

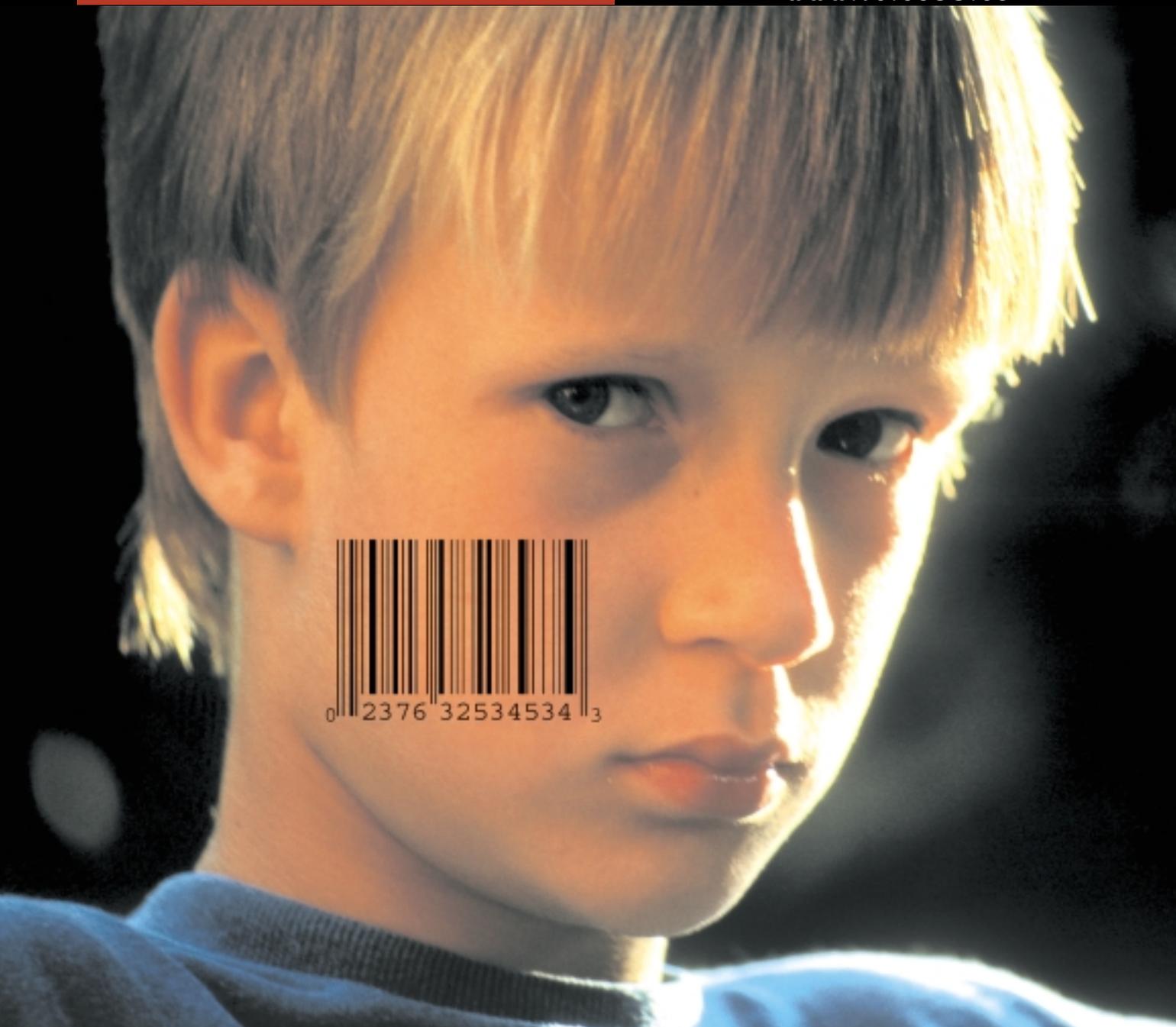
T.E.



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

NÚMERO 229. ENERO DE 2002

www.fe.ccoo.es



Apuntes para la Ley de Calidad

Bakeaz: Cooperación internacional



ENTREVISTA

Víctor
Pérez-Díaz

Editorial

Negociar para rebajar la tensión
Un acuerdo que garantiza
los salarios

Fernando Lezcano López..... 3

Cartas..... 4

Miscelánea..... 5

Noticias..... 6

Informe

Los alumnos españoles,
por debajo de la media
en la evaluación educativa
de la OCDE..... 10

Entrevista

Victor Pérez-Díaz

“Las familias españolas
no transmiten a sus hijos
grandes aspiraciones”

Jaime Fernández 12

Salud Laboral

La participación en la
organización de los centros

Rafael Villanueva 39

Consultas jurídicas

Carmen Perona Mata..... 40

Cultura

El puto dinero

Victor Pliego 41

Libros..... 41

Crónica bufa

Gran Vía 54

Paco Ariza 42

Mujeres

Coeducar desde los afectos

Rosa Sánchez-Chiquito Martín

y Carmen Heredero..... 32

TEMA DEL MES

Apuntes para la Ley de Calidad

Calidad de la educación para todos

Miguel Recio Muñiz..... 15

Evaluación y resultados Manuel de la Cruz..... 29

La convivencia escolar: un importante
factor de calidad Javier Esperanza..... 31

La diversidad: unas medidas de atención
imprescindibles Javier Esperanza 32

La atención a la diversidad
en Educación Infantil y Primaria

Montserrat Eek Farran..... 33

La disrupción en el aula Isabel Fernández García..... 34

La compensación educativa en un IES

Miguel Ángel Alonso Juliá y Carlos L. Ayala Flores 35

Las trampas del discurso: de los itinerarios
a la contrarreforma Javier de Miguel 37

Ha coordinado el Tema del Mes
Miguel Recio Política Educativa de la FE CC.OO.



PÁGINAS CENTRALES

INFORMES BAKEAZ

Carlos Gómez Gil

Más de lo mismo

La Ayuda Oficial al Desarrollo de España en el año 2000



DIRECCIÓN
José Benito Nieto

REDACTOR JEFE
Jaime Fernández

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

CORRESPONSALES

- Andalucía: Isidoro García • Aragón: César Minguenza Cristóbal
- Asturias: Antonio G. Abúlez • Baleares: Antonio Cirerol
- Canarias: Paqui M. Cárdenas • Cantabria: Inaki Piñedo
- Castilla-La Mancha: Ángel Ponce • Castilla y León: Agapito Muñiz
- Catalunya: 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: Javier de Miguel • País Valencià: M^a Jesús Pérez

CONSEJO DE ADMINISTRACIÓN
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

PORTADA: Diseñada por Graforama.

DISEÑO: IO, Centro de diseño y animática. Telf. 91 542 65 09

MAQUETACIÓN: Graforama. Telf. 91 725 50 78

PRODUCCIÓN: 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.

Negociar para rebajar la tensión



Fernando Lezcano
Secretario General FECCOO

EL AÑO 2001 finalizó con dos acontecimientos convergentes pero antitéticos. Nos estamos refiriendo a la gran marcha sobre Madrid de pasado 1 de diciembre contra la Ley Orgánica de Universidades (LOU) y su aprobación definitiva en el Parlamento. En efecto, la marcha fue un éxito sin precedentes por mucho que el mismo presidente del

Gobierno se obcecara en hacerla pasar por un “lío de mucha gente” sin mayor trascendencia social, y los medios de comunicación, salvo honrosas excepciones, no le hayan hecho justicia. Éxito de participación, éxito de unidad de la comunidad universitaria, éxito por el civismo demostrado.

Nos viene encima una regresión en materia educativa tanto o más seria y grave que la que ha supuesto la LOU

El carácter masivo de las movilizaciones precedentes y de la misma marcha no han sido suficiente para introducir cordura en el Ministerio de Educación, y el Gobierno ha acabado imponiendo la LOU, con su mayoría absoluta y con el apoyo interesado de Coalición Canaria y CiU.

Pero los desatinos de la señora Pilar del Castillo no han quedado ahí y para poder justificar su actuación ha tenido que humillar a nuestra universidad pública y a su profesorado y empañar su imagen, acusando de nepotismo a las Juntas de Gobierno y de incompetente a la mayoría del profesorado.

Ante este estado de cosas, la comunidad universitaria deberá continuar la contestación contra la LOU, aunque a partir de ahora los caminos a seguir sean distintos de los que hemos transitado hasta el momento. Y tendremos que empeñarnos en mostrar a la sociedad la verdadera cara de nuestra universidad, que es muy distinta de la que los irresponsables ministeriales han ofrecido durante todo este tiempo.

Si 2001 acaba en estas condiciones, 2002 no empieza mejor, aunque a los sindicatos nos distinga nuestro optimismo histórico. Sabemos que se nos viene encima una regresión en materia educativa tanto o más seria y grave que la que ha supuesto la LOU.

Como todos nuestros lectores saben, nos estamos refiriendo a la Ley de Calidad. No abundaremos ahora en esta cuestión, ya que en este mismo número empezamos a hacerlo con cierta profundidad, pero sí anunciamos que CC.OO. presentará sus propuestas y alternativas, emplazando al Ministerio a la negociación y al acuerdo y, si persiste en la misma impermeabilidad que la demostrada con la LOU, volveremos a movilizar.

Un acuerdo que garantiza los salarios

DESDE ESTE EDITORIAL queremos destacar la trascendencia del acuerdo interconfederal sobre criterios para la negociación colectiva para el 2002, firmado recientemente entre las patronales y los sindicatos. En este pacto se incluyen pautas para que en todos los convenios que se negocien a lo largo de este año se garantice el mantenimiento del poder adquisitivo de los salarios, a través de la regulación de una cláusula de revisión salarial, y se promueva el empleo estable y con derechos.

Más allá de debates teóricos al respecto, el citado acuerdo indica a todas las organizaciones confederales, y particularmente a la nuestra, una perspectiva de acción sindical sumamente importante.

Así, nos permitirá emplazar a las administraciones públicas para que en el ámbito de los empleados públicos se regulen los mismos criterios que el Gobierno ha amparado para la empresa privada y exigir a las patronales de nuestro sector, con más autoridad de lo que lo hemos podido hacer hasta el momento, que se generalicen las cláusulas de revisión salarial y la defensa del empleo. Durante los próximos meses esta muy interesante línea de actuación va a marcar nuestras prioridades en el terreno de la negociación colectiva, por lo que procuraremos saldarla con el éxito que se merecen los trabajadores y trabajadoras de nuestro sector.

Exigiremos a las patronales de nuestro sector que se generalicen las cláusulas de revisión salarial y la defensa del empleo

En un período de recesión económica, empresarios y sindicatos han sido capaces de acordar, para el año 2002, sobre la base del mantenimiento del empleo estable por un lado y la moderación salarial, garantizando el poder adquisitivo de los salarios por otro.

Este acuerdo interconfederal ha servido para anular la perniciosa intención del Gobierno de imponer la legislación sobre negociación colectiva en contra de las partes. El Ministerio de Trabajo ha comprendido, a diferencia del de Educación, que legislar en contra de los protagonistas sólo sirve para que las leyes se conviertan en papel mojado como, inevitablemente, ocurrirá con la Ley Orgánica de Universidades, aprobada por la Cortes el 20 de diciembre y publicada en el Boletín Oficial del Estado el día de Nochebuena, tal cual una felicitación navideña dirigida por la señora Del Castillo a la comunidad universitaria.



■ El grano y la paja

En el asunto de la LOU se ha echado en falta una actitud más constructiva, tanto por parte del Gobierno como por parte de la oposición. El Gobierno, y cómo no el PP, están empecinados y cerrados totalmente a cualquier tipo de diálogo, acuerdo o consenso, lo cual no les beneficia en nada, y tampoco creo que vaya a beneficiar a la sociedad. Sinceramente, creo que la ley es necesaria, pero también mejorable. Hagan un gesto...

La oposición a la LOU es un río revuelto en el que lanzan la caña todo tipo de pescadores, alborotadores, nostálgicos de los sesentaytantos, estudiantes, profesores, políticos, etc.

Pienso que los estudiantes tienen derecho a protestar contra una ley que se ha elaborado a sus espaldas, aunque creo, por desgracia, hay algunos que se están aprovechando de su fuerza reivindicativa. Me parece realmente injusto que se suprima la selectividad, se implante una "reválida" y además un examen de ingreso a libre albedrío de cada universidad. El sistema actual es mucho más justo, pues obliga a todos los estudiantes de la universidad pública a superar un examen similar para todos, una prueba que es la única que permite establecer una comparación de calidad objetiva entre los IES.

Los profesores universitarios, con los rectores a la cabeza, lo único que defienden es el pesebre, la poltrona y sus feudos. Es de dominio público lo que pasa en los departamentos de las universidades, donde el amiguismo, el enchufismo y el dedismo son las leyes que mandan en la contratación del profesorado. Urge acabar con la endogamia y en este aspecto puede que la nueva ley ayude, e incluso puede que se quede corta. En esta cuestión animo a la ministra a actuar con contundencia.

David Zapico / Madrid

■ Comedores en los IES

Hasta ahora tenía a mi hijo en Primaria, en un centro público, además de acogida, actividades extraescolares y otros servicios educativos complementarios más, estaba el del comedor. Mi mujer y yo trabajamos. La jornada continuada del instituto modifica significativamente los hábitos del crío, entre otros, el de la comida. Ahora tiene que ir a casa, recalentarse en el microondas la comida precocinada; como no es precisamente una lima, no sabemos cuánto come; vamos, que nos crea una angustia más que justificada.

Sabemos que los nuevos institutos se construyen ya con posibilidad de comedor. No hay duda de que la creación o potenciación de este servicio tendría un éxito asegurado. Cubriría una necesidad evidente y crearía puestos de trabajo. ¿A quién hay que exigir que este servicio se ofrezca?

Jordi Puig / Barcelona

■ Enseñanza de la Religión

Toda esta polémica en torno a la vergonzosa actitud de la iglesia católica ante los profesores de Religión, a los que pretenden tratar como si la Constitución no existiera para ellos, desaparecería si la enseñanza confesional se impartiera fuera de los centros escolares. Afortunadamente vivimos en una sociedad secularizada, donde la religión se vive como siempre debiera haberse vivido: privadamente. ¿Por qué no sacarla de un ámbito público como lo es la enseñanza escolar?

Javier Domínguez Pérez / Málaga

■ Cultura audiovisual

Estoy de acuerdo con Giovanni Sartori cuando en la entrevista publicada en el TE de diciembre dice que la cultura audiovisual coarta el desarrollo de la capacidad de abstracción de los niños y adolescentes. Los medios audiovisuales tienen muchas ventajas y son especialmente útiles en el ámbito de la educación pero su uso no debe ir en detrimento ni de la lectura ni de la expresión escrita.

Gonzalo Rodríguez Díaz / Valladolid

■ No tan privilegiados

Me parece indignante el artículo de Mariano Fernández Enguita "Meritocracia versus endogamia" publicado en el número 225 de TE. Comienzo por su final, que es, sencillamente, escandaloso: llama a los trabajadores docentes universitarios "grupo profesional, después de todo, privilegiado". ¿El "después de todo" se refiere al hecho de que la mitad de todos nosotros tenga un contrato precario, con un salario bajísimo, con discriminaciones incluso en derechos básicos como el de representación, y un largo etcétera? ¿O considera la situación actual, caracterizada precisamente porque se pretende agravar dicha precariedad mediante la reaccionaria LOU del PP? Privilegiados son los que en los últimos años no han dejado de mejorar sus ingresos -bancos, grandes empresas, etc.- y en ningún caso los trabajadores del sector público.

Ese final lamentable es la conclusión lógica de la premisa de la que parte el articulista: la existencia de un conflicto entre los derechos de los trabajadores y los de la sociedad.

Sin embargo, la realidad es la contraria, puesto que los derechos de los trabajadores docentes universitarios y los de la sociedad no es que puedan resultar compatibles sino que son los mismos: una universidad pública de calidad que garantice de forma efectiva el derecho a la educación y el conjunto de sus funciones sociales, exige como condición imprescindible unas condiciones laborales dignas. Ese hipotético conflicto sólo puede entenderse desde una perspectiva patronal que considere las condiciones laborales dignas como un obstáculo a su búsqueda de rentabilidad.

Por eso resulta impresentable el llamamiento a promover la competencia entre profesores (la comparación que se propone con el mundo del deporte se desacredita por sí misma). Salvo en el acceso al puesto de trabajo -dada la escasa oferta de plazas-, los profesores no deberíamos competir entre nosotros, sino todo lo contrario, colaborar (o deberíamos darnos de alta como autónomos y montar empresitas subcontratadas por la universidad?). Y lo mismo ocurre con la propuesta de movilidad geográfica ¿acaso hay alguna exigencia científica que justifique la necesidad inexcusable de que para ser profesor uno deba andar cambiando de lugar de residencia cada cierto tiempo?

Xabier Arrizabaló / Profesor de la UCM. Madrid

El Gobierno incumple el compromiso de conectar los centros a Internet

El Gobierno ha demostrado su incapacidad para cumplir el calendario contemplado en el Plan Info 21, por el que se preveía que antes de que acabara el año 2001 todos los colegios e institutos de Secundaria estarían conectados a Internet. El Plan Info 21 fue aprobado en el Consejo de Ministros de la Unión Europea celebrado en Lisboa, y es de aplicación en todos los países miembros de la UE. En un congreso celebrado recientemente en Madrid, promovido por el Ministerio de Educación bajo el epígrafe "Internet en la Educación y la Educación en Internet", los asistentes denunciaron el incumplimiento de este compromiso anunciado en su día a bombo y platillo.

Centenario de la Escuela Moderna

Aunque haya pasado prácticamente desapercibido, acaba de cumplirse el centenario del nacimiento en Barcelona de la Escuela Moderna, creada por el pedagogo catalán Francesc Ferrer i Guàrdia (en la fotografía). El propósito de Ferrer era fomentar una enseñanza independiente del estalinismo burgués de su tiempo y combativa con la moral hipócrita vigente. Pero su modelo de escuela laica, racional, científica y coeducadora no gustó a la entonces poderosa iglesia ni al Gobierno de la época ni a los poderes establecidos y Ferrer fue fusilado el 13 de octubre de 1909 en el castillo de Montjuic, acusado sin pruebas fehacientes de instigar la Semana Trágica de Barcelona. El hecho de que los objetivos de la Escuela Moderna se hayan materializado en el modelo de enseñanza que se imparte en las sociedades democráticas demuestra que eran realmente ciertos y se ajustaban a la realidad, al contrario que sus intolerantes enemigos.



Xenofobia hacia alumnos inmigrantes

Un estudio de la Universidad de Vic revela que el 67% de los adolescentes de esta población barcelonesa no irían a un local en el que hubiera inmigrantes magrebíes. La encuesta se realizó entre a 1.665 alumnos de 17 IES. Esta actitud xenófoba desciende entre los encuestados cuando se trata de inmigrantes de países subsaharianos o de Latinoamérica, reduciéndose a un 24% en el caso de los primeros y a un 10% en el caso de los segundos.



¿Por qué...

...en los Presupuestos del Estado de 2002 no se contempla financiación alguna ni para la LOU ni para la Ley de FP?

...las autoridades ministeriales organizaron el congreso sobre "Hacia el éxito escolar, en clave de calidad" sin presentar documentación a los asistentes?

...las tasas que pagan los estudiantes universitarios difieren hasta un 51% entre las comunidades autónomas?

...los escolares de Alemania, con un sistema de enseñanza no comprensivo, obtienen resultados inferiores a los de otros países desarrollados?

...el Ministerio de Educación y la fiscalía se sumaron a las tesis de la iglesia ante el despido de la profesora de religión Resurrección Galera, que perdió su empleo por haberse casado con un divorciado?

...la Consejería de Educación de Canarias se empeña en mantener una "conducta antisindical", tal como señala el TSJ de Canarias en una sentencia?

...el MECD no paga lo que debe al personal contratado, interino y funcionario de educación en el exterior?

Rincón de citas

"Los problemas metodológicos tienen su base en los dos factores esenciales que concurren a la obra del conocimiento: la presencia del objeto que ha de ser conocido y la actividad del sujeto conocedor. En la necesidad del primero se funda la intuición (...) que en nuestros días cede en interés, sin embargo, al segundo, de donde procede el esfuerzo individual, raíz del método activo, que constituye hoy el problema de superior interés en este punto".

Manuel Bartolomé Cossío -1857-1935-

Universidad

La LOU fue aprobada por el Parlamento, a pesar de las masivas protestas

El 20 de diciembre el Parlamento dio luz verde al proyecto de Ley Orgánica de Universidades, a pesar del éxito de las movilizaciones en su contra protagonizadas por la comunidad universitaria

UNA MUESTRA de esta protesta masiva fue la gran manifestación del 1 de diciembre, que congregó en Madrid a más de 300.000 personas procedentes de toda España. El Ministerio de Educación siguió atrincherado en su rechazo a cualquier iniciativa negociadora con los representantes de la universidad española mientras la tramitación parlamentaria del proyecto siguió su curso. Una prueba de la tensión alcanzada entre el Ministerio y los rectores fue el anuncio hecho



Foto: Fran Lorente

El día 1 de diciembre alrededor de 300.000 personas se manifestaron en Madrid para exigir la retirada de la LOU

público por la ministra Pilar del Castillo de elaborar una normativa específica para anular las convocatorias de plazas de profesores universitarios publicadas en el BOE en los últimos meses.

La Federación de Enseñanza de CC.OO. salió al paso de este anuncio recordando que el 19 de enero de 2000 firmó con el entonces ministro de Educación, Mariano Rajoy, el Acuerdo de promoción y estabilidad del profesorado universitario. Este pacto fijaba un plazo de tres años para "abordar un programa de estabilidad y promoción". Entonces el Ministerio calculó que había 25.000 profesores en situación precaria y susceptibles, por tanto, de estabilización.

El sindicato señala que 2000 "fue un año per-

dido en el desarrollo de este acuerdo debido a la cicatería y burocracia del Ministerio al no aprobar las partidas presupuestarias comprometidas hasta diciembre".

Como sindicato más representativo del sector, CC.OO. advierte al Ministerio de Educación que "si sigue provocando el malestar y la intranquilidad en el profesorado universitario, adoptará todas las medidas a su alcance, jurídicas y movilizadoras, en defensa de los acuerdos firmados y de los derechos del profesorado". Finalmente, considera que la ministra "queda definitivamente invalidada" para dirigir la política universitaria del país tras afirmar en unas declaraciones que "la universidad nunca ha sido un enemigo fácil".

Madrid

Una sentencia obliga a Educación a readmitir a una profesora de Religión

Una sentencia del Tribunal Superior de Justicia de Madrid (TSJM) ha condenado a la Consejería de Educación del Gobierno madrileño a readmitir o indemnizar con 4,8 millones de pesetas a una profesora de Religión que fue despedida de forma improcedente por el Arzobispado

EL ARZOBISPADO no comunicó el cese a la profesora alegando que la relación contractual con ella no era laboral, a lo que el TSJM replicó que la docente desempeñó su trabajo "en las mismas condiciones que el resto de los profesores de los centros públicos, está sometida al régimen general disciplinario de los mismos, su labor es objeto de inspección por parte del Ministerio, que

supervisa el horario y el programa previsto, y forma parte, a todos los efectos, del claustro de profesores".

El tribunal entiende que la no comunicación del cese a la profesora, nombrada por el MEC en 1985 según la normativa pactada a finales de 1982 por el Estado y la Iglesia, significó la renovación automática de la contratación. Según dicha normativa el nombramiento de

los profesores de Religión será anual y se renovará automáticamente, salvo propuesta en contra del ordinario de la diócesis. El TSJ de Madrid sostiene que las autoridades educativas incumplieron las formalidades exigidas por el Estatuto de los Trabajadores.

En 1999 el Gobierno del PP modificó esta normativa al delegar en los obispos la potestad de decidir cada año la lista de docentes que debe contratar la Administración del Estado.

Por otra parte, en Las Palmas de Gran Canaria un profesor de Religión fue despedido en octubre pasado por el Obispado después de diez años de trabajo en el Instituto Arnao. El profesor es delegado de personal y miembro del comité de empresa de la Consejería de Educación. Al mismo tiempo, este docente ha ganado una sentencia por la que la Consejería deberá indemnizarle con cinco millones de pesetas por los "daños morales" causados cuando fue trasladado forzosamente y se redujo la jornada laboral y el salario.



Encuesta

Ocho de cada diez padres de alumnos de la ESO participaron en los centros

En el año 2000 los padres de ocho de cada diez alumnos de ESO participaron en algún tipo de actividad del centro al que asiste su hijo. La participación más alta se produjo en el proceso de enseñanza-aprendizaje (74%)

LE SIGUE la participación en actividades culturales, como deportes, música y teatro, dentro o fuera del horario escolar (51%) y, por último, en actividades extraescolares, como excursiones y fiestas (44%), y actividades de apoyo al sostenimiento del centro (42%). Vistas estas actividades en conjunto, un 82% de padres de alumnos de la ESO participaron el año 2000 en alguna actividad del centro.

Los directores señalan que la participación de los padres es inferior a la que ellos manifiestan. Los padres de los centros privados participan más que los que llevan a sus hijos a centros públicos, con una diferencia de diez puntos.

En los centros con 15 unidades o menos y en los que ofrecen enseñanza obligatoria, los padres participan más en estas actividades que en los centros que superan ese número de unidades y que en los que ofrecen enseñanza no obligatorias.

Educación Secundaria

Los profesores de Sociales, Lengua y Matemáticas practican una enseñanza participativa

Los profesores Ciencias Sociales, Lengua y Matemáticas de más del 70% de alumnos de ESO explican la lección al alumnado de manera que éstos puedan intervenir

ADEMÁS, proponen trabajos individuales en el aula, utilizan como recursos el libro de texto y el material elaborado por ellos mismos y evalúan los aprendizajes a través de la observación de intervenciones orales y de exámenes de escritos de varias preguntas.

En cambio, sólo el 20% de los alumnos trabaja en talleres o laboratorios, realiza trabajos de investigación y recurre a medios informáticos y a la evaluación de exámenes orales o a la autoevaluación. Estos datos han sido recabados por el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE).

Es el área de Ciencias Sociales en la que más alumnos utilizan los medios audiovisuales y la prensa escrita. En la de Lengua son más los que usan libros de consulta y se evalúan a través de la observación de sus trabajos y de exámenes consistentes en el desarrollo de un tema. En Matemáticas son más los que realizan tareas

escolares en casa y se evalúan con pruebas objetivas. Los profesores de estas tres áreas con quince años o menos de experiencia suelen proponer más trabajos en grupo que aquellos que llevan más años en la enseñanza. También son los que promocionan los trabajos de investigación y el uso de medios informáticos en el aula. Un dato significativo es que entre 1997 y 2000 en las tres áreas ha aumentado el uso frecuente de las tareas escolares para casa, de los libros de consulta, de la evaluación de aprendizajes mediante la observación de intervenciones orales y de los exámenes escritos con varias preguntas y pruebas objetivas.

En los centros públicos se utiliza más el material elaborado por el profesor que en los privados. En éstos, en cambio, es mayor el porcentaje de alumnos que realizan trabajos en grupo, utilizan el libro de texto y los medios audiovisuales y hacen exámenes de varias preguntas y orales.

SOLUCIONA TU FUTURO PARA DOCTORES, LICENCIADOS, INGENIEROS, ARQUITECTOS, I. TECNICOS, DIPLOMADOS, MAESTROS, ETC.

OPOSICIONES A PROFESORES

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

PROFESORES DE ENSEÑANZA SECUNDARIA

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

PROFESORES TECNICOS DE F.P.

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

E. O. IDIOMAS

*Inglés *Español *Francés *Alemán

MAESTROS DE PRIMARIA

*E. Infantil *E. Física
*F. Inglesa *A. y Lenguaje
*P. Terapéutica *E. Musical

LA MEJOR Y MAS COMPLETA PREPARACION: TEMAS "A" y "B", Plantamientos didácticos, Ejercicios de Examen, Curriculum, Videocassette, Tutorías, Clases. Solicita información gratuita. Reobirás: Requisitos, plazos, bases y TEMA-MUESTRA de la especialidad elegida.

CEDE C/ CARTAGENA 129 - 28002 MADRID. TLF.: 91 564 42 94
<http://www.cede.es> e-mail: oposiciones@cede.es
 AV.S. FRANCISCO JAVIER, 9 Ed. Sevilla 2 planta 5 mod.10 -41018 - SEVILLA

Informe

España, a la cola de los países europeos en Formación Profesional

España es uno de los países europeos que cuenta con un menor nivel formativo profesional, según recuerda la memoria sobre la situación socio-económica y laboral elaborada por el Consejo Económico y Social (CES) correspondiente al año 2000

ASÍ, EN EL CURSO 1999-2000 hubo un 18% de estudiantes universitarios frente al 5% de los estudiantes de FP. Los últimos datos aportados por el Ministerio de Educación subrayan que este curso es la primera vez que la matrícula en FP ha experimentado un aumento neto: 7.147 alumnos más.

La memoria del CES apunta que sólo el 17,1% de la población activa tiene estudios secundarios frente al 41,7% de la media europea, por lo que advierte de que en la presente década el escaso número de trabajadores cualificados de niveles intermedios se convertirá en un problema grave del mercado laboral. Las causas de este problema son la desaparición de numerosas ramas formativas, el desinterés de los estudiantes españoles y sus familias como consecuencia del desprestigio estructural de la FP en España, la falta de orientación hacia estudios profesionales y la desconexión entre estos estudios y las necesidades del mercado laboral.

Las estadísticas del INEM sobre ofertas sin cubrir indican la escasez de trabajadores de cualificación profesional media. De las 102.089 ofertas que en marzo de 2000 quedaron sin cubrir, el 58% requería obreros cualificados o trabajadores con estudios de FP.

En el año 2000 los puntos negros de la FP fueron, además de una acusada reducción de alumnos, una clara concentración de matrícula en determinadas familias profesionales (administración, electricidad y electrónica y sanidad). Sin embargo, las familias profesionales con mayores tasas de inserción (superiores al 75%) fueron automoción, fabricación de equipos electrodomésticos, industrias alimentarias, industria pesada y construcciones metálicas, montaje e instalaciones, mantenimiento y reparación, edificación y obras públicas, comercio, transporte y comunicaciones.

Esta concentración presenta una evidente segmentación por género: el 52,4% de las mujeres que estudiaban la FP se concentraba en las ramas administrativa y comercial. En los módulos profesionales, el 36,5% estaban matriculadas en administración el 20,6% en sanidad y el 8,6% en comercio y *marketing*. Los hombres se concentraban en las ramas de electricidad y electrónica (31,3%), administrativa y comercial (29,3%), sanitaria (16,9%) y automoción (10,1%) y en los módulos profesionales de electricidad y electrónica (24,7%), administración (14,4%), mantenimiento de vehículos autopropulsados (11,2%), informática (8%) y fabricación de equipos mecánicos (8%).

En España los mayores desajustes entre el mercado laboral y la universidad se dan en aspectos como la capacidad de negociación, los conocimientos de informática, el trabajo bajo presión, la planificación, coordinación y organización.

Los alumnos de FP se colocan antes

SEGÚN EL Ministerio de Educación, la tasa de desempleo entre los universitarios es un 38% más baja que la media nacional. Algunos estudios señalan que el paro entre los jóvenes licenciados españoles, poco después de acabar la carrera, sería más alto que el de los titulados de otros países, mientras que, por otro lado, estarían más sujetos que éstos a contratos temporales. Otros muchos se consideran demasiado cualificados para el puesto de trabajo que desempeñan. En cambio, los estudiantes de FP se colocan antes y perciben un 40% más de sueldo que los titulados superiores en su primer empleo.



Profesorado de Religión

Una deuda pendiente

LA HOMOLOGACIÓN pendiente del profesorado de Religión que trabaja en centros públicos puede y debe ser posible en este año que comenzamos. Así, en los Presupuestos Generales del Estado de 2002, y concretamente en el capítulo de Personal del MECD, se contempla el incremento de 22 millones de euros, cantidad que nos permite suponer que permitirá homologar al cien por cien el salario de este profesorado con el que perciben los funcionarios interinos de su respectivo nivel educativo.

Esta homologación se regula en el Convenio, suscrito por el entonces ministro de Educación Mariano Rajoy, la ministra de Justicia y el presidente de la Conferencia Episcopal, sobre el régimen económico-laboral de las personas que, no perteneciendo a los cuerpos de funcionarios docentes, imparten la enseñanza de la Religión católica en los centros públicos de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. En su apartado sexto dicho convenio reconoce que está pendiente la homologación, sistemáticamente incumplida en acuerdos de años anteriores, como el de 1993.

Por tanto, en 2002 debe regularizarse la situación retributiva de este colectivo docente y negociarse la mejora de sus condiciones laborales en los ámbitos correspondientes -convenios de personal laboral- con vistas a la homologación, también en este terreno, con el resto de personal con contratación laboral.

Matilde Llorente
Secretaría del PSEC

Reforma

El Gobierno aprobó el proyecto de ley de FP y de las Cualificaciones

El proyecto de ley de Formación Profesional y de las Cualificaciones aprobado por el Gobierno el pasado 14 de diciembre contempla la integración de las tres modalidades de FP (la reglada, la ocupacional y la continua), el reconocimiento mediante una acreditación de la experiencia laboral, la elaboración de un catálogo de cualificaciones y la creación del sistema de evaluación para adaptar la oferta de FP a las necesidades del mercado.

TAMBIÉN PREVE la creación de una red de centros de referencia nacional, con implantación en todas las comunidades autónomas, que podrán incluir acciones formativas dirigidas a estudiantes, trabajadores ocupados y desempleados.

Un aspecto polémico del proyecto es la dirección de los centros integrados de FP, cuyos responsables serán nombrados mediante un procedimiento de libre designación por la Administración competente, entre funcionarios públicos docentes, previa consulta a los órganos colegiados del centro.

Las seis comunidades gobernadas por socialistas, junto a Cataluña y el País Vasco, se oponen al texto por entender que invade sus competencias al prever la creación de una red de centros de referencia nacional dependientes del Ministerio de Educación y excluir a las comunidades de la futura elaboración del catálogo de titulaciones.

El PSOE presentará en el Congreso una enmienda a la totalidad del anteproyecto y un texto alternativo.

En el contexto del apoyo crítico al proyecto por parte de la Confederación Sindical de CC.OO., la Federación de Enseñanza discrepa en algunos aspectos del mismo. En primer lugar, considera una ruptura con el modelo participativo la designación por la Administración del director de los nuevos centros Integrados de FP y la irrupción de las empresas en la gestión de estos centros al margen de sus órganos colegiados.

Otro punto con el que CCC.OO. manifiesta su discrepancia con el proyecto de ley es la ausencia de compromisos financieros para fortalecer una red de FP reglada, en este momento débil y descompensada territorialmente.

Por último, critica la ausencia de regulación de las condiciones del profesorado y Personal de



Servicios Educativos y Complementarios (PSEC), tanto de centros concertados como públicos que trabajen en centros Integrados. CC.OO. argumenta que con esta medida se abre la puerta a un modelo de extensión de concertos y a la proliferación de figuras de empleo precario y desregulado (horas extra, compatibilidad de trabajos en la función pública, trabajo no regulado legalmente...), en vez de crear empleo estable a partir de las

nuevas demandas que se plantearán en estos centros.

Por todo ello, la Federación de Enseñanza de CC.OO. hace un llamamiento al debate sobre los objetivos y contenidos de esta ley, no sólo durante su tramitación parlamentaria, sino en el posterior desarrollo reglamentario, con el propósito de mejorar el texto legal y corregir los recortes, previstos en el proyecto, a la gestión participativa de los centros integrados.

¿Quieres ser profesor de instituto o maestro?

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 !

Los alumnos españoles, por debajo de la media en la evaluación educativa de la OCDE

EL ÚLTIMO informe de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) sobre evaluación del alumnado, en el que participaron 265.000 estudiantes de 15 años pertenecientes a 32 países, sitúa a los 6.214 escolares españoles evaluados por debajo del nivel medio tanto en lectura y comprensión de lo escrito (puesto 18) como en matemáticas (23) y ciencias (19). En conjunto, son los alumnos de países anglosajones o nórdicos los que obtienen mejores resultados.

Las pruebas, promovidas por el Programa Internacional para la Producción de Indicadores de Resultados Educativos de los Alumnos (PISA), se realizaron en mayo de 2000. España participó en el estudio por medio del Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE) del Ministerio de Educación. Junto a este informe la OCDE tiene previsto hacer públicos otros dos en 2003 y 2006.

Las pruebas no trataban de medir la capacidad ortográfica o de lectura, sino de sopesar las dotes de los alumnos para construir, desarrollar e interpretar el sentido de lo que leen, así como de servirse de la comprensión de lo escrito para adquirir y mejorar conocimientos.

El estudio señala que los escolares españoles son mejores a la hora de reflexionar sobre el contenido de un texto que de encontrar información.

También en cultura matemática España se sitúa por debajo de la media de la OCDE, cerca de Alemania, Italia, Portugal y Grecia. Los alumnos de Japón y Corea son los que obtienen los mejores resultados.



En cultura científica España se encuentra cerca de la zona intermedia, por encima de Alemania, Dinamarca, Italia, Grecia o Portugal, y por debajo de Corea, Japón, Finlandia y Reino Unido.

Por lo que respecta a la lectura, un 32% de los escolares asegura no leer nunca por gusto y sólo un 9% dedica entre una y dos horas al día a lecturas voluntarias.

Los mejores y los peores

Los estudiantes finlandeses son los mejor preparados en lectura y redacción literaria, ocupando el tercer puesto en ciencias y el cuarto en matemáticas.

Como viene ocurriendo en las evaluaciones de los últimos años, los alumnos de los países asiáticos son los primeros en aritmética y ciencias, destacando los de Japón en matemáticas, seguidos de los de Corea del Sur. En conocimientos científicos, los primeros son los coreanos, seguidos de los japoneses.

Los escolares de Nueva Zelanda ocupan el tercer puesto en literatura y matemáticas y el sexto en ciencias. En cada una de estas tres áreas, Australia se sitúa en el cuarto, quinto y séptimo puesto respectivamente.

En cambio, Luxemburgo, México y Brasil son los países cuyos estudiantes obtienen peores resultados en las tres áreas analizadas.

informe

El informe de la OCDE desmiente una asociación sistemática entre la procedencia de los alumnos de medios socioeconómicos desfavorecidos y malos resultados escolares. No obstante, precisa que el origen socioeconómico constituye uno de los factores que más influyen en el desarrollo de las capacidades de comprensión de textos escritos, cultura matemática y cultura científica. De ahí que el estudio incida en la necesidad de potenciar la igualdad de oportunidades a todos los estudiantes, cualquiera que sea su medio familiar.

La OCDE advierte que en los países en los que la desigualdad de los resultados está asociada a la desigualdad de oportunidades muchos talentos en potencia pueden infrutilizarse.

Tres son los factores que, según el informe internacional, influyen en la obtención de buenos resultados escolares: la utilización que hacen los alumnos de los recursos del colegio, la presencia de educadores especializados y el papel de las escuelas.



Logotipo del Programa Internacional para la Producción de Indicadores de Resultados Educativos de los Alumnos (PISA)

Otro fenómeno analizado en el informe es la actitud que los estudiantes manifiestan ante la escuela. Así, en Bélgica el 42% son reacios a asistir al centro educativo. Le siguen, los alumnos de Canadá, Francia, Hungría y EE UU.

En cuanto a disciplina, el clima es poco favorable en países donde los estudiantes presentan un estatus socioeconómico más elevado, muy particularmente en España, Estados Unidos, Italia, Japón o Reino Unido.

Reacciones en España

Para la secretaria general de Educación, Isabel Couso, los resultados del informe de la OCDE referidos a España "confirman las evidencias y avalan la necesidad de un cambio de rumbo" en el sistema educativo español. Añadió que estos resultados "preocupantes" no se corresponden con los recursos destinados a la enseñanza ni con la dedicación de los docentes.

Por su parte, la responsable de Educación del PSOE, la diputada Carme Chacón, atribuyó los resultados obtenidos por los escolares españoles a la gestión "desastrosa" del Ministerio. Carme Chacón acusó al Gobierno de "descapitalizar" la educación y de mermar sus presupuestos. La Federación de Enseñanza de CC.OO. reprochó al Ministerio que utilizase el informe de la OCDE "para intentar ocultar su total falta de iniciativa política y de apoyo al profesorado" y que, en su opinión, "no sólo no corrige la actual situación sino que contribuye a empeorar con su actitud".

El hecho de que los alumnos de los países con sistemas educativos comprensivos, como los que rigen en el Reino Unido y Finlandia, se hallen por encima de la media es interpretado por el sindicato como un respaldo a este modelo de enseñanza.

Por el contrario, destaca la circunstancia de que aquellos que obtienen peores resultados sean de países como Alemania, "con sistemas educativos segregadores como el que propone el MECED".

CC.OO. subraya que en España, según datos del propio Ministerio, "llevamos cinco años de fase expansiva de la economía y con un gasto público educativo, en porcentaje del PIB, inferior al del año 1993. Eso significa que este año y el próximo se gastará en educación medio billón menos de pesetas que en 1993".

Desigualdades de género

Las chicas comprenden mejor lo escrito que los chicos. También ellas obtienen mejores resultados en las tareas que requieren reflexión. En la mayoría de los países, los peores alumnos son los chicos. Las chicas dedican más tiempo a la lectura que sus compañeros. Por el contrario, los alumnos tienden a obtener mejores resultados que las alumnas en cultura matemática, aunque la diferencia es sensiblemente menor. Esto se debe en gran parte al hecho de que los estudiantes varones son más numerosos entre las categorías globales de los mejores alumnos.

Los que obtienen malos resultados se reparten más o menos por igual entre chicos y chicas. En cultura científica, las diferencias son más pequeñas.

Para conseguir una mayor igualdad entre los sexos, el informe señala como objetivos prioritarios suscitar el compromiso de los alumnos en relación con la lectura y estimular el interés de las alumnas por las matemáticas.



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**

Víctor Pérez-Díaz / Catedrático de Sociología

“Las familias españolas no transmiten a sus hijos grandes aspiraciones”

por Jaime Fernández



Foto: Fran Lorente

Víctor Pérez-Díaz es catedrático de Sociología de la Universidad Complutense de Madrid. Doctor en esta misma especialidad por Harvard, ha sido profesor de Ciencia Política, además de en esta prestigiosa universidad, en el Instituto Tecnológico de Massachusetts y en la Universidad de California, San Diego. Es miembro-fundador de la European Academy. Entre sus libros más recientes figuran *La primacía de la sociedad civil*, *España puesta a prueba 1976-1996*, *La familia española ante la educación de sus hijos*, (junto con Juan Carlos Rodríguez y Leonardo Sánchez Ferrer) y *Educación superior y futuro de España*, también junto con Juan Carlos Rodríguez.

En esta entrevista, el catedrático de Sociología, Víctor Pérez-Díaz, considera que la educación entendida como un valor en sí mismo ofrece mucho más al alumno que cuando se la considera sólo desde el punto de vista instrumental. También sostiene que las familias españolas no transmiten a sus hijos “estrategias de grandes aspiraciones”

¿Cómo se puede mejorar el sistema educativo?

No hay que ser pesimistas ni catastrofistas. Podemos mejorar sustancialmente el sistema en dos sentidos. En primer lugar, este país debe ser más ambicioso para hacer cosas.

Apuesto por una sociedad libre que signifique tener individuos libres. No tienen por qué ser egoístas ni autoritarios. Pueden ser altruistas y desinteresados, aunque ni siquiera pertenezcan a asociaciones de voluntariado.

Es esto lo que entiendo por el orden de libertad. ¿Se la quiere llamar liberal? En todo caso se trata de liberalismo filosófico. El liberalismo político y el económico son pasos que pueden venir después, pero habría que ponerse de acuerdo en cómo usamos esos términos. Desde esta perspectiva, el sistema educativo no ha sido bueno ni antes ni ahora. Simplemente, sigue siendo tan regular como lo fue hace diez o veinte años, y a lo mejor es menos regular que hace cuarenta.

¿Cómo calificaría la actitud de las familias españolas ante la educación de sus hijos?

No tengo conocimiento suficiente de cómo funciona ese complejísimo proceso de socialización familiar de los primeros años de vida de una persona. Me parece prematuro aventurar que funciona mal. De hecho, tenemos chicos de 15, 20 o 30 años que no son personajes enfermos, ni alocadamente egoístas, ni irracionales. El país funciona con un grado medio de sensatez, seguramente porque las familias que los cuidaron no lo hicieron del todo mal.

Tampoco pienso, ni mucho menos, que tengamos unas familias horribles. Es probable que no dediquen una atención sistemática a sus hijos. Pero eso en sí mismo no es ni bueno ni malo. Porque una familia que dedique una atención sistemática a un hijo puede hacerle la vida imposible. Los excesos pedagógicos se pagan. Los padres obsesionados con la educación de los niños corren el riesgo de hacer de ellos unos monstruos o unos locos por el triunfo a cualquier precio.

¿Qué papel puede desempeñar el ejemplo de la familia?

Si la familia no es ambiciosa en la vida, no transmite ambición al niño; y si no es culta, no transmite el hábito de lectura o el gusto por la alta cultura. En una sociedad compleja sería conveniente que muchas familias impulsaran a los hijos a dar de sí lo más que puedan, que los impulsaran a ser libres y a abrigar grandes aspiraciones. Creo que nos hallamos ante una sociedad errática, que transmite impulsos, aunque rara vez estrategias sistemáticas de grandes aspiraciones. Pero la familia española no es más que un reflejo de esta sociedad. Un ambiente similar se transpira en la vida política, social y económica y en los medios de comunicación.

¿En qué basa su crítica al excesivo utilitarismo de la educación?

La educación tiene un valor instrumental. De hecho, es un instrumento para adquirir saberes útiles. Pero eso no es todo. Hay otra dimensión que habría que enfatizar: la educación como un valor en sí mismo, entendido como una oportunidad para crecer humanamente en la cultura en la que se vive, conocerla y comprenderla manteniendo cierta distancia hacia ella. El crecimiento humano consiste también en distanciarse de ese legado cultural sin por ello avergonzarse de él. Lo aceptas, lo rechazas, lo rectificas. En suma, adoptas ante él una posición responsable.

El valor final de la educación, lo que hace de ella un bien en sí mismo, se traduce en el desarrollo de una capacidad para decidir y elegir responsablemente. El resultado final de este proceso es el ser humano culto o civilizado.

¿Qué puede ofrecer al estudiante esta visión de la educación como un valor en sí mismo?

Indirectamente, le ofrece mucho más que lo que pueda obtener directamente de la propia formación: conocimiento de sí mismo, de la sociedad, de cómo se relaciona uno con los demás y respeto a las reglas. Le puede ofrecer aprender a pensar o aprender a escribir y a comunicarse. Todos estos son valores no sólo en sí mismos, sino que también tienen un componente social. Esta es la parte que se puede llamar educación general y liberal. Si se pierden de vista estos objetivos, se pierde también el *morbo positivo* de la educación.

Por otra parte, esta visión de la educación es compatible con las profundas convicciones o creencias de los educadores. Hay mecanismos para neutralizar el fanatismo de educadores con creencias, de modo que el educando pueda elegir.

¿Podría especificar su concepto de educación liberal?

Ante todo, debo aclarar que mi concepto de educación liberal se corresponde con el liberalismo filosófico. Conviene desarrollar en las personas la disposición a ejercer su libertad y gozar de ella en el respeto de la libertad de los demás, y al tiempo conviene dotarlas con las bases suficientes para que entiendan la cultura a la que llegan. La educación liberal mezcla el liberalismo filosófico con una idea tradicional de las artes liberales, procedente de la Edad Media y de la Antigüedad clásica, y que consiste en acceder a la



El valor final de la educación se traduce en el desarrollo de una capacidad para elegir responsablemente

cultura de cada época. Por cultura se entiende la filosofía, la poesía, el arte, los saberes que se consideran básicos para comprender cómo funciona el mundo. Sobre estos cuatro o cinco saberes existen múltiples puntos de vista, pero todos ellos entrañan un diálogo que implica comunicación. No se puede pertenecer a una cultura de las sociedades occidentales sin haber absorbido una parte de ese legado.

La educación liberal es como entablar una conversación con cuatro o cinco formas de estar en el mundo: una, práctica que, *grosso modo*, gira alrededor de la política y de la economía, y otra, de desarrollo de la capacidad estética y de contemplación del mundo. Se trata de una experiencia de conocimiento en gran parte “desinteresado”, cuyo objetivo es proporcionar una base de sustentación de lo que ha de venir en el futuro. A partir del conocimiento de esa tradición nos abrimos al mundo.

¿Cuál es el objetivo último de la educación liberal?

Aporta las bases necesarias para que uno no se comporte como una máquina ni sea absorbido por un sistema que fácilmente te coloca en la dirección de la conquista de honores, éxitos y dinero a cambio de una vida bastante “cutre”. Porque, a poco que la gente se descuide, se ve sometida a un trabajo de escaso interés y muy absorbente. Y el mundo del consumismo y del dinero limita muchísimo a las personas. Una educación liberal permite un margen de juego útil para contrarrestar, al menos en parte, tanto esa alienación como la manipulación ideológica.

¿Cómo habría que vertebrar estas enseñanzas en el plan de estudios universitario?

Está la posibilidad de dedicar uno o dos años a este tipo de estudios, o que los alumnos se lo monten por su cuenta y participen en la oferta de actividades culturales y, por ejemplo, discutan entre ellos sobre los libros que leen, o las obras de teatro o de arte o las películas que ven. Lo bueno de la vida universitaria es que los chicos pueden disponer de tiempo para este tipo de actividades, aunque las consideren como algo marginal. Por tanto, convendría ayudarles, pero no para imponerles una doctrina sino para facilitar una experiencia de conocimiento. Hay un sistema educativo en el mundo, que es el anglosajón, concretamente el del *college* americano, que pretende hacer eso. No se trata de una idea original, porque tiene raíces históricas antiguas, y funciona bastante correctamente.

La educación liberal aporta las bases para que uno no se comporte como una máquina

¿Cree que el sistema universitario transmite cultura en el sentido más amplio del término?

Es un escándalo del sistema de educación superior español que un estudiante de 17 o 18 años no encuentre tiempo ni ocasión para desarrollar esas capacidades. Estos conocimientos no deben servir ni mucho menos para inculcarles teorías sobre el libre mercado y menos aún para convencerles de que la mejor cultura del mundo es la occidental o de que es la peor. En absoluto se trata de eso. Se trata de que durante los cuatro o cinco años de universidad, los estudiantes adquieran esa cultura, aunque les guste sólo una parte de ella o incluso algunos quieran abandonarla del todo. Pero hay que arrancar de esa cultura, que es la que nos liga al pasado, de generación en generación.

¿Cuáles deberían ser los parámetros de la calidad educativa?

Hay que distinguir entre la calidad del resultado y la calidad del sistema. La primera se produce cuando, por una parte, tienes una población de alumnos que salen civilizados del sistema educativo, en el sentido de la educación general y liberal, y, por tanto, capaces de ser libres, de elegir y comprender la cultura en la que están inmersos. Y por otra parte, cuando disponen de una base profesional suficiente como para acceder a una profesión y aprender de ella. Entonces se obtiene un resultado de calidad apreciable.

¿Qué propone para ese alumnado que no quiere seguir estudiando la enseñanza obligatoria?

No dispongo de datos. Evidentemente, la adolescencia es una etapa turbulenta en la que no existen buenas soluciones *a priori*. Por tanto, no hay que ser tan rígidos como para imponer una fórmula genérica. Desde el punto de vista de una sociedad razonable, no entiendo que el alumnado tenga que permanecer en un sistema educativo hasta los 16 años. En la historia de la especie, los individuos de 15 y 16 años se han lanzado a la vida e hicieron cosas importantísimas. No

veo razón alguna para que haya que prolongar indefinidamente la escolaridad para todos.

Pero la edad legal para empezar a trabajar es de 16 años

Comprendo que es la edad legalmente establecida, pero dudo que se trate de la más razonable. Desde el punto de vista del sentido común, la vida manda mucho. Lo que eso sugiere es que hay una zona gris, que no sé dónde empieza ni dónde termina, pero que está en la adolescencia. Me pregunto por qué obligar a los jóvenes a que se pongan el uniforme de escolares o de laborales. A lo mejor hay que buscar fórmulas de transición y más abiertas. Comprendo que el mundo está cuadrículado. Pero la realidad me dice que aquí hay una zona que requiere una lectura flexible y ofrecer un margen para ver la forma de que esos jóvenes encuentren un trabajo x, en condiciones x. Lo que no puede hacerse es imponer un modelo determinado a personas que tienen ganas de vivir y no de estudiar. Al fin de cuentas el estudio es una variante educativa humana como otra cualquiera.



Foto: Fran Lorente

Libertad responsable

¿Cuál sería, en su opinión, el mejor sistema educativo?

Los sistemas mejores son los más flexibles y diversos, donde todos los agentes ejercitan la libertad responsable. Eso tiene muchas variantes: en el sector público, introduciendo mecanismos de competencia, que además es la fórmula más normal en el mundo occidental, y en la educación, introduciendo flexibilidad y que padres de familia, educadores, educandos y financiadores, que son los contribuyentes, ejerciten una libertad responsable.

De todos modos, cualquiera que sea el sistema, aquellos que se conduzcan irresponsablemente deberán pagarlo de alguna manera: los alumnos que no estudian, los profesores que no funcionan, los empresarios educativos públicos o privados que no cumplan correctamente su cometido. Por otra parte, hay que permitir una diversidad y optatividad de modelos educativos. No todas las educaciones tienen que ser iguales. El sistema educativo occidental ha crecido gracias a la diversidad de experimentos. Hemos tenido católicos, protestantes, librepensadores, de izquierdas, de derechas, como ha habido visionarios de la educación que propugnaron unas fórmulas determinadas.

Calidad de la educación para todos



Miguel Recio Muñiz
Política Educativa
FE CC.OO.

Afortunadamente 2001 terminó sin que el Gobierno cumpliera su objetivo de presentar al Parlamento un proyecto de Ley de Calidad en la Educación. Sin embargo, no cabe duda de que el gran reto educativo es la mejora de su calidad, en línea con las propuestas formuladas hace ya años por la OCDE y la Unión Europea

Apuntes para la Ley de Calidad

SI BIEN EL GOBIERNO sigue preso de su estrategia de ocultismo y falta de debate con la comunidad educativa, que tan nefastas consecuencias le ha ocasionado en la LOU, las reflexiones sobre la futura Ley de Calidad ya están en boca de todos y en todos los medios de comunicación. En estas páginas se recogen una serie de puntos de vista sobre algunos de los asuntos más importantes que, imaginamos, serán modificados en el nuevo texto legal. Estas aportaciones –que no expresan la posición oficial de la Federación, dado que ésta será formulada a través de un próximo Consejo Federal– incluyen reflexiones teóricas, pero también estudios a partir de experiencias en las que se reflejan los problemas y las alternativas derivados de la aplicación de nuestro sistema educativo. En un segundo número monográfico de TE se abordarán otros aspectos (dirección, modelo de centro...).

Miguel Recio

Responsable de Política Educativa de la FE CC.OO.

LA EDUCACIÓN debe abordar sin dilación sus problemas y retos. Pero, entre la inacción del Gobierno en este terreno y su actuación prepotente, sin diálogo y sin debate ni análisis previo –de todo ello ha sido buen ejemplo la tramitación de la LOU–, el PP sólo está consiguiendo aumentar la dimensión de esos problemas y que se propague una sensación de fracaso e impotencia de la que está contagiando a la comunidad educativa.

Ahora bien, el problema radica en cómo articular estos grandes objetivos de calidad en cada uno de los sistemas educativos de la UE, y cómo hacerlo en el marco de su particular ordenación. Para el caso español significa un sistema educativo en el que el nuevo periodo de educación obligatoria –de reciente implantación, pues 4º de ESO se generalizó en 1999-2000– coincide con una enseñanza comprensiva que cuenta, entre otras novedades, con una nueva ordenación de la FP y la incorporación, como etapa escolar, de la Educación Infantil. Además, se ha producido una modificación sustancial en la gestión educativa, con la asunción de las responsabilidades en la materia por las administraciones de las comunidades autónomas, lo que ha situado el papel del Estado en una dimensión diferente, más allá de la gestión directa de los centros. En resumen, éste es el estado de la educación y éstos son los gestores que tienen que emprender

cualquier iniciativa, incluidas las relativas a la calidad del sistema.

Ante este panorama, la respuesta de PP ha sido doble; por un lado, haciendo pública su intención de introducir modificaciones en todos los niveles y aspectos del sistema educativo, con unos objetivos tan generales como imprecisos y carentes de toda respuesta a los problemas reales de la educación; y por otro, modificando la actual normativa mediante las leyes de Acompañamiento de los Presupuestos del Estado, etc. o normas específicas de educación que, en cualquier caso, siempre han sido aprobadas de espaldas a la comunidad educativa, sin debate sobre sus contenidos ni análisis previo de la situación que iban a modificar. Así ha sucedido con las modificaciones de la LOGSE (calendario, *pasarelas*, profesorado de religión confesional, ...), o con los reales decretos de traspaso de competencias a las diez comunidades que no las tenían, de admisión de alumnos (para el antiguo territorio MEC), el llamado *decreto escoba* de FP, los de currículo de la ESO y Bachillerato, etc.

El Ministerio ha compaginado esta práctica de hechos consumados con la celebración de congresos de dudosa eficacia, dedicados más bien a escenificar el aplauso –por un profesorado previamente seleccionado– a sus intenciones, que a debatir sobre propuestas o a profundizar en el análisis. Por último,



el PP, ante su incapacidad para presentar a la opinión pública y a la comunidad educativa una propuesta para debate, en la que se recogiera un diagnóstico compartido y una primera formulación de sus alternativas, y ante el fracaso cosechado en la tramitación de la LOU, ha optado por aplazar otra vez más la presentación de este proyecto, en una estrategia con la que sólo se consigue retrasar el problema, en lugar de utilizar este nuevo plazo para avanzar hacia una solución debatida y elaborada de manera participativa.

Sin embargo, a lo largo de estos últimos años, el PP ha venido esbozando lo que podrían ser las líneas básicas de su modelo: recorte del gasto público educativo (expresado en porcentaje del PIB) y desviación de sus fondos hacia los conciertos, en detrimento de inversiones y becas; insistencia en el mensaje de que la compensación educativa es imposible en un modelo comprensivo y de que son inevitables formas organizativas que desde los 14 años conduzcan a los alumnos a salidas claramente diferenciadas y alternativas: la calle o el mercado laboral, la FP o un Bachillerato academicista; crítica del modelo comprensivo desprestigiando las medidas vigentes de atención a la diversidad (programas de diversificación curricular, de adaptación, de integración de alumnos con necesidades educativas especiales, de compensación educativa, etc.), evitando los estudios sobre resultados académicos e impidiendo profundizar en los sesgos socioeconómicos que presentan; a la par, generando alarma y desprestigio hacia la tarea de quienes trabajamos en los centros educativos —especialmente en el caso de los centros públicos— sobre la base de unos indicadores de *fracaso escolar* y de *violencia escolar*, clara y maliciosamente abultados; reducción de la autonomía de los centros y de las administraciones educativas e introducción de mecanismos de evaluación externa (reválidas, determinación estatal de los criterios de promoción y titulación, etc) y de formas de gestión en las que, en aras de la eficacia, debe renunciarse a la

participación y al carácter electivo de la dirección escolar.

Frente a ello, hay que ser capaces de defender una formulación del sistema educativo en la que se haga efectiva la extensión de la educación sobre la base de un modelo comprensivo y integrador, dotando al sistema de unas medidas de calidad con las que se

Hay que ser capaces de defender una formulación del sistema educativo en la que se haga efectiva la extensión de la educación sobre la base de un modelo comprensivo y integrador

garantice que, en el ejercicio de este derecho, hay iguales condiciones en el acceso para todos y todas —y más allá de las lógicas diferencias individuales— en el desarrollo y, a la postre, en los resultados obtenidos.

Lo que nos jugamos en este envite es mucho más que una determinada regulación del trabajo de profesores y PSEC; se trata de un derecho que constituye un pilar básico en la movilidad social y en la lucha contra la persistencia de las posiciones de privilegio o dominio de determinados grupos sociales y, por tanto, la defensa de la *calidad* de la educación interesa a toda la comunidad educativa y a todos los trabajadores. Para éstos la *calidad* se traduce en otros indicadores: en la participación (en la gestión, evaluación...)

de la comunidad educativa y de las administraciones más cercanas y, en cualquier caso, de las que detentan la responsabilidad de su gestión; en la asignación de los recursos con un criterio compensador y no falsamente igualitario; en el respeto por la autonomía de los centros educativos, es decir, por la posibilidad de adecuar el curri-

culo y la organización y gestión de la educación a sus características; en la motivación e incentivo de los profesores y del conjunto de los trabajadores (PSEC) de los centros, poniendo en sus manos programas y recursos con los que abordar los retos y problemas educativos a los que diariamente se enfrentan (convivencia, atención a la diversidad...) y mejorando, en cualquier caso, sus condiciones de trabajo y sus perspectivas profesionales; etc; en fin, en el valor de la educación para formar a las personas tanto en las llamadas *capacidades básicas* propias de la *sociedad del conocimiento*, como en los valores de una ciudadanía participativa, crítica y respetuosa con la pluralidad cultural de la sociedad en la que van a vivir. ■





Manuel
de la Cruz
Política Educativa
FE CC.OO.

Evaluación y resultados

Un diagnóstico del sistema educativo que pretenda detectar tanto deficiencias como aspectos positivos de la situación actual, debe contemplar, al menos, qué objetivos persigue (visión hacia los alumnos) y qué agentes intervienen (visión hacia el profesorado)

EN CUANTO a la visión hacia los alumnos, se debe comenzar con una evaluación de resultados. Por lo que se refiere a la visión hacia el profesorado, hay que tener en cuenta dos vertientes: una, asociada con el cumplimiento de los objetivos, y otra, con las relaciones laborales y profesionales de los docentes y del personal de servicios educativos y complementarios (PSEC).

La evaluación de resultados deberá analizar tanto los propiamente académicos (tasas de promoción, de titulación, etc.) como cualquier otro indicador (población escolarizada, tasa de idoneidad, becas, oferta y demanda de ciclos formativos, etc.) que informe acerca del estado actual y/o de la evolución en la consecución de los objetivos.

A veces se habla de otros *indicadores* como la opinión pública o la percepción social o la de la comunidad educativa; estos *indicadores*, siendo subjetivos, son sensibles a la manipulación: un simple montaje publicitario puede modificarlos sin que se haya producido ningún cambio en la situación del sistema. Es el caso del recurso del Gobierno del PP a la Gestión de Calidad, Modelo Europeo de Calidad Total, etc.

Para conseguir un diagnóstico ajustado es necesario estudiar cada uno de los colectivos para los que se articulan las diferentes políticas educativas: comunidades autónomas (solidaridad interterritorial); alumnos inmigrantes, minorías étnicas, alumnos con desventaja social (compensación de desigualdades de origen); alumnos repetidores, alumnos en programas de currículo diversificado o adaptado, alumnos con sobredotación, etc (atención a la diversidad);



El Gobierno tampoco ha realizado ningún intento por evaluar las medidas de atención a la diversidad, ni las regladas ni las no regladas

titularidad del centro -público, privado sostenido con fondos públicos, privado- (políticas de conciertos); etc.

Además, no basta con estudiar solamente los resultados en el momento presente sino que es imprescindible analizar también el valor añadido que genera el sistema tanto desde un punto de vista *global y temporal* (¿cuál era la situación general *antes* y cuál es *ahora*?), como *individual y/o* para cada uno de los grupos mencionados arriba (¿qué mejoras se han conseguido en cada uno de los colectivos?, ¿cuál es la *eficacia/eficiencia* de las diferentes políticas educativas en cada uno de los grupos?).

Hay otro aspecto que también se debe tener en cuenta en cualquiera de los análisis anteriores y es el de los factores que tienen relación con los resultados. Estos factores pueden servir tanto para ayudar a entender la situación actual como para explicar las diferencias observadas y, conse-

cuentemente, ofrecer pistas para diseñar políticas correctoras de los desajustes. Algunos de estos factores son: perfil de los profesores (varios aspectos), género del alumno, nivel socioeconómico y cultural de la familia, nivel socioeconómico y cultural de la escuela, autonomía del centro, nivel educativo de la población adulta en su conjunto (explicaría, por ejemplo, diferencias interterritoriales), gasto público educativo y gasto educativo total, tanto por alumno como en por-

Curso sobre la acción educativa en el exterior

Días 15, 16 y 17 de Febrero

Inscripciones: desde el 21 de enero hasta el 5 de febrero, improrrogable.

Ficha de inscripción y condiciones, en tu sindicato provincial de CC.OO.



centaje del PIB, etc. (ver, por ejemplo, el informe de la OCDE: PISA 2000, que permite comparar sistemas y políticas educativas).

En el punto de los agentes que intervienen en el sistema (fundamentalmente los profesores) y en la vertiente de las relaciones laborales y profesionales, el diagnóstico debería incluir aspectos como: nivel de formación y competencia, motivación, salud laboral (estrés, *mobing*, etc.), carrera profesional, etc.

El diagnóstico no debe acabar aquí, sino que debe continuar con un debate dentro de la comunidad educativa que termine de perfilar y matizar la visión pormenorizada y la de conjunto.

Éste es el modelo que nos parece más razonable para alcanzar un conocimiento ajustado de la situación actual del sistema educativo. El Gobierno dispone de los recursos necesarios para realizar un diagnóstico de este tipo y, sin hacer nada parecido, anuncia grandes cambios (Ley de Calidad) que, dice, son *necesarios* debido al grave deterioro del sistema educativo, aunque desconoce cuál es esa situación.

Por nuestra parte, utilizando los datos disponibles en este momento, podemos apuntar un pequeño avance de lo que podría desprenderse de un análisis de este tipo:

- **Resultados académicos.** Si se utiliza como indicador la tasa de titulación en Secundaria Obligatoria, los datos apuntan que, efectivamente, cada año el 75% de los alumnos que se matriculan en 4º de ESO promocionan de curso (es decir, obtienen título). No obstante, la mayor parte del 25% restante repite curso, teniendo una tasa de promoción al año siguiente similar a la general. Como conclusión, estimamos que no más del 10% de los alumnos se queda sin titular en la ESO (frente al 25% de quien, generando alarma, no considera el efecto de la repetición).
- **Convivencia.** Los conflictos y problemas en los centros docentes han aumentado y además son diferentes

de los que había antes. Ha cambiado no sólo la tipología de los alumnos -por la incorporación al sistema de nuevos grupos (inmigrantes, excluidos sociales, etc.)- sino también los valores asociados a la juventud. No obstante, el problema se centra en la denominada *disrupción* en el aula (dificultad para desarrollar las clases con normalidad), más que en la violencia, que es lo que soterradamente se transmite a la sociedad. Sin embargo, al Gobierno no le interesa ni evalúa los resultados de las experiencias que, al respecto, se desarrollan en todo el territorio, frecuentemente con resultados positivos y estimulantes.

- **Atención a la diversidad.** El Gobierno tampoco ha realizado ningún

intento por evaluar las medidas de atención a la diversidad, ni las regladas (como los programas de diversificación curricular, las adaptaciones curriculares, etc.) ni las no regladas, de las que también existen numerosas y muy positivas experiencias. Como ejemplo mencionar que, en la Comunidad de Madrid, el 10% de los alumnos de 3º y de 4º de ESO cursan programas de diversificación curricular y que, según datos oficiales, la tasa de titulados en estos programas -cuando son de un año de duración- es superior al 80%. Esto quiere decir que, en Madrid, de cada 100 alumnos matriculados en 4º de ESO, ocho obtienen el título a través de estos programas. ■

Informe PISA 2000

UN PRIMER, breve e incompleto análisis de este informe de la OCDE ofrece los siguientes resultados:

- Los promedios de conocimientos y habilidades, en lectura, matemáticas y ciencias, de países con sistemas educativos segregadores, como Alemania, son claramente inferiores a los de países con sistemas comprensivos, como Finlandia y Reino Unido (e incluso España). Los sistemas segregadores no dan respuesta a las necesidades educativas actuales.
- El nivel de recursos familiares (socioeconómicos y culturales) junto con el de la escuela (altamente relacionado con el primero) es uno de los factores que más explican las diferencias de resultados en cada país. Son necesarias políticas de compensación de las desigualdades de origen así como revisar las de conciertos si generan nuevas desigualdades.
- Como particularización y por la importancia interterritorial que tiene, resaltamos el hecho de que el nivel educativo de la población adulta correlaciona positivamente con el rendimiento. Es necesario compensar las desigualdades de origen entre territorios para minimizar la brecha existente actualmente.
- Los sistemas comprensivos generan menos diferencias entre los alumnos con mejores y peores resultados, que los sistemas segregadores, sin obtener estos últimos no ya mejores resultados promedios sino, ni siquiera, mejores resultados para los mejores alumnos. Los sistemas comprensivos no tienen por qué rebajar los niveles de formación de ningún colectivo.
- La autonomía de los centros, la motivación de los profesores, el gasto educativo, etc. son factores estrechamente relacionados con la mejora de los resultados. Cualquier cambio que se plantee debería potenciar estos factores. Las recomendaciones que hace la OCDE en su informe son de esta índole.





Javier
Esperanza
Política Educativa
FE CC.OO.

La convivencia escolar: un importante factor de calidad

Es una polémica que está en la calle y en los centros educativos: ¿Qué pasa con la convivencia escolar? ¿Es realmente un problema grave? ¿Tenemos motivos para preocuparnos? ¿Debemos demandar medidas, y si esto es así, de qué tipo?

LA VERDAD es que nuestro sindicato se viene ocupando desde hace tiempo de este asunto, y creemos que podemos y debemos dar nuestra opinión.

En primer lugar, hay que tratar de no mezclar unas cuestiones con otras. En los centros educativos de España la situación en cuanto a violencia es, según todos los estudios consultados, normal en comparación con la existente en el resto de los países occidentales. Esto no quiere decir que no haya que preocuparse, sino tan sólo que conviene matizar un poco el alarmismo de algunos medios de comunicación que dan cuenta de hechos graves, es cierto, pero, afortunadamente, minoritarios. Al menos por el momento. Esto no significa que estemos esperando el agravamiento de la situación, sino que ha llegado el momento de poner en marcha políticas preventivas para evitar que la violencia continúe germinando en nuestros centros educativos.

Más grave es, sin duda, el acentuado clima de disrupción e indisciplina que día tras día se vive en nuestros centros escolares, especialmente de Secundaria, y que se mezcla con el pasotismo y la desmotivación del alumnado. Estos hechos son extraordinariamente graves, al poner en peligro la propia calidad de los procesos educativos y también por ser una importante fuente de malestar docente. El estudio sobre salud laboral de los docentes en la enseñanza pública, editado por la FE de CC.OO. en mayo de 2000, revela los problemas psíquicos que padece nuestro profesorado, de los cuales es causa, parcialmente, la frustración profesional que experimentan en las aulas.

Pero no nos engañemos. La solución a esta problemática no hay que buscarla en el refuerzo de la autoridad del director, ni en la promulgación de más duros y autoritarios decretos de derechos y deberes del alumnado. Tampoco encontraremos la solución en la separación del alumnado en "buenos", "malos" y "regulares". Estas medidas, en la mente y en la

Más grave es el acentuado clima de disrupción e indisciplina que día tras día se vive en nuestros centros escolares, especialmente de Secundaria

cartera del MECD, pueden suscitar momentáneamente una cierta adhesión entre parte de un colectivo docente frustrado y parcialmente "quemado". El profesorado tiene el derecho y el deber de demandar para el correcto ejercicio de su función medidas de actuación educativa que pongan fin o, al menos, palien en la medida de lo posible una situación de "mal ambiente escolar".

La FE de CC.OO. ha abordado el problema desde el análisis de la realidad y la investigación de los esfuerzos realizados en centros concretos por profesionales de la educación, y hemos de decir que hay soluciones que se han aplicado y se están aplicando en cientos de centros escolares de toda la geografía española y que, cuando menos, mejoran la situación de la mala convivencia.

Para ponerse a trabajar debemos tener en cuenta:

1. Revisión de la situación del centro en cuanto a convivencia se refiere.
2. Concienciación de la comunidad educativa ante la necesidad de una actuación educativa decidida.
3. Adopción de medidas para la efec-

tiva democratización de la vida en el centro.

4. Regulación democrática de los conflictos
5. Favorecer la integración de todas y todos.
6. Incremento de la participación de los padres y madres en la educación de sus hijos.

7. Intervención en el currículo para hacerlo transmisor de valores y normas.
8. Establecimiento de medidas de coordinación con organismos de las comunidades autónomas, municipios, ONGs y otras entidades de carácter social y educativo.

Las ocho medidas reseñadas, si se consideran aisladamente, no conducen a ningún sitio. Tomadas conjuntamente y coordinadamente y aplicadas bajo la dirección de personas con experiencia en estos temas, se convierten en agentes promotores de cambios en la convivencia de los centros donde se han aplicado. Además de mejorar la convivencia, actúan también sobre el rendimiento escolar y sobre la transmisión de actitudes positivas en el alumnado, padres y profesorado, aumentando el número de alumnos/as en armonía con su lugar de trabajo. Creemos que merece la pena intentarlo. Hay que exigir a las administraciones educativas que impulsen el proceso de mejora de los centros que así lo deseen poniendo a su disposición medios humanos y materiales que lo hagan posible. Ahora es el momento. ■



La diversidad: unas medidas de atención imprescindibles

Cuando en nuestro sistema educativo se eligió el modelo comprensivo, por tratarse del que podría sentar las bases de una auténtica igualdad de oportunidades, también se tuvo que poner sobre la mesa un conjunto de medidas, imaginativas en lo organizativo y en lo curricular, que garantizaran la debida atención a la pluralidad del alumnado

Javier Esperanza

Política Educativa FE CC.OO.

ESTA heterogeneidad, que por sí misma constituye una fuente de riqueza, nos lleva a integrar en el sistema en condiciones normales a alumnado desfavorecido socioculturalmente (compensatoria), con necesidades educativas especiales, anteriormente desescolarizado, con problemas de desestructuración familiar... Esta diversidad no puede ser "homogeneizada" durante el trayecto de su vida escolar. Pero, además, también hay que contar con las diferencias de aptitudes, inclinaciones, habilidades y estudios a seguir.

Por todo esto, no se puede siquiera imaginar la cara de un sistema comprensivo sin la cruz de unas medidas adecuadas de atención a la diversidad.

El informe *Knowledge and skills for life: first results from PISA 2000*, elaborado por la OCDE, da cuenta de que hasta un 16% del alumnado carece de las habilidades instrumentales básicas. Ante este hecho tenemos que volver la vista hacia las primeras etapas de nuestro sistema educativo: la Educación Infantil y Primaria. Se hace preciso un debate amplio que conduzca a una sensibilización en el profesorado de estas etapas hacia los diferentes requerimientos del alumnado. Proponemos la implementación de un Plan de Atención a la Diversidad diseñado por el propio centro y provisto por las correspondientes administraciones educativas de los recursos necesarios. Sería conveniente dotar a los centros de estas etapas de un gabinete psicopedagógico, encargado del diagnóstico de necesi-

dades educativas especiales, de elaborar materiales didácticos y colaborar en la aplicación de medidas de atención a la diversidad.

En cuanto a la Educación Secundaria Obligatoria se hace necesaria la elaboración de planes integrales de atención a la diversidad, que afecten

Y esto a pesar de la postura del PP de considerar la atención a la diversidad como "un fraude". Lo que sí constituye un fraude es que no haya medidas que la hagan posible, y que cuando existen no se publiquen informes cualitativos y cuantitativos sobre los resultados de su aplicación.

Un modelo con itinerarios como pretende el PP es injusto con una gran parte del alumnado al que se condena al fracaso y a la segregación temprana

coordinadamente las actuaciones del primero y segundo ciclo y que partan de la realidad presente en cada centro expresada por sus órganos de gobierno. La actitud de las administraciones educativas debe dejar de ser cicatera y responder efectivamente a la cobertura de las demandas de los centros en cuanto a diversidad se refiere.

De los pocos datos disponibles (por ejemplo sobre evaluación de los programas de diversificación curricular) y de las experiencias de centros que aplican decididamente tales medidas, se deduce que la mayor parte de éstas son positivas y tienen una traducción muy valiosa en la mejora de los resultados escolares. Y esto hay

Experiencias en centros

ES IMPORTANTE conocer la naturaleza de las medidas adoptadas en una comunidad autónoma, o incluso en un centro aislado, analizarlas, evaluarlas y, si funcionan, extender su ámbito a otros territorios: las Unidades de Formación e Inserción Laboral (UFIL) de Madrid, la Unidad de Currículo Adaptado (UCA) externa de Ilundain (Navarra), las tutorías compartidas en el IES Enric Borrás, de Badalona, los profesores de seguimiento en el IES nº 5 de Avilés, las tutorías de tarde del IES Severo Ochoa, de Alcobendas...son medidas que han demostrado su efectividad en las situaciones en que han sido aplicadas y pueden ayudar a otros centros a mejorar la calidad de atención al alumnado.

Algo parecido sucede actualmente en Cataluña con la implementación de los Planes Estratégicos, si bien en su concreción carecen de una suficiente dotación de medios por parte de la Conselleria de Educació.

Un modelo parecido en cuanto a su apoyo en la autonomía de los centros se está aplicando en Euskadi con los Proyectos de Intervención Educativa Específica.



La atención a la diversidad en Educación Infantil y Primaria

Montserrat Eek Farran

EDUCAR EN LA diversidad es reconocerla y aceptarla como un valor que enriquece a todo el alumnado. La diversidad está presente en todas las aulas y ello conlleva diferencias a la hora de actuar, de aprender, etc.

Tanto la LOGSE, en general, como el currículum de Primaria son explícitos en que la escuela debe favorecer el crecimiento personal de todo el alumnado sin discriminar a los que parten de bases muy distintas. Por eso hablamos de escuela comprensiva, que respeta las diferencias y que busca un equilibrio entre el alumnado y el currículum del centro. Y en este contexto el mejor marco de referencia psicopedagógico es la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje, en tanto que este enfoque parte de los conocimientos previos del alumnado para construir su propio conocimiento.

Los criterios y las estrategias que garanticen la atención a la diversidad y el respeto a los diferentes ritmos de aprendizaje han de presidir el diseño de actividades de aprendizaje y de evaluación. La evaluación, que debe estar integrada en el propio proceso de enseñanza-aprendizaje y ser continua y global, cumplirá dos importantes funciones: decidir el tipo de ayuda pedagógica que necesita el alumnado según sus características y determinar el grado en que se han conseguido las intenciones educativas.

El currículum se basa en los principios de enseñanza comprensiva, atención a la diversidad y enseñanza personalizada, de los cuales se derivan una organización y unas estrategias metodológicas determinadas. La organización en ciclos, la flexibilización de los agrupamientos del alumnado en los ciclos, de los horarios y de los espacios, y la distribución flexible

del espacio-tiempo son recursos organizativos que nos facilitarán prácticas educativas para atender la diversidad y que supondrán un enriquecimiento del proceso de aprendizaje, evitarán convertir las diferencias en desigualdades y compensarán las dificultades que el alumnado sufre en su punto de partida.

Las modalidades de adaptaciones y apoyo en el ámbito escolar son diversas. Por un lado, tenemos al alumnado de necesidades educativas especiales, cuando existe una diferencia física, sensorial, intelectual, emocional o social que afecta a su aprendizaje hasta el punto de necesitar una adecuación individualizada del currículum. Por el otro, tenemos a todo el alumnado, también diverso. Para atender sus diferencias y desarrollar todas sus capacidades deberemos plantearnos diversas adaptaciones que afectarán al currículum, a las maneras de actuar, a la organización de la escuela, del ciclo o del aula, a los materiales utilizados, a las actividades, al tiempo y al espacio.

En función de los objetivos que nos planteamos, podemos aplicar diferentes modelos organizativos que utilizan agrupaciones de alumnos, materiales y recursos bastante distintos, como las unidades de programación globalizadas o por áreas de conocimiento, los proyectos de trabajo, etc. Todos ellos facilitan la enseñanza comprensiva, la atención a la diversidad y la enseñanza personalizada.

Para ello es importante ser conscientes del cambio de papel del profesorado. Cesar Coll (1990) lo resume en dos líneas de intervención educativa: el profesorado debe crear las condiciones óptimas que permitan realizar una actividad constructiva, rica y diversa, y orientar esta actividad garantizando la ayuda necesaria que en cada situación el alumnado requiera. ■



que recalcarlo y decirlo alto y claro. El modelo comprensivo de enseñanza requiere de medidas de atención a la diversidad imaginativas y audaces que despierten la motivación y el interés y fomenten la autoestima al conjunto del alumnado. Y eso nos lleva a reclamar recursos personales y materiales. Un modelo válido y compensador de desigualdades es un modelo caro. No nos engañemos, pero un modelo con itinerarios como pretende el PP es injusto con una gran parte del alumnado al que se condena al fracaso y a la segregación temprana.

No cabe duda de que el debate previo a la consecución de un Plan específico de atención a la diversidad en cada centro estimula la implicación del profesorado en la acción educativa y lo dota de una especificidad *necesaria* para su buena marcha.

Para terminar, y concretando la propuesta, creo que sería un gran acierto en lo organizativo y lo pedagógico que las administraciones educativas dejasen en manos de los centros educativos el diseño de las medidas más apropiadas para su entorno específico. ■



La disrupción en el aula

Si algo perturba los centros educativos, y muy especialmente los de ESO, es el tan repetido fenómeno de la disrupción en el aula que se ha convertido ya en crónico. De ahí la perplejidad del profesorado y de los propios padres y madres que observan cómo el alumnado y los hijos e hijas aprenden poco y a menudo con escaso interés

Isabel Fernández García
Directora del IES Pradolongo (Madrid)

PARECE QUE la escuela no consiguiera transmitir el deseo de aprender ni de lograr las condiciones que lo hacen posible. Al contrario, el clima de las aulas se torna tenso, se deterioran las relaciones interpersonales, se incrementan las dificultades de aprendizaje y, consecuentemente, la insatisfacción y el malestar emocional.

El profesorado vive esta situación como falta de respeto por parte del alumnado, y empieza a no ver el sentido de su tarea docente. Si bien estos hechos son debidos a una variedad de causas, se destaca en primer lugar la actuación por parte de un reducido número de alumnos que de, forma persistente, mantiene una actitud hostil hacia el aprendizaje y a la escuela en su conjunto. Los conflictos que plantea ese pequeño grupo con su conducta inadecuada, repetida día tras día, produce estrés en el profesorado y le plantea un problema ético por entender que de este modo se restringe el derecho de los otros alumnos a aprender y progresar.

La disrupción es definida en la literatura especializada como un conjunto de conductas inapropiadas que se interpreta como indisciplina, con un componente claramente académico que retarda el aprendizaje y crea climas de clase indeseables, promoviendo malas relaciones interpersonales tanto entre profesorado y alumnado como entre los propios alumnos, y en ocasiones entre los profesores. Es éste un complejo fenómeno, cuyas causas no deben atribuirse exclusivamente a la mala conducta del alumnado, sino a un conjunto de factores dentro del contexto del centro y, muy particularmente, del aula.

Destaca por su envergadura la organización de los agrupamientos de los alumnos cuyas decisiones tienen implicaciones en el resultado final del aprendizaje y del clima escolar. Entre la polaridad constituida por la heterogeneidad total de los grupos y la homogeneización de los mismos por niveles, existe una gran gama de posibilidades para indagar y experimentar.

La supervisión silenciosa y la atención preventiva a posibles problemas son pautas clásicas de los profesores eficaces

La flexibilización de horarios, los apoyos y grupos específicos de compensatoria, los programas de diversificación, los desdobles, todo ello responde a la necesidad de adaptar el currículum a las características de los alum-

nos. La búsqueda de nuevas medidas organizativas que mantengan la equidad pero atiendan a la diversidad, debe de ser uno de los nuevos objetivos de los centros escolares.

Si la organización del centro es un elemento clave, no lo son menos las condiciones dentro del aula en la que se desarrolla la enseñanza aprendizaje. Como mantienen Ainscow y otros,

“los cambios en el currículo, en los métodos de enseñanza, en las formas de agrupar a los alumnos y en los procedimientos de evaluación encierran el máximo impacto potencial en el rendimiento de alumnado y pieza clave en la mejora de la escuela”. Más allá de qué enseñamos y qué aprende el alumnado, nos tenemos que plantear cómo enseñamos y cómo aprenden. Hay dos elementos que no debemos olvidar: ¿cómo dan clase los profesores?, ¿qué estrategias de manejo de aula utilizan?, y por otro lado, ¿qué motivación o desmotivación existe en el propio alumnado por aprender?

Ante un incidente de disrupción debemos observar el contexto y la organización del aula. ¿Qué está ocurriendo en ese aula, y qué ha ocurrido en esa clase y/o con ése o esos alumnos anteriormente? Las rutinas de aula que utiliza el profesor son estrategias que pueden escalar o reducir los conflictos dentro de ese espacio. La supervisión silenciosa y la atención preventiva a posibles problemas son pautas clásicas de los profesores eficaces. Tanto un manejo muy disciplinario

Atención individualizada

NOS QUEDA mencionar la necesidad, en algunos casos, de una atención individualizada a los alumnos con problemas de conducta, superando el mero diagnóstico y aplicando –desde Orientación- tratamientos específicos y continuados.

Para concluir: la disrupción representa el primer conflicto escolar a los ojos del profesorado, siendo éste un fenómeno complejo en que la interacción de las propuestas curriculares, las estrategias de manejo de aula, la motivación del alumnado y su contexto familiar-social y el clima del aula son claves para interpretar los desajustes de conducta de los alumnos.



como excesivamente laxo e inconsistente, promueven la disrupción, la desmotivación y los sentimientos encontrados. Es probablemente una relación profesor-alumno segura y cercana a un tiempo, junto al sentimiento de ser aceptado y valorado como persona, lo que con mayor fuerza demanda el alumnado, a pesar de su mala conducta. La motivación de éste es otro factor que influye no sólo en su propio aprendizaje, sino en el de sus compañeros y, además en el clima de bienestar o malestar que se crea en la clase. Por tanto será un elemento importante sobre el que intervenir, sabiendo que no es una cuestión meramente personal, sino producto de diversos componentes que influyen entre sí. Entre ellos se encuentran:

- Los referentes al propio alumno/a como por ejemplo las experiencias escolares previas, los intereses y expectativas propios (en ocasiones distintos a los que marca el profesorado), los valores y actitudes de su entorno y especialmente de la familia.
- Los referentes a la interacción del profesorado. En este aspecto hemos de destacar los siguientes: el modo de presentación de los temas de aprendizaje o de las actividades; los mensajes que dirige a los alumnos antes, durante y después de la tarea, y los criterios y métodos de evaluación.
- Los relativos al grupo, especialmente en cuanto a su cultura o valoración del estudio y a su grado de competitividad o cooperación. ■



La compensación educativa en un instituto de Secundaria

El planteamiento de la compensación educativa del IES "San Isidro", de Azuqueca de Henares (Guadalajara), constituye un aspecto de la diversidad y, dentro de la heterogeneidad que conlleva, es un elemento más que presentamos como enriquecedor para todos e integrado en el instituto

Miguel Ángel Alonso Juliá (Director) y Carlos L. Ayala Flores (Orientador)
IES "San Isidro" de Azuqueca de Henares (Guadalajara)

ALGUNOS AUTORES han identificado tres formas de entender la diversidad cultural y social¹. La primera sería la deficitaria, que considera que estos alumnos carecen de habilidades, conocimientos o pautas de trabajo y comportamiento, lo que dificulta su integración escolar y social. Por esta razón se han desarrollado pla-

Por último, está la del reconocimiento de las diversas estrategias de socialización que la mayoría dominante y las comunidades minoritarias emplean para lograr que los niños y jóvenes sean miembros bien adaptados del grupo al que pertenecen. Las dificultades que los miembros de las minorías presentan en la escuela no serán

Se necesita la participación de instancias externas al centro, con la actuación de mediadores socioculturales que trabajen en contacto estrecho con el profesorado

nes de compensación educativa que tratan de ofrecer a estos alumnos "aquello que les falta".

Una segunda perspectiva, que acepta las diferencias culturales, entiende que éstas proporcionan a todos la oportunidad de enriquecerse personalmente, por lo cual actúa sobre el grupo dominante cuestionando sus prejuicios y ofreciendo información sobre la cultura minoritaria². Sin embargo, puede derivar hacia una intervención educativa que, centrándose en las supuestas incompatibilidades entre culturas, conduzca a cierta segregación.

problemas individuales ni incompatibilidades culturales, sino expresión de las tensiones de adaptación mutua entre la socialización que promueve la escuela y la que fomenta la comunidad de procedencia de estos alumnos.

La comunidad educativa tiene que reflexionar sobre estas formas de entender las diferencias. El instituto "San Isidro", dado los recursos de que dispone y los modos educativos hasta ahora practicados, se sitúa en la primera perspectiva, pero aspira a poder desarrollar los aspectos positivos de las otras dos. Para ello se necesita la participación de instancias externas al

1 Lalueza, J.L. et al. (2001): Socialización y cambio cultural en una comunidad étnica minoritaria. El ciclo evolutivo gitano. *Cultura y educación*, 13 (1), 115-130.

2 Siguán, M. (1998): *La escuela y los inmigrantes*. Barcelona: Piados.



La incorporación de alumnos de otras culturas, muchas veces con dificultades idiomáticas añadidas, plantea una nueva situación a tener en cuenta. La compensación es otra característica de la diversidad, y hay que tratarla desde la pluralidad de respuestas que existan en los centros.

En el IES "San Isidro" no proponemos en general nuevas medidas; optamos porque los alumnos de compensación se incorporen a las ya existentes en el centro (agrupamientos flexibles, diversificación, garantía, apoyos dentro o fuera del aula, etc.), en virtud de las características de cada uno de ellos.

Este proceso de *normalización de la compensación* es el que tratamos de llevar a la práctica en el modelo integrado del instituto. ■

centro, con la actuación de mediadores socioculturales que trabajen en contacto estrecho con el profesorado. También hay que centrarse en las interacciones que se producen en el aula, promoviendo, a través de estrategias didácticas y técnicas específicas, un modelo de aprendizaje y de relación social más justo y enriquecedor para todos los alumnos. Algunas de estas estrategias son el aprendizaje cooperativo, los dilemas morales, el estudio de casos, el *role-playing* y la resolución de conflictos³.

Pero, además, el equilibrio entre una enseñanza comprensiva y la diversidad del alumnado debe llevar a actuaciones no sólo en los procesos de aula sino en los de centro; la organización escolar tiene que adecuarse a las nuevas exigencias de ese conflicto⁴. Hay que buscar fórmulas en la organización de espacios, agrupamientos y tiempos que permitan lograr la integración en un mismo centro de alumnos con diferente capacidad, ritmo de aprendizaje, interés, motivación, cultura, estrato social o cualquiera otra circunstancia. Ambos procesos -de centro y de aula- deben caminar de forma coordinada para ir acercándose al objetivo integrador.

Esta pluralidad debe ser enriquece-

dora para todos; pero, siendo una novedad en los institutos, es importante cambiar aspectos tradicionales en el funcionamiento de los mismos.

Intervenciones concretas

EN SUMA, las intervenciones concretas son:

- Incorporar medidas para atender a los alumnos de compensación dentro de las programaciones didácticas, el Proyecto Educativo y otros documentos de organización del centro.
- Proponer, como objetivo básico de la acción tutorial, la educación intercultural y para la convivencia, programando actividades a lo largo del curso.
- Considerar que la atención a estos alumnos es igual que la del resto de sus compañeros; las adaptaciones curriculares son estrategias básicas de intervención, si bien puede facilitarse su realización a través de los apoyos y de la incorporación de los alumnos a otras medidas específicas ya existentes.

El desarrollo de este plan de intervención requiere recursos que todavía no existen en el centro: profesor estable de compensatoria, profesor técnico de servicios a la comunidad... y, por encima de todo, requiere un cambio de todos los miembros de la comunidad educativa (alumnos, padres, profesores), de las instituciones y organismos del entorno y de la propia Administración.



3 Díaz Aguado, M.J. (dir) (1992): *Educación y desarrollo de la tolerancia*. Madrid: MEC. Cuatro volúmenes y dos videos.

4 Alonso Juliá, M. Á. (2001): *Modelo integrado para atender a la diversidad en la Secundaria Obligatoria. Proceso de implantación de la LOGSE en el IES San Isidro de Azuqueca de Henares, Guadalajara*. Torres de la Alameda: Editorial Fugaz.



Las trampas del discurso: de los itinerarios a la contrarreforma

Aunque los contenidos de la próxima Ley de Calidad de la Educación siguen perteneciendo al mundo del misterio, por indicios y declaraciones podemos deducir que va a suponer una reforma en profundidad que afectará a contenidos sustanciales de la LODE y la LOGSE.

Javier de Miguel
Política Educativa CC.OO.-Navarra

SIN EMBARGO, desde el Ministerio de Educación y algunas consejerías, como la de Navarra, se trata de dirigir el debate hacia un único punto, importante, eso sí, el de la atención a la diversidad, centrado en un único aspecto de la misma, el modelo navarro de itinerarios. Repetido una y otra vez el presunto éxito del sistema, puede hacernos olvidar algunas cuestiones que deberíamos tener en cuenta a la hora de abordar la atención a la diversidad.

Debemos recordar que el modelo de itinerarios navarro únicamente se aplica en 4º de la ESO y que, a partir de una posibilidad de agrupamiento de optativas, ha derivado en una organización de este curso que no es precisamente la más imaginativa e interesante de las que los centros podrían adoptar. Sin embargo, esta organización de itinerarios grupales cerrados, ha impedido la posibilidad de adoptar otro tipo de itinerarios de carácter personal y no grupal, que ya vienen experimentándose en otras comunidades.

El Departamento de Educación de Navarra esgrime, sesgadamente, los resultados de la evaluación de 4º de la ESO. Señala que en esta comunidad obtenemos un 15% más de éxito y lo atribuye en exclusiva a la organización de esos itinerarios; sin embargo, el Departamento "olvida" que ya en Primaria obtenemos un 5% más de éxito, un 8% en 2º de ESO y ya un 15% en tercero, donde todavía no ha llegado el efecto de los itinerarios de 4º. Estas diferencias, aunque distintas en puntos porcentuales, son, respecto de la



La organización de itinerarios grupales cerrados, ha impedido la posibilidad de adoptar otro tipo de itinerarios de carácter personal y no grupal

media, proporcionalmente similares.

Es un problema demasiado complejo para que se simplifique de esa manera cuando todos los evaluadores, INCE incluido, señalan la importancia

en los resultados escolares del factor sociocultural, y estamos en una comunidad con un alto índice de personas con estudios medios y superiores, con un alto PIB/per cápita y con un sistema que, de acuerdo con sus posibilidades, ha dedicado cifras de gasto por alumno más altas que la media del Estado, aunque en estos cinco últimos años de Gobierno conservador vaya descendiendo el porcentaje del PIB navarro dedicado a Educación.

Pero es que, tras la implantación de estos itinerarios en 4º de la ESO, el Departamento de Educación ha organizado un esquema que supone una carga de profundidad para una Secundaria Obligatoria que quiera compaginar comprensividad y atención a la diversidad.

Un modelo rígido

EL MODELO navarro acaba con la posibilidad de una mínima autonomía organizativa y curricular de los centros; es un modelo rígido, cerrado, sin vuelta atrás, dirigido a la enseñanza pública. Es desde la autonomía de los centros, en los proyectos curriculares y organizativos pegados al contexto, en la dotación de medios y en la reducción de las *ratios*, desde donde podremos avanzar en encontrar soluciones a problemas reales.



En once centros navarros se imparte desde este curso (en seis se comenzó el curso pasado) un denominado "Ciclo Adaptado" que desde 3º viene a ser en su organización y currículo, algo similar a la "Diversificación Curricular" existente en 4º. Al mismo tiempo, existen las denominadas Unidades de Currículo Adaptado para alumnado conflictivo.

Todas estas medidas apuntan hacia una misma dirección, organizar desde 3º de la ESO opciones cerradas, sin caminos de vuelta atrás, y dirigidas a opciones postobligatorias específicas, Bachillerato, ciclos formativos y Garantía Social. Hay que señalar que esta organización experimental consume las cinco horas semanales que por unidad escolar se utilizan actualmente para la organización de otras medidas de atención a la diversidad, como, por ejemplo, agrupamientos específicos de carácter transitorio y reversible en algunas asignaturas. Por lo tanto este modelo cierra cualquier otra posibilidad de atención a la diversidad, incluidas las que se están llevando a cabo en el resto de centros.

Con esta rígida organización podemos adelantar que no será posible integrar al alumnado inmigrante, al que vamos a dirigir de forma sistemática a itinerarios sin salida postobligatoria; es una organización pensada para la enseñanza pública, donde va a volcarse el alumnado con dificultades,



Aunque parezca mentira, debemos recordar que la atención a la diversidad debe abordarse de forma diversa.

lo que podría generar un camino de vuelta, hacia la privada, concertada en Navarra al 100%, de una parte del alumnado "sin problemas" que ahora asiste a la pública.

¿Por qué únicamente desde 3º? Implantada esta organización en el segundo ciclo de la ESO, ¿existe alguna razón para pensar que no se va a implantar desde 2º curso donde comienzan a acumularse también los problemas? En los centros donde comenzó la experimentación el curso pasado, con equipos

directivos y profesorado en su mayor parte voluntario, entre un 19 y un 25% del alumnado se escolariza en el "Ciclo Adaptado" y diversificación curricular, a los que hay que añadir los que siguen en 4º el "itinerario C". La extensión de este modelo nos acercaría a un 30/40% escolarizado en modelos rígidos con mínimos curriculares que impiden no ya abordar el Bachillerato, sino que podrían generar problemas en unos ciclos formativos de Grado Medio que quieran alcanzar un mínimo de calidad.

¿Alguien ha pensado en el "síndrome del alumno de apoyo"? Dirigido desde 3º o 2º de la ESO a grupos sin vuelta atrás, con currículo, horario, materiales escolares y profesorado específico, nadie podría extrañarse de que se generalizase en este alumnado una sensación de ser diferente, de menor exigencia, sin expectativas ni incentivos ("como soy de apoyo..."), problema que viene siendo señalado ya por algunos sectores del profesorado.

No es la discusión, por tanto, la de itinerarios sí o no. Es más compleja; aunque parezca mentira, debemos recordar que la atención a la diversidad debe abordarse de forma diversa. ■





La participación en la organización de los centros

Las administraciones educativas tienen la obligación de establecer los mecanismos necesarios para eliminar cualquier tipo de daño a la salud en cumplimiento de la Ley de Prevención de Riesgos Laborales (LPRL). Para ello deben asegurar los cauces de participación individual y colectiva, canalizando este derecho mediante la formación en materia de salud laboral de los docentes y demás trabajadores de los centros escolares desde el inicio de su contratación

ESTA OBLIGACIÓN es un derecho de los trabajadores y carece de la misma intencionalidad que la formación permanente del profesorado. Se trata, por tanto, de un requisito imprescindible y no está sujeto a las opciones de formación que puedan presentarse anualmente para el profesorado y los demás trabajadores de los centros.

Dicha formación debe ser propuesta por los servicios de prevención, como un contenido más de la planificación de la actividad preventiva (art. 9,2 RSP) que las administraciones educativas llevarán a cabo en los centros.

Asimismo, ha de ser supervisada por los Comités de Seguridad y Salud, tal como se indica en el artículo 33 b de la LPRL cuando establece que debe consultarse a los trabajadores sobre "el proyecto y la organización de la formación en materia preventiva", de tal manera que puedan generarse las propuestas adecuadas para que la formación pueda verse sobre el trabajo específico que desempeñan los trabajadores y las trabajadoras: Educación Infantil, Especialidades en Educación Primaria, especialidades de ESO, Bachillerato y Formación Profesional.

Desde esta óptica, es contrario a lo establecido en la propia Ley de Prevención de Riesgos la oferta de una formación a distancia, que puede ser válida para otro tipo de intenciones formativas, pero no para el cumplimiento de este derecho laboral. No es de recibo plantear la formación de una manera estandarizada, como si los factores de riesgos fuesen iguales, aunque

se realicen trabajos diferentes.

El artículo 19 de la LPRL estipula que, en cumplimiento del deber de protección, el empresario deberá garantizar que cada trabajador reciba una formación teórica y práctica, suficiente y adecuada, en materia preventiva, tanto en el momento de su contratación, cualquiera que sea la modalidad o duración de ésta, como cuando se produzcan cambios en las funciones que desempeña o se introduzcan nuevas tecnologías o cambios en los equipos de trabajo.

La formación se centrará en el puesto de trabajo o función de cada trabajador, adaptándose a la evolución de los riesgos y a la aparición de otros nuevos y repitiéndose periódicamente si fuera necesario. Siempre que sea posible, deberá impartirse durante la jornada laboral o, en su defecto, en otras horas, pero descontando de aquélla del tiempo invertido en la formación. Podrá impartirla la empresa con sus propios medios o concertándola con servicios ajenos, y su coste no recaerá en ningún caso sobre los trabajadores.

Esta formación tiene un triple objetivo:

El primero es que todos los trabajadores y trabajadoras de los centros escolares conozcan sus derechos y obligaciones en torno a la prevención de riesgos laborales, así como las obligaciones de los empresarios del sector y las administraciones educativas en la planificación de las acciones preventivas.

El segundo objetivo es conocer los factores de riesgo existentes en la actividad docente y no docente y las medidas personales que deben tomarse desde el punto de vista personal para la eliminación de los riesgos.

El tercero, y más importante, es que la formación sirva de tal manera que los propios docentes y no docentes participen activamente en la organización y condiciones de trabajo proponiendo, denunciando y evaluando los riesgos que ponen en peligro su salud integral desde el punto de vista físico, psíquico y psicosocial.

Por ello no sirve cualquier tipo de formación en salud laboral.

EUROPE

Des professeurs français (élèves de 11 à 18 ans) de France souhaitent entrer en contact avec d'autres professeurs pour correspondance, échanges de séjours ou de logement.

Si vous êtes intéressé, écrivez à:

SNES Echanges

Syndicat National des Enseignements de Second degré

1 rue de Courty - 75341 PARIS CEDEX 07 - France

Télécopie: (33) 1 40 63 29 34

E-Mail: internat@sn.es.edu

En mentionnant votre situation de famille, âge, disciplines enseignées, langues parlées, goûts et loisirs... ou les caractéristiques de votre domicile, la région d'accueil, etc.



Carmen Perona
Abogada
de C.C.OO.

■ Regulación de las tareas escolares para casa

En nuestro centro dudamos de dónde está regulado que no se pueda mandar tareas a los alumnos para que las realicen en casa. Del mismo modo, tampoco tenemos claro qué se entiende por tareas escolares

(V.C.R. Almería)

Nuestro sistema educativo señala como objetivo fundamental de la educación el pleno desarrollo de la personalidad humana. Corresponde al profesorado de los centros docentes orientar ese proceso formativo del alumno en todas las facetas de su personalidad, no sólo mediante el trabajo estrictamente escolar, sino también colaborando en el mejor aprovechamiento educativo de las influencias que ejerce el medio físico y social. Si cada programación de actividades es un proceso fundamentalmente técnico, confiado al buen hacer de los profesionales de la educación, la de actividades extraescolares reviste peculiaridades que han de tenerse en cuenta. Entre éstas cabe destacar su condición de sugeridas y no estrictamente exigibles, ya que no deben formar parte de los aspectos propiamente ponderables en la evaluación escolar con el fin de conjugarlos para conseguir una mejor formación escolar.

Así, en la Orden de 18 de marzo de 1985, aún vigente, se establece que los trabajos extraescolares estarán encaminados al mejor aprovechamiento educativo del tiempo libre del escolar y al desarrollo de su creatividad y sociabilidad. En este sentido, podrán proponerse actividades tales como lectura y comentario de textos o libros adecuados, profundización en el estudio y análisis del entorno físico y social, búsqueda y recogida de datos materiales para la realización de trabajos escolares, comentario de artículos de prensa o programas radiofónicos o televisivos adecuados y actividades plásticas y/o tecnológicas. Fundamentalmente en el ciclo superior, se propondrán actividades sencillas que requieren la utilización de libros de consulta, interpretación y/o elaboración de gráficas, planos, mapas y confección de fichas de los libros leídos.

■ Paga por antigüedad del IV Convenio de Enseñanza Privada

¿Cómo afecta a la cotización a la Seguridad Social la paga por antigüedad del IV Convenio de la Enseñanza Privada y cual es su tratamiento fiscal?

(P.M.R. Valencia)

Esta paga por antigüedad puede definirse como la cantidad concedida por el empleador al trabajador en calidad de contraprestación a la continuidad de su prestación de servicios en un periodo de tiempo dilatado. Respecto a la cotización, está la sentencia del Tribunal Superior de Justicia de Castilla y León, de fecha 28 de diciembre de 1999, que dispone que “el importe del premio de constancia en el trabajo no se devenga por la prestación de tales servicios, sino que se devenga como consecuencia de haber desarrollado esta actividad durante un número determinado de actos, y en función del tiempo y no de la actividad desarrollada, y además se percibe por una sola vez... Por tanto debe llegarse a la conclusión de que no forma parte del salario en el sentido que lo entiende el artículo 73 del Decreto 2026/1974 y, por tanto, no forma parte de la base de cotización”.

Dejamos constancia de una sombra de duda respecto a su inclusión en la base de cotización a la Seguridad Social, pues, atendiendo a la redacción del artículo 23 y siguientes del Reglamento General de Recaudación y Liquidación, resulta francamente difícil entender que no constituye remuneración, puesto que, a efectos de la inclusión en la base de cotización, se considera remuneración “la totalidad de las percepciones económicas recibidas por los trabajadores, en dinero o en especie y ya retribuyan el trabajo efectivo o los periodos de descanso computables como trabajo...”

Respecto a su tributación, desde el punto de vista fiscal, la paga por antigüedad es considerada como una renta de trabajo sujeto a tributación,

pero existe la posibilidad de aplicar la reducción del 30%, atendiendo a los requisitos establecidos en la Ley del IRPE, por estar recogida esta paga en el convenio colectivo de la Enseñanza Privada.

■ Rehabilitación como funcionario tras una jubilación por incapacidad permanente

Me gustaría conocer el procedimiento para rehabilitarme como funcionario, una vez que han desaparecido las causas que motivaron mi jubilación por incapacidad permanente

(M.M.M. Cantabria)

Según el Real Decreto 2669/98, regulador del procedimiento para la rehabilitación de funcionarios tras haber desaparecido las causas que motivaron su jubilación por incapacidad permanente, éste se iniciará a instancia del interesado dirigida al órgano competente. Previamente, deberá acreditar que han desaparecido las causas que motivaron su jubilación por incapacidad permanente, mediante un dictamen médico y haciendo constar la causa y la fecha de pérdida de la condición de funcionario así como el puesto de trabajo que ocupaba en el momento de dicha pérdida.

En la resolución de rehabilitación se asignará un puesto de trabajo al funcionario rehabilitado, quien deberá tomar posesión del mismo en el plazo de un mes, contado a partir del día siguiente al de la notificación. Si así no lo hiciere, pasará a la situación de excedencia voluntaria por interés particular.

En el supuesto de que no haya un puesto vacante disponible en el momento de la resolución, el órgano competente deberá acreditar en nómina al funcionario rehabilitado en el plazo de un mes, adjudicándole con carácter provisional un puesto de trabajo que deberá convocarse para su provisión definitiva por el procedimiento ordinario.

El puto dinero



Víctor Pliego

EL DINERO está amasado con sangre y muerte, no con oro, cobre o plata. Fluye ligero por el sistema circulatorio del mundo desde hace siglos, arrastrando la sangre de la humanidad. Roba los nutrientes a los débiles para rendirlos a los órganos principales. La humanidad es el más grande y salvaje parásito del universo, parásito de sí misma, parásito al cuadrado. El vampirismo y la antropofagia existen. La guerra y la muerte son el mejor negocio del mundo. La sustancia del cosmos ya no es el espíritu, el polvo estelar, el éter, el plasma, la luz, la energía o el tiempo: es el dinero. Los dones materiales e inmateriales, el éxito, la belleza, el atractivo, la vida, el alma, todos son dinero, todos se reducen al vil metal. El dinero mueve el mundo; por la plata baila el perro.

Cuando arrancamos alguna libertad o algún derecho a las personas, quien más se beneficia es el oro que todo lo acapara; también cuando lo perdemos se aprovecha. Todas las oportunidades están a su favor. Es un ser superior, voraz y todopoderoso. Su capacidad de acaparamiento y de poder es irresistible. Su salud es de hierro y su vida eterna.

Como Frankenstein, el engendro se ha rebelado contra su creador y lo tiraniza. Nada importa la efígie que muestre. Euro, peseta o dólar, da igual el nombre que le demos, su carrera hacia la hegemonía absoluta es imparable. La pasta se extiende a nuestro alrededor con alevosía, ocupando cualquier espacio, cualquier resquicio de nuestro entorno, de nuestro cuerpo, de nuestra boca, de nuestros ojos, de nuestras orejas, narices y culos.

Todos nuestros actos están dominados por el dinero, incluso los inconscientes, incluso los sueños. Es imposible prescindir de él, vivir sin él, morir sin él, cagar sin él. "Hay muchas cosas en la vida más importantes que el dinero," dice Groucho, "¡pero son tan caras!" La guita está en el aire que respiramos, en los ruidos que escuchamos, en los paisajes que contemplamos.

Todo es una tramoya, cada vez más frágil y endeble, tras la que fluye el puto dinero, destilado con sangre humana. Mucho se ha exprimido, pero aún queda —parecía imposible— mucho que exprimir. Para eso está el euro. Denarios, dinares, ochavos, peniques, pesos, pesetas, libras, maravedíes, duros o pelus, ¡qué importa el nombre! Si el culo tuviera dinero, Don Culo lo llamaría el mundo entero.



Utopía y desencanto

Claudio Magris.

Traducc. J.A. González Sainz

Anagrama. Barcelona, 2001.

Precio: 2.900 pesetas

"Utopía y desencanto antes que contraponerse, tienen que sostenerse y corregirse reciprocamente". Con semejante reflexión, el escritor italiano Claudio Magris (Trieste, 1939) introduce al lector en esta selección de ensayos y artículos periodísticos publicados entre 1974 y 1998 bajo el epígrafe *Historias, esperanzas e ilusiones de la modernidad*.

Si el concepto de utopía parece no estar necesitado de una explicación suplementaria, Magris matiza su visión del desencanto al apuntar que se trata de "una forma irónica, melancólica y aguerrida de la esperanza". Y es desde este punto de vista, el de un auténtico librepensador que en todo caso no conoce más límites que los fijados por la responsabilidad y la duda, como aborda las cuestiones que recorren este libro.

Tomando como referencia obras y autores de la talla de Goethe, Mann, Broch, Hesse, Jünger (Magris es un acreditado germanista), Borges, Stevenson o Primo Levi, desnuda con rigor y lucidez algunas de las vicisitudes y contradicciones asociadas a la vida moderna, desde la crisis de identidad colectiva hasta los conflictos fronterizos, pasando por los prejuicios o el papel de la literatura. La escuela y la enseñanza son también objeto de análisis por Magris cuando, a propósito de la reforma educativa anunciada en Italia, afirma que pedirle a la escuela "que lo diga y lo dé todo" revela una mentalidad asistencial "que educa para la pasividad y perjudica a la formación". En definitiva, para Claudio Magris la escuela no debe ser "una vaca con infinitas ubres que manen todos los tipos de leche habidos y por haber".

Proyecto Spectrum Tomos II y III

H. Gardner, D.H. Feldman
y M. Krechevsky (comp.)

Coedición MECD y Editorial Morata 2001.

Precio: 3.478 (Tomo II) / 3.295 (Tomo III)



El Proyecto Spectrum es un programa de investigación que se desarrolló entre 1984 y 1993, basado en las teorías de las inteligencias múltiples de Howard Gardner y de David Feldman. El

objetivo es elaborar un enfoque innovador de la evaluación y del currículum para la escuela infantil y los primeros cursos de Primaria. El trabajo parte de la idea de que cada niño tiene un perfil característico de capacidades diferentes o un espectro de inteligencias. El segundo volumen consta de ocho guías individuales de actividades en las áreas de lengua, matemáticas, movimiento, música, ciencias naturales, mecánica, comprensión social y artes visuales que se desarrollaron en el curso 89-90 en una escuela pública de Boston. El tercer volumen es una descripción global de la evaluación de la Educación Infantil para niños de 4 años.

Cuaderno gris / Notas dispersas

Josep Pla

Espasa Calpe. Madrid, 2001. Precio: 4.800 pesetas



Como subrayan Arcadi Espada y Xavier Pericay (traductor de *Notas dispersas*) en el prólogo de este libro, la edición castellana de los diarios del gran escritor catalán Josep Pla (*El cuaderno gris*, *Notas dispersas*, *Notas para Silvia* y *Notas del crepúsculo*), es una de las mejores noticias que ha dado en mucho tiempo la literatura española. Estas obras reflejan la ironía, el sentido común, la sensibilidad, la capacidad de introspección, el sabio cosmopolitismo y la perspicacia de Pla.

Gran Vía 54



Paco Ariza

TRAS LA manifestación del día 1 de diciembre contra la LOU, con la dignidad cívica plena, y el calor de las miles de personas que coincidimos a la misma hora, entré en la primera cafetería en que vislumbé algún hueco en la barra.

Me pareció escuchar unas voces conocidas; por lo que al volver la cabeza hacia una mesa próxima reconocí hablando acaloradamente a quienes sin duda eran los que habían motivado la permanencia en la puerta de varios guardias de seguridad, los cacheos a la entrada y la exigencia de presentar el DNI, elementos que había sufrido y que me había atrevido a tildar tan sólo de cafetería-VIP.

-Pilar, esto no puede seguir así, explícame. ¿Qué hace toda esa gente? ¿No estarían manifestándose otra vez contra la LOU? Me ha parecido ver a algún rector radical, a bastantes estudiantes desinformados, a lo que queda del PSOE con Zapatero y a Llamazares con algún comunista. Explícame, Pilar, explícame.

-José Mari, hoy es sábado y muchos de provincias han venido de compras; hay cientos de autobuses que vienen a visitar la Plaza de España y el mercado navideño de la Plaza Mayor.

-Pilar, más despacio, más despacio ¿y los de IU?.

-Hombre, José Mari, los de IU no se pierden ni una y han aprovechado los viajes de turismo social de CCOO para hacer compras y de paso armar lío, ¡qué más nos da!

-Bien, bien, pero Zapatero en una manifestación, no se entiende.

-Según nuestras informaciones, sus asesores le habrían aconsejado que se dejase ver en alguna manifestación y que hiciera algo más fuerte que oposición irónica. Zapatero en realidad ha venido a lo del patriotismo constitucional, no tienes porqué... José Mari no te preocupes por el lío de gente de hoy.

-Pilar, ¡no sé!. Me ha dicho Rajoy que las encuestas empiezan a preocuparle, que a nuestros chicos de Nuevas Generaciones los están corriendo en las Facultades, que los de CSIF están encerrados en sus despachos. Tal vez deberíamos cambiar la LOU. Está consiguiendo agruparlos a todos frente a nosotros. Las broncas en la Universidad no me gustan nada, recuerda cómo se la liaron a Franco. Por cierto, ¿tú no estarías entonces en las algaradas de los rojos?

MUJERES

Coeducar desde los afectos

Bajo el lema "Coeducar desde los afectos", los días 29 y 30 de noviembre y 1 de diciembre se celebraron en Madrid los IV Encuentros de Secretarías de la Mujer, organizados por la Secretaría de la Mujer de la Federación de Enseñanza de CC.OO.

Rosa Sánchez-Chiquito y Carmen Heredero
Secretaría de la Mujer de la FE de CC.OO.

AL IGUAL que en otras ocasiones, los objetivos de estos Encuentros eran la formación, la reflexión y la coordinación de las mujeres que desarrollan una parcela relevante de su actividad sindical en las Secretarías de la Mujer.

El tema elegido para esta edición fue el tratamiento de los afectos desde la coeducación. Queríamos abordar un problema de preocupante actualidad, el de la violencia de género, y cómo actuar ante ella desde la educación, con un planteamiento positivo *a priori*: la violencia no es inherente a la naturaleza humana, sino que se aprende, y por tanto, el sistema educativo debe plantearse la educación en valores, en general, y de los afectos, en particular.

Con este convencimiento, y más aún sabiendo que la Ley de Calidad del PP apunta hacia otra dirección, apostamos decididamente por la defensa de una educación global. Se trata de educar para la vida, lo que implica que las verdaderas necesidades del ser humano como ser social, deben constituir el eje principal de la educación.

Nos acercamos a esta cuestión desde diversos enfoques: la psicología, con Nora Levinton; la sociología, a través de María Jesús Miranda, y desde la filosofía, con Victoria Sendón, para descender después al terreno educativo, donde contamos con experiencias de trabajo en las aulas: la de la educación afectivo-sexual que Harimaguada lleva desde hace varios años realizando en Canarias y la del colectivo CAVAS de Cantabria, sobre prevención de la violencia de género.

Conocimos también los diferentes programas del Instituto de la Mujer, así como el contenido del estudio sobre sexismo y prevención de la violencia contra la mujer desde la educación, realizado por un equipo de la Universidad Complutense de Madrid.

Por último, Charo Altable, autora de los libros *Penélope o las trampas del amor* y *Educación sentimental y erótica para adolescentes* nos expuso su práctica sobre educación sentimental.

Además, una pequeña parte de estos Encuentros la dedicamos a tratar de cómo debe nuestro sindicato enfrentarse a los próximos procesos electorales para conseguir una importante presencia de mujeres en todos los terrenos.

Los Encuentros resultaron un éxito, en primer lugar por el número de mujeres participantes -más que en los celebrados anteriormente-, lo cual es también un reflejo de la consolidación del trabajo de las Secretarías de la Mujer en esta Federación.

También fueron un éxito por las importantes aportaciones de las diversas ponentes, que recibieron la valoración muy positiva de las asistentes, y las interesantes reflexiones y la riqueza de los debates mantenidos, así como las conclusiones extraídas.

Una vez más, nos reafirmamos en la necesidad de mantener estos encuentros como una eficaz fórmula de trabajo para la formación, la reflexión y la coordinación de las Secretarías de la Mujer. Con ello seguiremos fortaleciéndonos.