural, profesional o de ocio.

CARACTERÍSTICAS PRINCIPALES

- Parcela privada de 19.000 m² con calles peatonales. Ubicada en zona residencial de baja densidad (rodeada de zonas verdes, viviendas unifamiliares y cerca de los complejos polideportivos y club de tenis).
- Cerca de la playa Les Marines, la ciudad y la Clínica ASISA.
- 180 apartamentos de 2-3 dormitorios y áticos, con amplias terrazas, jardines y plazas de garage.
- Zona común con zonas ajardinadas y piscinas infantil y adultos.

Aportación inicial: Desde 1.500.000 ptas.
Mensualidades: Desde 65.000 ptas.

¡ADJUDICADO EL 50%!

Si estás interesado, ponte en contacto con nosotros en las direcciones indicadas arriba.

¡¡ 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 EMPLEADOS DE ECONOMÍA SOCIAL

CC.OO.

EL SEGURO A PRECIO DE COSTE

LLAMA AHORA

901 400 600