

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 235. SEPTIEMBRE DE 2002

www.fe.ccoo.es



Salud laboral del PSEC

Educar para la paz tras el 11-S



ENTREVISTA

**Pilar
del Castillo**

El vocabulario **MÁS** completo.
La redacción **MÁS** clara.
La información adicional **MÁS** útil.
MÁS que una simple definición.

Un clásico
a tu alcance

*«Resumo mi opinión
sobre esta obra
con un solo adjetivo:
excelente.»*

Fernando Lázaro Carreter
Real Academia Española

Para salir de dudas

Diccionario Anaya de la Lengua

Un comienzo de curso “caliente”



Fernando Lezcano
Secretario General FECCOO

EL EJEMPLAR del TE que ahora tienes en tus manos es el primero que aparece tras la huelga general del 20-J, esa huelga que, según los voceros del Gobierno, nunca existió pero de la que nuestros lectores no sólo tuvieron noticia, sino que fueron protagonistas de su éxito. Sirvan estas primeras líneas para haceros llegar nuestro sincero reconoci-

miento por haber contribuido a que la huelga general haya supuesto un rotundo rechazo de los trabajadores y trabajadoras al *decretazo* del Gobierno y al conjunto de su política.

En efecto, la Confederación Sindical de CC.OO. ha valorado muy positivamente el seguimiento de la convocatoria del paro así como la participación en las masivas manifestaciones que en la misma jornada se celebraron, participación que en muchas provincias carecía de precedentes.

Desde la emblemática fecha del 20-J hasta ahora se han sucedido una serie de acontecimientos que vale la pena tener presentes:

El Gobierno sigue empeñado en enterrar el diálogo social al mantener el *decretazo*, en lugar de retirarlo, como exigimos los sindicatos, mientras lanza una operación de imagen que podríamos caracterizar de “política de mano tendida” hacia las centrales sindicales, como él mismo se ha jactado de pregonar, pero sin llevar nada concreto que ofrecer en la mano.

En la remodelación del Ejecutivo se aprecian las primeras consecuencias de la huelga, aunque sus ministros, lógicamente, no lo reconozcan y ésta haya obedecido además al interés del presidente Aznar por dotar al gabinete de

Llama la atención que Aznar no haya sustituido a nuestra “apreciada” ministra, que tiene el dudoso mérito de haber impulsado las reformas más nefastas y contestadas de nuestra historia reciente

mayor peso político ante el último tramo de la legislatura en el que se celebrarán las elecciones municipales y autonómicas y se designará al próximo candidato del PP ante las elecciones generales.

Llama poderosamente la atención que Aznar no haya sustituido a nuestra “apreciada” ministra de Educación, que tiene el dudoso mérito de haber impulsado las reformas educativas más nefastas y contestadas de nuestra historia reciente y el no menos dudoso honor de ser la ministra peor valorada del anterior equipo.

Todo lo anterior demuestra que lo de menos son las personas que componen el Gobierno y que lo esencial son

las políticas impulsadas por éste, por lo que cabe esperar que no sólo no se producirán cambios sino que incluso puede certificarse la regresión derechista que hemos venido observando desde que el PP gobierna con mayoría absoluta.

Así se puso de manifiesto en el debate sobre el Estado de la Nación, del que lo único que quedó claro es que el Gobierno, en lugar de rectificar, tiene intención de profundizar en su política, como se deduce de la intervención del presidente en el debate, en asuntos relacionados con la economía, la inmigración -con un “endurecimiento” de la legislación actual- o en educación, con la Ley de Calidad. Se trata de una política que, como es sabido, ha fracasado en cuestiones tan sensibles como la contención de la inflación o el empleo.

Tras el éxito de la huelga general y los acontecimientos políticos que desde entonces se han sucedido, parece claro que nos encontramos abocados a un “otoño caliente”, caliente en lo social y laboral pero también en lo educativo.

Esperamos contar con la participación y colaboración de todas y todos vosotros tanto en las movilizaciones que se avecinan como en las próximas elecciones.

Tres cuestiones son las que van a marcar la tensión entre el movimiento sindical y el Gobierno durante el primer trimestre del curso:

– La continuidad de las movilizaciones contra el *decretazo*, teniendo como objetivo fundamental garantizar el éxito de la concentración que se celebrará en Madrid el sábado 21 de septiembre.

– Las reivindicaciones de los empleados públicos frente a la negociación de nuestras condiciones de trabajo ante los Presupuestos del 2003. Negociación en la que de manera unitaria haremos especial hincapié en la defensa del poder adquisitivo de nuestros salarios y en la cláusula de revisión salarial.

– La contestación ante la Ley de Calidad que, como ya anunciamos, tendrá forma de movilización de toda la comunidad educativa entre octubre y noviembre.

Como podéis observar, el primer trimestre del curso promete ser “calentito”. Calor al que también va a contribuir la coincidencia, en el mismo período, de las elecciones sindicales. No hace falta que insista en la importancia que para nuestra capacidad de interlocución con patronales y Gobierno, tienen las elecciones sindicales. Nuestro objetivo es mejorar los resultados de CC.OO. en todos los sectores. Esperamos contar con la participación y colaboración de todas y todos vosotros tanto en las movilizaciones que se avecinan como en las próximas elecciones.

Editorial

Un comienzo de curso "caliente"

Fernando Lezcano López.....3

Miscelánea5

Noticias6

Informe

Los chicos fracasan en la escuela
mucho más que las chicas.....9

Un 42% de los padres
se sienten desorientados
al educar a sus hijos.....11

Entrevista

Pilar del Castillo

"Todas las políticas de calidad
van unidas a una evaluación"

Jaime Fernández12

Tribuna

Diez razones contra
la Ley de Calidad

Fernando Lezcano16

Razones de una dimisión

Marta Mata i Garriga27

Internacional

España y el informe PISA:
Más calidad sin reducir la equidad

José Luis Pascual39

Cultura

La sonrisa de Cernuda

Víctor Pliego41

Libros41

Mujeres

Mujeres y docencia universitaria

Rosa M. Sánchez-Chiquito.....42

Crónica bufa

Por fin

Paco Ariza42

TEMA DEL MES

Salud laboral del PSEC

Trabajar con riesgo es una injusticia

Rafael Villanueva29

Unos profesionales desconocidos

Pilar Losada.....31

Resumen del estudio sobre la salud laboral
del PSEC

Gabinete de Estudios de la FE CC.OO.33

¿Cómo es y cómo trabaja el PSEC?

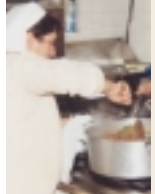
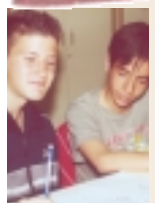
Miguel Recio y Manuel de la Cruz34

¿De qué enferma el PSEC?:
Causas de las bajas laborales

Gabinete de Estudios de la FE CC.OO.36

Cuarenta y seis propuestas a favor
de la salud del PSEC.....37

Han coordinado el Tema del Mes
Matilde Llorente y Rafa Villanueva de la FE CC.OO.



PÁGINAS CENTRALES

CUADERNOS BAKEAZ

Xesús R. Jares

Educar para la paz después del 11-S



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 Àsensi, Diego Justicia

CORRESPONSALES

- Andalucía: Isidoro García • Aragón: César Minguenza Cristóbal
- Asturias: Antonio G. Abúlez • Baleares: Antonio Citerol
- Canarias: Paqui M. Cárdenas • Cantabria: Iñaki 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

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

MAQUETACIÓN: Graforama. Telf. 91 725 50 78

PORTADA: IO, Centro de diseño y animática.

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.

Los videojuegos refuerzan los roles masculinos

Los videojuegos refuerzan los roles masculinos y perjudican la igualdad entre los sexos, según se desprende de el estudio «Jóvenes y videojuegos», elaborado por la Fundación de Ayuda contra la Drogadicción (FAD) para el Instituto de la Juventud (Injuve). El 60% de los jóvenes españoles entre los 14 y 18 años utiliza estos juegos habitualmente y el 25% lo hace casi todos los días de la semana en sesiones de más dos horas de media. Según el informe, el videojuego es un mundo aparte que “no sólo excluye a los de afuera, sino también aísla a los de adentro”. El 35% de los jóvenes encuestados está de acuerdo en que la práctica continuada de este tipo de ocio aísla a quienes lo practican, hace perder la noción del tiempo e incluso de la realidad, crea adicción y favorece las actitudes violentas.

Profesores y alumnos demandan el rango de licenciatura para los estudios de Magisterio

Decanos y representantes de profesores y alumnos de las facultades de Educación y escuelas de Magisterio han pedido al Gobierno que aproveche la Ley de Calidad para otorgar el grado de Licenciatura a los estudios de Magisterio. Los afectados, que no descartan acciones de presión si el Ministerio ignora su petición, argumentan que la mejora de la educación pasa por la mejora de la formación inicial y que la licenciatura contribuirá a incrementar el reconocimiento social de los maestros. También recuerdan que los diplomados españoles no pueden trabajar en la mayoría de los países de Europa en los que Magisterio tiene rango de licenciatura.

Maestros nativos para alumnos inmigrantes

En el Reino Unido se ha puesto en marcha un programa para reclutar a profesores procedentes de minorías étnicas con el fin de impartir clases en las cada vez más numerosas escuelas británicas en las que hasta el 90% de sus alumnos son extranjeros. En este país el porcentaje global de alumnado inmigrante es del 11%.



¿Por qué...

...el Gobierno de Aznar insiste en ignorar la participación masiva de los trabajadores en la huelga general del 20-J?

...en la entrevista que publicamos con la ministra, ésta dice que la calidad va unida a la evaluación y sin embargo el MECD ha elaborado la Ley de Calidad sin evaluar el sistema educativo?

...el Ministerio no ha explicado con claridad a la sociedad qué son y qué pretende con los Programas de Iniciación Profesional que quiere ofertar para los alumnos de 15 años?

...el MECD se remite siempre a las autonomías cuando se habla de la necesidad de aumentar la financiación de la enseñanza pública?

...no se revisan los acuerdos entre España y el Vaticano sobre la enseñanza religiosa para que este asunto deje de estar siempre en los tribunales?

...no se hace caso al Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid que ha reclamado una mejor distribución del alumnado inmigrante entre la red pública y la privada?

...el alcalde de Madrid cede terrenos a la organización ultramontana Comunión y Liberación y, en cambio, impide la construcción de escuelas infantiles públicas?

Rincón de citas

“La mezcla en la escuela de la juventud de diferentes razas, religiones y costumbres crea para todos un ambiente nuevo y más amplio. Las materias de estudio comunes acostumbran a todos a una unidad de perspectiva en un horizonte más amplio que el visible a los miembros de cualquier grupo mientras está aislado... La escuela tiene también la función de coordinar dentro de las disposiciones de cada individuo las diversas influencias de los diferentes ambientes sociales en que se introduce”.

John Dewey 1859-1952

Huelga general

Tras el éxito del 20-J, CC.OO. y UGT convocan una gran manifestación en Madrid el sábado 5 de octubre

Tras el éxito de la huelga general del pasado 20 de junio, convocada por CC.OO. y UGT contra el proyecto de Ley sobre Protección al Desempleo, más conocido como el decretazo, ambas confederaciones han decidido convocar para el sábado día 5 de octubre una gran manifestación-concentración en Madrid.

CC.OO. ha destacado que uno de los primeros resultados del masivo seguimiento de la huelga del 20-J, con una participación de más de 10 millones de trabajadores y las manifestaciones masivas en numerosas capitales, fue la remodelación del Ejecutivo sólo veinte días después de ésta y concretamente el recambio del ministro de Trabajo y de su equipo, así como del ministro portavoz del Gobierno, que marcó la estrategia informativa del Ejecutivo basada en la negación de la realidad y en la falsificación de las cifras sobre el seguimiento del paro y de las manifestaciones.

Según la confederación sindical, el Gobierno del PP "ha intentado engañar a la opinión pública sobre la necesidad de los recortes, sobre su carácter, sobre el carácter de la respuesta sindical, culpando de la misma a la estrategia del PSOE, y sobre la propia actitud autoritaria del Gobierno". A lo largo del mes de julio los sindicatos han mantenido encuentros con los grupos parlamentarios para plantearles sus propuestas de



Los secretarios generales de CC.OO. y de UGT, José María Fidalgo y Cándido Méndez, en la manifestación del 20-J que recorrió las calles de Madrid.

modificación del proyecto de ley elaborado por el Gobierno del PP. Estas propuestas estarían encaminadas a restituir los salarios de tramitación, recuperar el derecho a cobrar el

seguro de paro por el solo hecho de estar sin trabajo y haber pagado los 15 meses de carencia y restituir el seguro agrario (PER) para Andalucía y Extremadura.

Movilizaciones

Ocho organizaciones educativas anuncian una huelga contra la Ley de Calidad

LAS FEDERACIONES de Enseñanza de CC.OO. y UGT, STES, CGT, la CEAPA y las organizaciones estudiantiles CANAE, FAES y Sindicato de Estudiantes han anunciado una huelga general en la enseñanza a mediados de octubre para exigir al Gobierno y al equipo ministerial de Pilar del Castillo la retirada del proyecto de la Ley de Calidad de la Educación. Se prevé que la fecha del paro coincida con algún debate en el Parlamento del proyecto. Las movilizaciones contra esta norma se concretarán en iniciativas descentralizadas que confluirán en una movilización central en el primer trimestre del curso próximo. Durante septiembre y la primera quincena de

octubre las organizaciones convocantes de la huelga promoverán una campaña de debate y sensibilización en todos los centros escolares. Estas organizaciones secundaron también la convocatoria de huelga general del 20 de junio contra el decreto que reforma las prestaciones por desempleo, al considerar que éste supone "un abaratamiento del despido y la precarización del mercado laboral", que también afecta a la educación. La incidencia de la huelga del 20-J fue del 87% en la universidad, el 80% en la enseñanza pública, y el 42% en la privada. Según la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) el paro en este sector rondó el 90%.

Un proyecto fragmentador

PARA CC.OO. el proyecto de Ley de Calidad de Educación aprobado por el Gobierno y remitido al Parlamento para su debate, no responde a la opinión general sobre las necesidades del sistema educativo, se olvida intencionadamente de la financiación y pretende fragmentar al alumnado y a la comunidad docente.

Además de destruir las bases de un modelo progresista e igualitario, impone la selección y la fragmentación, mientras refuerza el sector privado y en particular el vinculado a la iglesia católica. Por todo ello, impulsará las movilizaciones previstas a lo largo del otoño.

Desigualdad entre las universidades

EL INFORME La Universidad española en cifras revela la enorme desigualdad de la financiación entre las universidades. Así, la catalana Universidad Pompeu Fabra es la que más gasta por alumno (993.000 pesetas), seguida de la Politécnica de Cataluña (763.000) y la Pública de Navarra (684.000). Las que tienen un gasto corriente más bajo son la sevillana Pablo de Olavide (336.000), la de Vigo (387.000) y las de Castilla-La Mancha y Extremadura (407.000 pesetas). De media, se gastan 541.000 pesetas por alumno en las universidades presenciales (sin contar inversiones, que tienen mucho impacto en las universidades jóvenes). En 1998, este gasto medio era de 450.000 pesetas. Por autonomías, la comunidad que más invierte, sumando gasto público y privado, en universidad es Murcia (1%), seguida de Asturias (0,99%), Andalucía (0,97%), Castilla y León (0,96%) y la Comunidad Valenciana (0,95%). Las que menos, Baleares (0,3%), Navarra (0,45%) y La Rioja (0,56%).



Financiación

Desciende el gasto destinado a la universidad pública y el número de alumnos becarios

El porcentaje del PIB destinado a la educación universitaria ha pasado del 0,96% en 1998 a 0,84% en 2000. A este descenso financiero hay que sumar el del número de alumnos universitarios que reciben alguna ayuda oficial: un 15,4% en el curso 2000 frente al 16,8% del curso 1998, casi tres veces menos que la media de la UE (40%)

LA OTRA CARA de la moneda es que las tasas que pagan los alumnos españoles de la universidad pública prácticamente sólo suben lo mismo que el IPC. Estos datos, referidos al curso 2000-2001 y a las 48 universidades públicas españolas, proceden del informe *La Universidad española en cifras*, encargado por la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) y coordinado por el gerente de la Universidad de Jaén, Juan Hernández Armenteros.

El estudio recuerda que en 1998 el gasto medio por estudiante en la OCDE era de 9.063 dólares, mientras en España era de 5.038, una cifra que sitúa a nuestro país en la cola de la Unión Europea.

Los rectores han advertido de que el reducido porcentaje de alumnos que disfrutan de becas de movilidad y compensatorias (3,54%) pone en peligro el distrito abierto y la movilidad estudiantil.

El ex-presidente de la CRUE, Saturnino de la Plaza, aclaró que el incremento del 20% del gasto medio por alumno entre 1998 y 2001 se debe al descenso demográfico. Se calcula que en 2010 esta cantidad pasará del millón y medio actual a un millón.

Sin embargo, este gasto no es idéntico en todas las universidades, sino que el curso pasado osciló entre un mínimo de 2.842 euros (473.000 pesetas) y un máximo de 8.756 euros (millón y medio de pesetas).

Por otra parte, el informe destaca que el 30% de los estudiantes no pueden acceder a la carrera que quieren cursar. Además, ha aumentado la demanda de estudios de carácter técnico, mientras siguen descendiendo la de carreras humanísticas.

Los universitarios solicitan cada vez más estudiar carreras de ciclo corto en lugar de las de ciclo largo, una tendencia que sintoniza con la situación en el resto de la UE. Los jóvenes han perdido interés por las carreras de humanidades y apuestan más por las ingenierías, algo que se ha visto propiciado con la bajada progresiva de las notas para ingresar en esas titulaciones. Por último, son más los alumnos que cursan algún máster universitario que los que optan por el doctorado.

¿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"

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

¡ TU ÉXITO ES EL NUESTRO !

LOU

José Raga, presidente del Consejo de Coordinación Universitaria

JOSÉ RAGA se ha convertido en el primer secretario general del Consejo de Coordinación Universitaria, organismo creado por la LOU en sustitución del Consejo de Universidades. Raga ha desempeñado la cátedra de Economía Política y Hacienda Pública en las universidades de Salamanca, Murcia y Autónoma de Madrid. Posteriormente, ha sido catedrático de Economía Aplicada en la Universidad Complutense de Madrid y, entre 1994 y 1999, rector de la Universidad San Pablo-CEU.

Por otra parte, el vicerrector de la Universidad de Salamanca, Ignacio Berdugo, ha sido nombrado presidente de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) en sustitución de Saturnino de la Plaza.

Padres y madres

Maite Pina, nueva presidente de la CEAPA

MAITE PINA LEDESMA, de la Federación de APAs Giner de los Ríos de Madrid, es la nueva presidenta de la CEAPA elegida por los más de 200 delegados de las federaciones y confederaciones de padres y madres de todo el Estado que asistieron a la XXXIIª Asamblea General que esta organización celebró a final de curso en Madrid. La nueva presidenta ha reiterado su compromiso de "paralizar las agresiones que la Administración educativa central y la de muchas comunidades autónomas están ocasionando a la escuela pública, con políticas que aumentan los conciertos escolares en todas las etapas educativas, especialmente en Infantil", y que, en su opinión, "vacían de contenido a los consejos escolares, eliminando parte de sus competencias".



El curso pasado aumentó en un 25% el número de alumnos inmigrantes

DURANTE EL CURSO 2001-2002 estudiaron 177.000 alumnos inmigrantes en el sistema educativo, lo que representa un incremento del 25% con respecto al curso anterior. Este dato se hizo público en el seminario «Inmigración y Sistemas Educativos: Nuevos retos y soluciones en el entorno europeo», celebrado el pasado mes de junio en Madrid.

Madrid y Baleares, con alrededor del 5% sobre el total, son las comunidades que acogen a más escolares inmigrantes, mientras que las de menor porcentaje son Galicia, Extremadura, Asturias y Ceuta, que están por debajo del 0,8%.

Un 2,32% del alumnado inmigrante está en Primaria y un 1,94% en Secundaria. Las tres cuartas partes estudian en centros públicos y el resto en privados concertados, aunque en los últimos años el índice de inmigrantes en la concertada ha subido hasta alcanzar el 35% en algunas zonas.

América del Sur y del Norte de África son las regiones de las que proceden la mayoría de los inmigrantes.

Por su parte, en España las minorías étnicas suponen el 2% de la población, mientras que en el Reino Unido se eleva al 3,5% y en Suecia alcanza el 6,5%, según Seamus Hegarty, presidente del CIDREE y director del National Foundation for Educational Research del Reino Unido.

Integración

El 78% de los escolares inmigrantes estudian en la escuela pública

EN EL CURSO 2000-01, el 78% de los alumnos extranjeros cursaba sus estudios en centros públicos y el resto en los centros privados, según el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE). En la enseñanza pública, de cada 1000 alumnos, 22 eran extranjeros mientras que en la privada esta proporción sólo era de 13. Las mayores diferencias entre ambas redes se dan en las primeras etapas educativas (en Primaria, un 28 por mil en los centros públicos, frente al 15 por mil en los privados; en ESO, un 24 por mil frente a un 11 por mil y en Infantil, un 23 por mil frente a un 12 por mil).

En Educación Infantil la matrícula era de 20 alumnos extranjeros por cada mil; 23 por

mil en Primaria; 19 por mil en la ESO y 9% en la educación secundaria postobligatoria. De este alumnado, un 35% procedía del continente americano; un 33% de América central y del sur; un 30% de Europa (un 21% de la UE); un 28% de países africanos (un 24% del Magreb) y un 7% de Asia y Oceanía.

La Comunidad de Madrid y Baleares fueron ese curso las dos comunidades con más población escolar extranjera (con 40 alumnos por mil en cada una de ellas), seguidas de Melilla y Canarias (315) y Cataluña y Navarra (con algo más del 23 por mil.).

En España, el porcentaje de escolares ha pasado de un 5% en el curso 1991-92 al 19% en el curso 2000-01.

Los chicos fracasan en la escuela mucho más que las chicas

SON YA MÁS las mujeres que aprueban el primer ciclo de la ESO, mientras en el segundo la diferencia con los chicos se eleva a 10 puntos porcentuales a favor de ellas. Este fenómeno es objeto de análisis en el informe titulado *El rey desnudo: componentes de género en el fracaso escolar*, encargado por la Plataforma de Organizaciones de Infancia al sociólogo Domingo Comas y al orientador de Enseñanza Secundaria, Octavio Granada. El estudio ha sido financiado por el Ministerio de Trabajo.

Sus autores parten de la constatación de que un fenómeno como la creciente masculinización del fracaso escolar no aparezca en los manuales de sociología de la educación, en los que sólo se habla de alumnos de sexo indeterminado. De ahí la metáfora del “rey desnudo”: que, tratándose de una parte de la realidad más o menos relevante, no se analice y tampoco sirva de base para ninguna actuación.

El documento subraya que el mayor éxito escolar de las mujeres está asociado al hecho de que entre los 16 y 18 años presenten más dificultades que los hombres para encontrar un trabajo. Además, siguen estudiando porque consideran que con un mayor nivel académico encontrarán más fácilmente un trabajo y de más calidad.

Un 40% de los chicos se plantea estudiar sólo la enseñanza obligatoria, o menos que la obligatoria, frente a un 33% de las chicas, mientras que un 43% de éstas quiere acceder a la Universidad, cifra que desciende al 33% en el caso de los chicos.

Sin embargo, el problema se concentra en un sector creciente de varones que han abandonado los estudios sin ninguna cualificación útil y que, en una proporción muy superior a la de los jóvenes

de otros países europeos, no mantienen relación alguna con el sistema educativo.

Según el informe, la reforma educativa “no ha sido capaz de resolver problemas antiguos que devienen en nuevos por sus nuevos caracteres, a pesar de que nació para acabar con una discriminación que condenaba a una parte importante de la población escolar a engrosar tempranamente las filas de un itinerario degradado y con un difícil encaje laboral en una sociedad tecnológica avanzada”. Los varones estarían así más predispuestos a la instrumentalidad y a la adquisición de los conocimientos asociados a la misma, y las mujeres a la expresividad y a la comprensión oral y escrita.

Un estudio del año 2000 sobre 4º de

ESO concluía que en los cuatro bloques de contenido del curso se aprecian notables diferencias entre chicos y chicas. La máxima diferencia se encuentra en medida, estimación y cálculo de magnitudes, con seis puntos de diferencia a favor de los chicos. La menor diferencia se registra en el bloque de números y operaciones. Los resultados por niveles de operación cognitiva también muestran diferencias entre chicos y chicas.

En los resultados de la prueba sobre Ciencias Sociales, Geografía e Historia, el porcentaje medio de aciertos de los chicos fue dos puntos más alto que la media global de la prueba. Las chicas obtienen un porcentaje medio de dos puntos por debajo de la misma media global.



Universidad y promoción social

SEGÚN EL INFORME *El rey desnudo: componentes de género en el fracaso escolar*, las mujeres acceden más a la Universidad porque los estudios superiores siguen siendo para ellas una forma preferente de promoción social y bajo la presión del mercado de trabajo, que sigue relegándolas a puestos peor pagados y dificultando su promoción profesional. De hecho, sólo alcanzan parcelas de igualdad a través de la Administración o de los puestos más cualificados del sector privado, para los que son imprescindibles conocimientos que exigen estudios superiores y a los que renuncian los hombres “por disfrutar de alternativas menos onerosas desde el punto de vista del esfuerzo”.

Los autores del estudio concluyen de estos resultados que los chicos demostrarían una mayor pobreza expresiva, especialmente en la preadolescencia, influyendo negativamente en el rendimiento académico del conjunto de las áreas de conocimiento.

Una segunda hipótesis es que el sistema evalúa no tanto lo que se aprende cuanto lo que se estudia y las actitudes que se mantienen en el aula. En este sentido, se apunta que las mujeres estudian más y se muestran más disciplinadas en la clase.

En Secundaria fracasan más los chicos que las chicas. La diferencia aparece ya en 1º de la ESO y se va profundizando a medida que se avanza en la escala educativa. La media de suspensos en la última evaluación de los chicos (2,24), es casi el doble que las chicas (1,23), lo que implica no sólo diferencias en el resultado final, sino en el conjunto de la etapa de obligatoria.

El informe destaca, por un lado, el desajuste entre las expectativas vitales y laborales de un sector importante de los varones, frente a lo que les ofrece el sistema escolar, y por otro, la lógica interna del mismo sistema “que tiende a premiar la disciplina y una mayor sumisión formal de las chicas”. En cualquier caso se subraya que el factor común es la pérdida de centralidad de la escuela como lugar de aprendizaje y socialización y como mecanismo de compensación social.

Para los autores del estudio, la clave de esta situación hay que buscarla en el mercado de trabajo, que discrimina más a las mujeres sin estudios, mientras ofrece crecientes niveles de oportunidades laborales a los varones también sin estudios. La consecuencia de este desequilibrio es que las primeras tienen que esforzarse en el estudio si quieren alcanzar un cierto nivel, mientras que los segundos pueden menospreciarlo en su estrategia laboral.

Otro dato apuntado en el informe es que los más pobres son los que siguen arrojando mayores tasas de fracaso escolar sin escaparse del proceso de masculinización. Una posible



interpretación psicológica de este fenómeno es que los chicos tratan de dotarse de una identidad personal y social en el fracaso escolar en el sentido de que para ellos éste ya no es sinónimo de fracaso en la vida, mientras que un fracaso análogo en las chicas repercutirá en un evidente fracaso en la vida.

El informe señala que un 40% de los varones y un 32% de las mujeres de 15 a 29 años se plantean llegar sólo a superar la ESO e incluso un 23% de grupo de edad 15/19 años apuesta directamente por el fracaso escolar. Partiendo de estos datos se concluye que el fracaso escolar es para algunos

adolescentes, en especial varones, una estrategia de inserción laboral.

Los autores del informe coinciden en hacer hincapié en la necesidad de potenciar la capacidad compensadora del sistema, puntualizando que su potencia generadora de igualdad de oportunidades no pasa tanto por una mayor segregación de alumnos o itinerarios cuanto por una mayor personalización de la enseñanza, que acoja diferentes opciones que posibiliten la recuperación de un sector de alumnos por parte del sistema, en la línea de lo demandado por algunas propuestas.

Asimismo, consideran que el incremento de la capacidad compensadora del sistema pasa por un incremento de los recursos, especialmente en la ESO.

La última de sus propuestas consiste en el análisis de las expectativas de los alumnos que abandonan el sistema educativo con la “débil cualificación” a la que aluden las estadísticas europeas. A este respecto señalan la conveniencia de ahondar en las posibles consecuencias favorables de una mayor implicación del sistema educativo en los programas de inserción laboral y de formación para el empleo con vistas a mantener alguna vinculación de los alumnos que abandonan la enseñanza reglada con procesos educativos y de formación a través de programas *ad hoc* similares a los ensayados en la educación de adultos. El objetivo es favorecer su integración futura en el sistema educativo o dotarlos de una capacidad de adaptación cultural y funcional que les fuera útil en una sociedad cada vez más cambiante.

A la cabeza en integración escolar de la mujer

LA SITUACIÓN de la integración escolar de la mujer en los países de la UE es bastante dispar. Así, Bélgica, Dinamarca, Grecia, Italia y Luxemburgo alcanzan o mantienen un equilibrio considerable. Portugal y Francia han visto incrementarse la presencia de alumnos varones. La evolución más intensa se registra en España, como lo prueba que de los cinco puntos por debajo de la media que había hace 20 años, se haya pasado a más de nueve hace cinco. Si en el curso 1981-82 España partía, según Eurostat, con menos de un 47% de alumnas en la Secundaria, en el curso 1995-96 su presencia en esta etapa era ya del 53%.

Un 42% de los padres se sienten desorientados al educar a sus hijos

UN 57,83% de los padres españoles están comprometidos con la educación de sus hijos adolescentes. El 42,17% restante reconocen sentirse desorientados. Los primeros dicen tener las ideas claras acerca de la adolescencia y confiesan sentirse responsables de la educación de sus hijos. También admiten ser “dialogantes, democráticos y afectivos”. Estas son algunas de las principales conclusiones del informe *Valores y pautas de interacción familiar en la adolescencia (13-18 años)*, elaborado por la catedrática de Antropología de la Educación, Petra María Pérez, y la profesora de Teoría de la Educación y Pedagogía Familiar, Paz Cánovas.

El documento, publicado por la Fundación Santa María, matiza que ese 42,17% de padres desorientados “muestran un desconocimiento de las características y posibilidades de la adolescencia, son incoherentes en la aplicación de la norma y desarrollan pautas educativas inadecuadas”.

En cuanto al nivel de formación de los padres, la mitad ha cursado estudios primarios y sólo el 7,2% tiene carrera universitaria. Según las autoras del informe, esta circunstancia explica la preocupación de los padres “por la

Poseedores de “demasiadas cosas”

LOS PADRES reconocen que sus hijos tienen “demasiadas cosas”. De hecho, un 50% de los chicos y un 39,9% de las chicas tiene un ordenador y un 35% y un 26,6% respectivamente televisión en su cuarto. Un 22,6% de preadolescentes dispone de una paga semanal de entre 6 y 18 euros. El 37,7% de los padres prefiere darles dinero según el momento para así controlarlos mejor.

falta de esfuerzo de los hijos por conseguir un objetivo profesional y ante la escasez de trabajo y oportunidades claras de futuro”.

Sin embargo, según el informe, el contexto actual, caracterizado por la calidad de vida y el bienestar material, no favorece el esfuerzo, “a pesar de que la profesionalización exige más tiempo y dedicación”.

Por lo que se refiere al papel del género en la educación familiar, el estudio confirma una tendencia muy marca-

da hacia la igualdad. Así, sus autoras han observado que los padres fijan las obligaciones a sus hijos y optan por un estilo educativo independientemente del sexo de éstos. Sin embargo, se matiza que, si bien se aprecia que las formas más rígidas de autoridad han dado paso a formas más permisivas en la relación padres-hijos e igualitarias con respecto al género, en la práctica perviven los viejos modelos en cuestiones relacionados con las tareas del hogar.

Sólo un 19% estudia “para conocer muchas cosas”, es decir, entienden el estudio como un fin en sí mismo y no sólo como una medio para acceder a un futuro puesto de trabajo o para alcanzar cierto reconocimiento social, aunque sólo un 5% relaciona el estudio con “aficiones culturales”.

Los padres de más de 50 años creen que el estudio debe transmitir valores como “ser importante en la vida”, la lealtad y la honradez; aquellos que están entre los 41 y 50 años aprecian valores como “hacer cosas que ayudan a los demás” y los de menos de 40 años inciden en la promoción de valores individuales y el rechazo de todo tipo de prejuicios sexistas.



Causas de los conflictos entre padres e hijos

ENTRE LAS CAUSAS que originan conflictos entre padres e hijos figuran, en primer lugar, la falta de esfuerzo e interés en los estudios o en el trabajo (55,5%). Siguen las malas contestaciones, las salidas de tono y los tacos (54,9%). En tercer lugar, figuran las salidas de casa, las horas de llegada (37,8%) y, por último, la falta de colaboración en las tareas domésticas (35,9%) y el consumo de alcohol y de drogas (30,6%).

El 66,2% de los padres, frente al 12,6%, manifiesta que comprende a sus hijos. El 10,8% recurre al cachete con frecuencia cuando se trata de chicos. Con las hijas éste se utiliza menos: sólo en un 8,9% de los casos, frente al 78,4% que dice no utilizarlo nunca. Las autoras del informe observan que los hijos que ven que sus padres utilizan con ellos la agresión como forma de control “no aprenden a ser competentes emocionalmente ni a superar la frustración sin derivarla en agresividad”. En términos generales, en la familia española los hijos se socializan “en un clima de comprensión, calor y consideración”.

Pilar del Castillo / **Ministra de Educación, Cultura y Deporte**

“Todas las políticas de calidad van unidas a una evaluación”

por **Jaime Fernández**



Foto: Fran Lorente

Pilar del Castillo es catedrática de Ciencia Política y de la Administración en la Universidad Nacional de Educación a Distancia y especialista en partidos políticos y comportamiento electoral. Entre 1996 y 2000 dirigió el Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS). Ha publicado más de veinte trabajos sobre financiación de los partidos políticos, entre otros la monografía *La financiación de los partidos y candidatos en las democracias occidentales* (Siglo XXI-CIS, Madrid 1985). Tras la victoria electoral del PP por mayoría absoluta, fue nombrada en abril de 2000 ministra de Educación, Cultura y Deporte.

En esta entrevista la ministra de Educación, Cultura y Deporte, Pilar del Castillo, ofrece un repaso de las principales acciones de la política educativa previstas en esta legislatura por el Gobierno del Partido Popular. Del Castillo opina que la calidad de la enseñanza va unida siempre a la evaluación del sistema educativo, por entender que “sólo conociendo se puede mejorar”.

¿Qué opina de la controversia que suscitan las reformas promovidas por su Ministerio?

Todas las reformas educativas son objeto de una polémica intensa en todos los países, porque conviven puntos de vista diferentes y porque en ese terreno la opinión tiene menos evaluación contrastada con la realidad, al contrario de lo que ocurre en otros ámbitos, como el laboral o el económico, en los que se producen reformas. En la educación, los contrastes son a medio plazo y, en principio, dan cabida a opiniones con más y con menos fundamento. Hay que partir de este hecho para que no nos llamemos a engaño.

Debemos centrar el debate en los contenidos de las propuestas si queremos contribuir a la solución de los problemas y al avance de la educación. Por tanto, habrá que ver por qué se está de acuerdo o en desacuerdo con una propuesta. Lo importante es que se ofrezcan argumentos y no sólo que se desarrolle la adjetivación, porque un argumento que no sea más que un encadenamiento de adjetivaciones no es un argumento. Hay que pedir, por tanto, un debate constructivo, aunque con la lógica posibilidad de que no se llegue a un cien por cien del acuerdo de lo que hay que hacer, puesto que vivimos en una democracia.

La Ley Orgánica de Universidades recibió una fuerte contestación por parte incluso de muchos rectores

Hay quien ha estado en contra, y lo ha hecho público en la calle, y quien ha estado a favor y no lo ha hecho público en la calle, porque nunca el apoyo se desarrolla en expresiones de esa naturaleza, mientras que la crítica se expresa en manifestaciones. Me he reunido con muchos profesores, y creo que el sector que se muestra más a favor de lo sustantivo de esta reforma, es también el más dinámico y que ha

desarrollado con más intensidad la modernización científica de la universidad española y que, además, está inserto en redes internacionales. También han estado a favor los sectores más jóvenes que han tenido que marcharse al extranjero y que luchan por formarse y por una oportunidad de volver al país y de hacerse un hueco.

¿Y en cuanto a los sectores que se han opuesto a la ley?

Estos sectores entienden que el sistema actual les resulta más beneficioso para sus intereses, por lo que han mantenido otra posición muy legítima, pero que no se orienta hacia una política de impulso de las condiciones que contribuyen a la calidad del sistema universitario.

¿Cuáles son los objetivos de la LOU?

La Ley de Universidad pretende establecer unas condiciones de funcionamiento de la enseñanza universitaria que sean lo más favorables al impulso del sistema. Con este propósito nos dirigimos a aquellos aspectos que estaban siendo más lesivos para el desarrollo de las condiciones que favorecen la mejor calidad.

Tenemos un sistema universitario muy desarrollado, el segundo de la UE en términos relativos. Sin embargo, uno de los problemas que soporta es el derivado de la gestión. Nosotros queríamos que ésta fuera ágil y eficaz y que no estuviera sistemáticamente lastrada por los intereses, sin duda legítimos, que están presentes en las universidades. Para eso hacía falta que el rector y el equipo rectoral tuvieran una legitimación adicional y una serie de competencias en los órganos de gestión que les permitieran desarrollar con menos ataduras esa gestión. De modo que, una vez cumplido su mandato, su gestión pudiera arrojar un saldo. Y entonces sería el momento de valorarla. Para eso hemos fortalecido la figura del rector y de su equipo.

¿Qué cambios introduce en la selección del profesorado?

La Ley de Reforma Universitaria establecía un sistema que primaba al departamento en la selección de los profesores, lo que ha derivado en buena parte en un mecanismo carente de la suficiente transparencia, objetividad y competitividad. Es sabido que no había igualdad de oportunidades a la hora de ser candidato a una plaza si no se era el candidato del departamento. Esto todo el mundo lo sabe y no hace falta contárselo a cualquiera que conozca la universidad española. Unas veces la selección se ajustaba al mejor y otras



La sociedad española se encuentra ahora con una generación de alumnos que registra un porcentaje de fracaso escolar que en algunas provincias ronda el 45%

no era sí. Por tanto, había que revisar ese sistema de selección para establecer otro en el que fueran determinantes la objetividad y transparencia, así como las garantías de competitividad entre las distintas candidaturas en base a los méritos y capacidad del candidato. Por ello se ha establecido el sistema de habilitación, que aleja la decisión directa de los departamentos aunque luego éstos puedan seleccionar y las facultades abrir un concurso.

¿Cómo se concretará la evaluación del sistema universitario?

Todas las políticas de calidad van unidas a la evaluación, por la simple razón de que sólo conociendo se puede mejorar. Hace falta desarrollar una evaluación para conocer el estado del sistema universitario, de tal manera que, al conocerlo, se puedan mejorar tanto las universidades como las administraciones públicas que tienen que decidir políticas educativas en materia universitaria, o como la propia Admi-

“No es responsable enfrentar a la enseñanza pública con la privada”

¿Cómo resolver el desequilibrio en el reparto de alumnos inmigrantes entre la red pública y la privada?

En cuanto a la distribución del alumnado inmigrante hay que tener en cuenta el porcentaje de representación de la enseñanza pública y de la privada y de que la distribución debe hacerse en función de esa repre-

sentación porcentual.

Por lo demás, no me parece responsable en estos momentos desarrollar estrategias de confrontación entre la enseñanza pública y la privada. Es un dislate mayúsculo decir que el Gobierno quiere privatizar la enseñanza pública y que los niños pobres serán los más perjudicados por las reformas.

nistración del Estado en la medida en que tenga competencias. Además, la sociedad tiene derecho a conocer el rendimiento de un servicio que está siendo públicamente financiado en el 90%. Por eso es preciso desarrollar un trabajo sistemático de evaluación de los centros universitarios. Este es el motivo por el que se ha previsto en la LOU la creación de una Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad.

La Ley de FP ha sido contestada por algunas comunidades autónomas

En torno a esta ley se ha producido un gran consenso social, expresado en las posiciones de los sindicatos y de las organizaciones empresariales, que así se han manifestado en el Consejo General de la Formación Profesional. Las comunidades autónomas gobernadas por el Partido Popular han estado de acuerdo, mientras que las gobernadas por el Partido Socialista, por CiU y por el PNV han expresado una posición distinta. Estamos ante una norma respaldada por un enorme acuerdo social, y un apoyo parlamentario mayoritario, con los votos del Partido Popular y de Coalición Canaria. Curiosamente no se aprecian diferencias sustantivas con los textos alternativos que se han presentado. La única diferencia que se observa es en lo referente al ámbito de competencias planteada por los partidos nacionalistas, como por ejemplo en lo relativo al catálogo nacional de las cualificaciones.

¿Cuáles son las diferencias sustanciales en este asunto?

Entiendo que es necesario establecer un catálogo nacional de las cualificaciones que sirva de referencia y porque, además, nos hallamos en un mercado único europeo. Si queremos facilitar la movilidad interna y externa es preciso establecer un catálogo de amplitud nacional e incluso, en su momento, de ámbito europeo. No tiene sentido la propuesta de los partidos nacionalistas de establecer un catálogo autonómico de las cualificaciones, con lo cual el sistema nacional vendría a ser algo así como la suma de los catálogos autonómicos.

La Ley de Calidad está siendo cuestionada en el sector

Hasta el momento el anteproyecto ha recibido el apoyo de algunas organizaciones, como los sindicatos de profesores CSIF, ANPE, USO, FSIE o de asociaciones de profesores de secundaria, de catedráticos, y de profesionales, como el Colegio de Doctores y Licenciados, etc. Otras, como CC.OO., UGT y STEs, se han manifestado en claro desacuerdo.

Pero las organizaciones que apoyan el anteproyecto también lo hacen con matices

Los que apoyan el anteproyecto de ley lo hacen con matices y los que se oponen lo hacen radicalmente. Es muy difícil alcanzar un acuerdo al cien por cien. En las líneas sustantivas se constata un respaldo, por ejemplo, en temas como la promoción automática o en los itinerarios, aunque se piden que sean reversibles. Por lo que respecta a la Prueba General del Bachillerato, hay un amplio acuerdo también. En cuanto a la elección del director, los profesores desearían



Foto: Fran Lorente

Que el fracaso escolar se dé en sectores con problemas estructurales no nos lleva a ninguna parte

Cuatro frentes legislativos

En su primera comparecencia parlamentaria como ministra de Educación, poco después de la victoria electoral del PP en abril de 2000, Pilar del Castillo anunció la elaboración en la presente legislatura de tres grandes leyes orgánicas encaminadas a reformar el sistema educativo: la Ley de Universidades, la Ley de las Cualificaciones y de la Formación Profesional y la Ley de Calidad de la Educación. En el ecuador de la legislatura las dos primeras ya han sido publicadas en el BOE y la tercera iniciará en septiembre su tramitación parlamentaria. A estas tres leyes orgánicas hay que añadir los reales decretos de enseñanzas mínimas de la ESO y el Bachillerato, aprobados en diciembre de 2000 por el Gobierno, y que, según la ministra, incidieron no sólo en la formación en humanidades sino que afectaron al conjunto del currículo de ambas etapas.



Foto: Fran Lorente

que fuese elegido sólo por el claustro. En cuanto a la carrera docente, hay quien está más o menos de acuerdo con el establecimiento del cuerpo de catedráticos.

Hay desconfianza por las repercusiones de la implantación de los itinerarios.

La sociedad española se encuentra ahora con una generación de alumnos que registra un porcentaje de fracaso escolar que en algunas provincias ronda el 45%. Esto significa que en estas provincias la mitad de la población escolar se ha ausentado en un momento determinado de la enseñanza obligatoria. Esta es la realidad. También nos encontramos con un alumnado cuyo nivel medio de conocimientos es manifiestamente mejorable, que es a lo que debemos aspirar. Porque no nos vamos a comparar con los países de la OCDE que presentan un nivel de desarrollo inferior al nuestro, sino con los que tienen el mejor.

¿Qué provincias son esas en las que el fracaso asciende al 45%?

No voy a hablar ahora de provincias.

Es que puede que se trate de territorios con un bajo nivel socioeconómico, tal vez zonas rurales

Que el fracaso escolar puede darse en sectores con problemas estructurales es como el “abc”. Eso no nos lleva a ninguna parte, en el sentido de que nuestra responsabilidad como Administración educativa es comprobar si el sistema educativo tiene deficiencias que están produciendo unas disfunciones, que a su vez están generando unos resultados mejorables. Otra cosa es que cualquier fenómeno tenga una explicación multicausal. Es decir, que haya causas distintas que expliquen un fenómeno. Habrá que ver el impacto de cada causa en la explicación del fenómeno. No nos vale decir que la situación de la familia es determinante en el fracaso escolar. Eso también. Pero primero vamos a comprobar si en el propio sistema educativo hay fallos.

¿A qué fallos se refiere concretamente?

Por ejemplo, la desaparición del hecho de que es preciso esforzarse para aprender. Eso es así. Aunque haya niños de muy diverso tipo, nos encontramos con que la mayoría puede hacer un cálculo perfecto de qué es lo que tiene que hacer y de las consecuencias de su acción y sabe que ésta no tiene unas consecuencias, en el sentido de que no recibe respuesta alguna, ni de reconocimiento ni de no reconocimiento. Este hecho perjudica a todos, especialmente a los más débiles. Porque a quien dispone de recursos puede que otros actores le solucionen el problema en el futuro.

¿Qué sentido tienen los itinerarios?

Es la posibilidad de ofertar pequeñas variantes del currículo en los cursos 3º y 4º de la ESO. No puede decirse que el tramo de edad situado entre los 14 o los 16 años sea temprano para elegir los itinerarios. Cuando la OCDE alude a edades tempranas se refiere a los 9 y 10 años. No hay que confundirse en ese sentido. Pues bien, el proyecto de la Ley



Foto: Fran Lorente

No me parece responsable en estos momentos desarrollar estrategias de confrontación entre la enseñanza pública y la privada

de Calidad establece entre los 14 a los 16 años un mínimo de variantes con el objetivo de que puedan interesar al máximo número de alumnos de Educación Secundaria. Cada opción tendrá una variante de aproximadamente tres asignaturas. No creo que esto produzca realmente una división en el nivel de estudios de los alumnos.

Pero no es fácil prever los resultados de la aplicación de este modelo.

Sin duda. Pero estamos hablando de esto, no de otra cosa. La finalidad de nuestra propuesta es reducir el fracaso escolar y ofrecer más oportunidades.

¿Cuál es el papel del Ministerio tras la descentralización del sistema educativo?

El Ministerio de Educación debe ejercer el papel de vertebrador del sistema educativo. El problema de la Conferencia Sectorial de consejeros de Educación es que cada cual se presenta con una idea de partida, como si se tratase de un Parlamento. Evidentemente eso es una consecuencia del poco rodaje del sistema autonómico en la educación.



Fernando Lezcano
Secretario General
de la FE CC.OO.

Diez razones contra la Ley de Calidad

Desde que, al inicio de la presente legislatura, el Ministerio de Educación anunció la elaboración de una Ley de Calidad de la Educación, y más a raíz de la presentación del Documento de bases, han proliferado los artículos sobre la misma, tanto en la prensa generalista como especializada, empezando por nuestra propia revista

SON MUCHOS y diversos los enfoques desde los que se ha analizado la futura ley y muy cualificados los autores individuales o colectivos que han escrito sobre la cuestión. Pero ahora, una vez aprobado por el Consejo de Ministros el texto que ha de debatir el Parlamento, creo que ha pasado la hora de la reflexión y la especulación y que ha llegado el momento de pronunciarse.

Fruto del debate colectivo que durante todo este tiempo hemos mantenido en CC.OO., y de mis propias consideraciones, voy a exponer diez razones por las que pienso que toda persona progresista, que conciba la educación como un instrumento para combatir las desigualdades de origen y formar a personas autónomas capaces de desarrollar sus potencialidades en una sociedad democrática, tolerante y solidaria y en la que la red pública sea el eje vertebrador del sistema educativo y el profesorado ocupe el lugar que le corresponde por su responsabilidad social, debe rechazar el proyecto de Ley de Calidad.

1ª. El MECD no busca mejorar la calidad de la enseñanza sino que aprovecha los problemas reales de nuestro sistema educativo y el estado de opinión de un número importante de profesores de Secundaria y de familias para imponer un modelo educativo acorde con los postulados de la derecha política. Si no fuese así, habría empezado por elaborar un diagnóstico lo más objetivo posible sobre el estado de nuestro sistema, destacando tanto las luces como las sombras (y no solo éstas), y habría emprendido un proceso de debate, para el que

se hubiera necesitado tiempo suficiente, y habría buscado el mayor consenso posible con los agentes sociales y políticos. Está demostrado que una reforma con voluntad de perdurar en el tiempo y de dotar al sistema de estabilidad no puede ser partidista.

2ª. El MECD ha mentido al afirmar que fundamentaba sus reformas en las nuevas tendencias internacionales. Ni los trabajos de la Comunidad Europea sobre el combate al fracaso escolar publicados por EURYDICE en 1992, ni el Libro Blanco titulado “Enseñar y aprender. Hacia una sociedad cognitiva”, elaborado por dicha Comisión en

comprensivo y una financiación pública superior al 6% de su PIB.

3ª. El MECD no ha negociado el contenido de la ley con nadie que haya expresado puntos de vistas distintos de los suyos, convirtiendo la Mesa Sindical en un pequeño teatro, donde únicamente hemos podido certificar su falta de receptividad a las propuestas de mejora que unitariamente proponíamos los representantes del profesorado para dignificar la función docente. El ejemplo más evidente de este triste espectáculo fue la presentación por la ministra Pilar del Castillo a los medios de comunicación de su propuesta de

El MECD tiene una visión centralista y uniformadora del sistema educativo, pero en la práctica está contribuyendo a su desmembración territorial

1995, ni el Informe Delors “La educación encierra un tesoro”, sobre la educación del siglo XXI, promovido por la UNESCO en 1996, ni el informe PISA, ni siquiera los informes de organismos oficiales, como el del INCE de 1997, dan la razón a las medidas contempladas en el proyecto de Ley. En este sentido, llama la atención cómo el Ministerio ha manipulado la evaluación internacional promovida por la OCDE, más conocida como informe PISA, ya que no se ha molestado en analizar los desastrosos resultados de un país tan paradigmático para nuestro Gobierno como es Alemania, mientras ignoraba los resultados obtenidos en Finlandia, el país mejor situado en la relación ofrecida en el informe, y donde curiosamente el sistema educativo tiene un modelo

reinstaurar el Cuerpo de catedráticos un día después de la última reunión de la Mesa sectorial sin que, por supuesto, se nos informara de sus pretensiones.

Por el contrario, la propia ministra se enzarzó en una maraña de entrevistas, entre fotógrafos y cámaras de televisión, con todo tipo de organizaciones, independientemente de la representatividad de éstas, que utilizó como pantalla en la que proyectar la imagen de que estaba negociando, cuando en realidad con ello lo único que hacía era escenificar una simple operación propagandística.

4ª. El MECD sólo ha cedido a las pretensiones de los poderes fácticos del país, poderes que sociológicamente apoyan al Gobierno de la derecha: Conferencia episcopal y patronal de la enseñanza pri-

vada... ¿Cómo se puede interpretar si no la recuperación de la asignatura alternativa a la religión, haciéndola evaluable a todos los efectos?

Al mismo tiempo, ha utilizado, como coro para amplificar los apoyos a la ley, a sindicatos afines a las patronales o al Gobierno, a asociaciones profesionales que tradicionalmente se manifestaron en contra de la reforma actual, a organizaciones juveniles vinculadas a Nuevas Generaciones del PP, a asociaciones de padres católicos... y no ha dudado en despreciar y en descalificar, de la manera más grosera, cualquier mensaje que pudiera sonarle a discrepancia. Así, ha hecho oídos sordos no sólo a lo que hemos podido decir nosotros sino a los pronunciamientos de los Consejos Escolares de la mayoría de las comunidades autónomas.

5ª. El MECD tiene una visión centralista y uniformadora del sistema educativo, pero en la práctica está contribuyendo a su desmembración territorial. En efecto, al vaciar de contenido la Conferencia de Consejeros y negarse a negociar en su seno con las comunidades autónomas, está promoviendo que cada una de éstas acabe regulando sus propias normas educativas. Esto es lo que ya ha sucedido con la Ley de Universidades, de manera que tanto Catalunya como el País Vasco están elaborando su propia legislación, y otro tanto es lo que puede acabar ocurriendo con la Ley de Calidad.

6ª. El MECD promueve el enfrentamiento entre la red pública y la privada. Aunque éste no sea deseable desde el punto de vista de los intereses sociales y del sistema educativo, al Ministerio no parece importarle como lo prueba su decisión de regular medidas que, objetivamente, pueden llevar a la red pública a convertirse en subsidiaria de la privada, como se deduce de propuestas como las contempladas en la normativa de admisión de alumnos, en la generalización de la financiación de niveles no obligatorios (Infantil y FP), en la aplicación de los itinerarios previstos en la ESO y, de forma más evidente, en el volumen de financiación pública que absorberá el sector privado (recordamos que en la primera memo-



ria económica filtrada por los medios de comunicación, el 80% de la inversión prevista era para este sector). La ley podía haber sido una buena oportunidad para plantear la complementariedad de las redes, manteniendo el actual equilibrio entre ellas, y para que las administraciones públicas apostasen sinceramente por la red de la que son titulares.

7ª. El MECD vuelve a olvidarse del profesorado, pese a las proclamas realizadas. Se ha desaprovechado la ocasión para regular un estatuto docente (como el que se está negociando en Sanidad) y reformar en profundidad la

formación inicial del profesorado. Por el contrario, se ha limitado a introducir una serie de medidas ambiguas y destinadas al profesorado de Secundaria, que no representan ninguna mejora efectiva (tutoría, proyectos de innovación, premios nacionales).

Al mismo tiempo, recupera el Cuerpo de catedráticos, introduciendo un nuevo elemento de conflicto entre el profesorado y originando mayores problemas en la organización de los centros. No se duda en fragmentar más los cuerpos docentes, con las consiguientes dificultades para el necesario trabajo en equipo. También olvida el Ministerio ofrecer perspectivas de promoción y mejora al profesorado de Educación Infantil y Primaria mientras se institucionaliza la deshomologación de los trabajadores y trabajadoras de la enseñanza concertada.

8ª. El MECD rompe la convivencia democrática en los centros. Al mismo tiempo que proclama la necesidad de potenciar la corresponsabilidad de padres y estudiantes, limita sus derechos constitucionales de participación en el gobierno de los centros al modificar la funciones de los consejos escolares.

Por otra parte, se impone un nuevo sistema de elección de los directores en el que la última palabra la tiene la Administración. Los futuros directores dejarán de ser los representantes de los centros para ser los del poder político de

Miopía, hipermetropía y astigmatismo

Ya puedes corregir tu miopía, hipermetropía o astigmatismo, mediante láser con total tranquilidad.

Eurovisión Láser cuenta con la última aportación de la NASA al mundo de la oftalmología, un radar que dirige los impactos del láser, así no tendrás que preocuparte si su ojo, se mueve durante la intervención.

Nuestra experiencia y la perfección tecnológica son su tranquilidad... y la nuestra.

Verás la diferencia

Además, en Eurovisión Láser no sólo encontrarás la tecnología más moderna y segura en cirugía ocular, sino también la mejor fórmula de financiación.

Eurovisión Láser
CORPORACIÓN OFTALMOLÓGICA EUROPEA
30% descuento afiliados CC.OO.
Llame al 902 300 392 y le informaremos.

turno. Corremos el riesgo de que éstos sean nombrados antes por su color político y por la confianza que les merezcan a la Administración que por su compromiso con el centro. Con la fórmula que se pretende imponer no resulta ocioso plantearse las siguientes preguntas: ¿Tendremos a partir de ahora comisarios políticos en los centros en lugar de directores? ¿Los directores de Andalucía serán del PSOE y los de Madrid del PP? ¿No puede suponer eso una politización partidista de los equipos directivos?

9^a. El MECD establece una organización del sistema educativo que redundará en la reproducción del fracaso escolar y en la institucionalización de la marginación social (aunque se le cambie de nombre o se pretenda ocultar bajo la alfombra); una devaluación de la Formación Profesional; la vuelta a una educación académica frente a una educación integral, y un aumento de las diferencias entre los centros públicos y entre éstos y los privados.

Considerar el primer ciclo de la Educación Infantil como preescolar, expulsándolo del sistema educativo y, por tanto, otorgándole un carácter asistencial, en lugar de reforzar su vertiente educativa, y rebajar el nivel de titulación de los profesionales a cargo de dicho ciclo, significa negarse a prevenir los problemas que ahora padecemos en la Educación Secundaria desde el inicio de la escolarización de los alumnos.

Lo máximo que puede conseguir el Ministerio con el establecimiento de los grupos de refuerzo para los alumnos de 12 años, de los itinerarios en la ESO y, sobre todo, de los Programas de Iniciación Profesional para los de 15 años —programas a los que casi automáticamente se incorporarán los inmigrantes—, es clasificar al alumnado por su origen social y étnico y enmascarar su fracaso escolar, lo que en poco tiempo puede ocasionar el abandono de muchos jóvenes del sistema educativo, condenándolos a la marginación y, en consecuencia, a promover una sociedad menos cohesionada y armónica.

La distinta orientación educativa que se ofrecerá a los alumnos según el itinerario que cursen, la diferente titula-



Los cambios que promueve el Gobierno del Partido Popular recaerán sobre las espaldas de los trabajadores y trabajadoras de la educación, abusando una vez más de su voluntarismo y profesionalidad

ción para aquellos que opten por la iniciación profesional, así como la distinta prueba de reválida para los que quieran cursar la Formación Profesional, terminará por devaluar la imagen social de ésta, que seguirá sin ser una alternativa digna a los estudios universitarios.

Además, enterrar las áreas transversales, imponer una visión academicista de los currículos y dejar la educación en valores como un objeto decorativo, no contribuirá a la superación de los problemas de convivencia en los centros y mucho menos permitirá formar a jóvenes comprometidos con los valores democráticos de solidaridad y respeto a la diferencia.

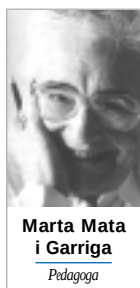
La regulación de los centros de especialización curricular, la posibilidad de que éstos seleccionen a sus alumnos según el expediente académico y el apoyo decidido que la Administración está dispuesta a darles, lejos de ser un estímulo para la calidad de los centros, constituirá una nueva fuente de diferenciación entre los centros públicos y de éstos con los privados, que provocará que en nuestro sistema coexistan centros de primera, de segunda y de tercera categoría, según la tipología del alumnado que matriculen.

10^a. El MECD no tiene verdadera

voluntad de cambiar las cosas, en tanto que tampoco demuestra una verdadera voluntad de financiar la educación. En el momento en que escribo este artículo se ha conocido la filtración periodística de dos memorias económicas que deberían acompañar al proyecto de ley. La única conclusión que se extrae de ambas es que la financiación prevista es ridícula, que más de una cuarta parte de ésta va destinada a la enseñanza privada y que la mayoría de las propuestas contempladas en la ley se pretenden aplicar con la redistribución de los recursos humanos existentes en la actualidad.

El reciente plan del Gobierno laborista británico de invertir 20.000 millones de euros extras cada año para financiar su reforma educativa, hará que el actual gasto educativo del 4,9% del PIB ascenderá a un 5,6%, al final de la aplicación del plan. Esto es algo así como 219 veces más de lo que el Gobierno español pretende gastar para financiar su Ley de Calidad.

En semejantes condiciones, no es gratuito pensar que los cambios que promueve el Gobierno del Partido Popular recaerán sobre las espaldas de los trabajadores y trabajadoras de la educación, abusando una vez más de su voluntarismo y profesionalidad.



Marta Mata
i Garriga
Pedagoga

Razones de una dimisión

El pasado 27 de mayo la pedagoga Marta Mata presentó en el Consejo Escolar del Estado, para ser debatida en la sesión plenaria del 4 de junio, una proposición de modificación a la totalidad del dictamen sobre el anteproyecto de Ley de Calidad de la Educación.

EL TEXTO de la proposición rezaba lo siguiente: “El Consejo Escolar del Estado considera que debe devolverse al Gobierno el texto del anteproyecto de Ley Orgánica de Calidad de la Educación, hasta que se haya realizado públicamente, en todos los sectores y en todas las comunidades autónomas, el debate correspondiente, y se adjunte documentación escrita de ello para la consideración de este Consejo”.

En la breve motivación de la propuesta se indicaba que “la Constitución española, y en su desarrollo, la Ley Orgánica del Derecho a la Educación, establece un proceso de discusión de las leyes orgánicas de educación, que ya en la discusión de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo motivó la publicación de cinco volúmenes de dictámenes previos de los distintos sectores así como la del Libro Blanco que debería acompañar un proyecto de Ley Orgánica de tal importancia”. También se añadía que “transferidas a todas las comunidades autónomas las competencias de Educación, es conveniente que en su seno se produzca el debate previo correspondiente y que el Consejo Escolar del Estado pueda considerarlo”.

Convenientemente firmada, la proposición tuvo entrada en la Secretaría del Consejo Escolar del Estado el mismo día 27 de mayo, pero ignora si fue tenida en cuenta en la Comisión Permanente del Consejo cuando elaboró el dictamen que los consejeros debían votar, y algunos de ellos pretendíamos reducir a la petición de retirada del anteproyecto, hasta tener la necesaria información.

En el momento de entrar en el salón de plenos, entre el gran montón de las más de 500 enmiendas que se debían debatir, no figuraba la mía. Pero con

las primeras palabras del presidente supe que eso no importaba porque las enmiendas de devolución, sin texto alternativo, habían sido rechazadas y no serían debatidas. Lo raro fue que, mientras se presentaban las de CC.OO. y FETE-UGT, que sí tenían texto alternativo, fue repartida la hoja solitaria de mi enmienda.

La sesión continuó con una votación a todas luces anómala, y una sucesión de “cuestiones de orden” y de desorden, que terminó con la salida de la sala de todos los grupos, seis, que habían presentado enmienda de devo-

que la renovación de la escuela se enmarcaba en una futura sociedad constituida democráticamente e hicieron hincapié en la necesaria participación de todos los sectores interesados en la planificación y gestión de la Escuela, concebida como servicio público, descentralizado en los distintos pueblos de España.

En 1978 algunas de sus aspiraciones fueron recogidas en la Constitución: la del reconocimiento de la competencia de Educación a las comunidades autónomas, en el título octavo, la de la participación en la programación general

La discusión de la LOGSE, que el Consejo Escolar dictaminó en 1990 fue precedida por un largo, amplio y plural debate público, fomentado por el propio Ministerio

lución, del representante de la Federación Española de Municipios, y de mí misma, que formaba parte del Consejo desde un principio, como “personalidad de reconocido prestigio”, según la terminología oficial, en realidad como perteneciente al movimiento de renovación pedagógica.

Ya en el pasillo, pedí un ordenador para redactar mi dimisión, pero ante la dificultad de utilizarlo, encabecé de puño y letra las mismas notas que había preparado para defender mi enmienda, que terminaban ya presentando la dimisión y pasé el documento por el registro. He aquí su resumen.

Los Movimientos de Renovación Pedagógica, en uno de los cuales milito desde hace cerca de cuarenta años, trabajaron durante el franquismo en la recuperación de los avances pedagógicos del primer tercio del siglo XX, truncados en España al término de la Guerra Civil. Entre 1975 y 1976 algunos movimientos y colegios produjeron una serie de documentos en los

del sistema educativo y la intervención en la gestión de cada centro, de los sectores interesados y constitutivos de la comunidad escolar, en el artículo 27.

Efectivamente, el desarrollo de la Constitución que significó la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE) de 1985, cuyas bases había presentado el ministro Maravall al primer congreso de Movimientos de Renovación Pedagógica en 1983, reforzaba el derecho a la educación a través de la participación en un conjunto de consejos escolares, desde el consejo escolar de centro en cada uno de ellos, hasta el Consejo Escolar del Estado, pasando por los municipales, territoriales y los de las comunidades autónomas, que merecieron una ley especial en muchas de ellas, como en el caso del Consell Escolar de Catalunya.

Pero la participación que la red de consejos articula no se hace realidad sólo por decreto, tenía que alcanzar su efectividad con el apoyo de distintas medidas, entre ellas, un proceso previo y múltiple

de consulta pública. Así, podemos constatar que la discusión de la primera gran ley, la LOGSE, que este Consejo dictaminó, en 1990, fue precedida por un largo, amplio y plural debate público, fomentado por el propio Ministerio. En 1987 éste presentó su "Proyecto para la reforma de la enseñanza como Propuesta para debate", que difundió ampliamente y fomentó su discusión en todos los sectores representados en el Consejo Escolar del Estado.

Finalmente, cuando el anteproyecto de ley llegó a este Consejo, tres años después de ser difundidas sus bases, los consejeros habían podido conocer la opinión de sus propias organizaciones y de las ajenas, así como los proyectos del Ministerio en todo su alcance. Paralelamente, algunas comunidades autónomas, como Catalunya, habían hecho su propio debate y publicado también los resultados. La discusión en la Comisión Permanente y en el Pleno del Consejo fue larga y rica y las modificaciones que se recomendaron fueron recogidas en gran parte por el Gobierno, antes de llevar el texto a las Cortes.

No podemos ahora valorar los resultados de aquella ley. En los doce años que llevamos de su aprobación, diez de los cuales ya estaban previstos como período de implantación, no se ha realizado una evaluación objetiva de sus resultados.

Además, los cambios exteriores al sistema educativo, como el de las nuevas tecnologías de información, han sido profundos durante este período, y los cambios en el panorama político también: menos de seis años correspondieron a un Gobierno central socialista, mientras algo más de los últimos seis han correspondido a un Gobierno central del

Partido Popular, que había votado contra la LOGSE. Y en cuanto a las competencias para implantarla, seis comunidades autónomas las tenían en 1990 y el resto las han asumido a partir de 2001.

La evaluación era compleja y tenía que hacerse con flexibilidad para atender las distintas variables. Dos de ellas me parecen las más pertinentes y casi no se han mencionado: el tamaño de los IES (a mayor número de alumnado y de profesorado, más dificultades) y su antigüedad o novedad (a más novedad, menos dificultades). Obviamente, la evaluación debía realizarse con la participación de los protagonistas, limpiamente informados y expresándose libremente, como requiere la evaluación, incluso la definición, de "calidad".

A pesar de ello, el anteproyecto de Ley de Calidad se presentó magnificando percepciones muy superficiales y parciales del malestar que la aplicación de la LOGSE haya podido producir en algunos casos (IES antiguos, masificados, o en medio social conflictivo), lo cual invita a pensar que existen intereses y desintereses no explícitos, para echar por la borda una reforma que nos permitía dialogar con los países de la Unión Europea, y colaborar con otros, especialmente los iberoamericanos, para mejorar, juntos.

En el siglo XXI, con estos extremos asumidos científicamente, en la obra de Peter Moss o de Philippe Meirieu, por ejemplo, y en las realizaciones educativas de Reggio Emilia o de los países bálticos, procedería hacer un debate mucho más objetivo y amplio acerca de la calidad de la educación, que la que hace quince años se empezó, para la Ley de Ordenación del Sistema Educativo.

No ha sido así, antes al contrario, sin debate articulado, con una concepción maleada de la calidad de la educación y un menosprecio manifiesto de la participación que la Constitución preveía, y el Consejo Escolar del Estado debería garantizar, se presentó el anteproyecto cuyo dictamen se pretendía que discutieramos sin que la opinión pública tuviera idea de sus posibles consecuencias, sobre todo para los menos favorecidos socialmente.

Por ello, me vi en la obligación ética y política de proponer la devolución del anteproyecto al Gobierno hasta que fuera informado, y no solamente por los sectores interesados en la educación, sino también por las comunidades autónomas. Quizá antes debiera discutirse cuáles deben ser las nuevas formas y objetivos de una Administración central educativa, prácticamente sin gestión, para que no resulte baldía o dañina. Los modelos de Alemania y de Gran Bretaña podrían dar luz a esta discusión que se hurta en España.

Finalmente, animé a los miembros del Consejo Escolar del Estado a continuar trabajando en él para dejar constancia de lo que debería ser la participación efectiva ciudadana en la discusión de toda concepción y realidad educativas y para conseguir la formación de una opinión pública potente y matizada, que el Consejo debería oír y enriquecer. Por mi parte, y con profundo pesar, presenté mi renuncia irrevocable a formar parte de él, en testimonio de lo mucho que se esperó de la participación en los MRP, de lo poco que ahora se la tiene en cuenta aquí y de lo demasiado que, a mi edad, otras instancias de educación me piden.

40 años trabajando en la renovación pedagógica

LA PEDAGOGA Marta Mata lleva trabajando cuarenta años en la renovación pedagógica. En 1965 promovió clandestinamente la Escuela de Maestros "Rosa Sensat".

Especialista en formación teórica y práctica de maestros, ha trabajado también en la enseñanza de las lenguas y en la didáctica de la lengua escrita y la fonología catalana y castellana.

Preside la Fundación Àngels Garriga de Mata, que lleva el nombre de su madre, también maestra emprendedora, con sede en Saïfones (Tarragona), donde vive desde hace años, y que ha convertido en un centro de convivencia y estudio. Desde 1979 se celebra aquí la escuela de verano

del Penedès. Marta Mata está en posesión de la medalla de Alfonso X El Sabio y de la Cruz de San Jorge de la Generalitat de Cataluña. Es autora de obras de pedagogía, de ejercicios y didáctica de la lectura y la escritura, cuentos infantiles y de numerosos artículos de pedagogía.

Ha sido diputada por el PSC en el Congreso, diputada en el Parlamento catalán y senadora en representación de este Parlamento. Entre 1987 y 1995 fue concejala de Educación en el Ayuntamiento de Barcelona y de 1993 a 1996 senadora por Barcelona. En todos estos cargos trabajó en el área educativa. Hasta su dimisión, Marta Mata fue miembro del Consejo Escolar del Estado desde su constitución, en 1986.

Trabajar con riesgo es una injusticia



Rafael Villanueva
Salud Laboral
FE de CC.OO.

La Ley de Prevención de Riesgos Laborales, de 1995, garantiza el derecho a trabajar sin riesgos, independientemente de las actividades laborales que se ejerzan. A partir de los resultados de la evaluación de las condiciones en que desarrolla su trabajo el PSEC, deberán adoptarse las medidas adecuadas que garanticen tanto la seguridad de estos trabajadores como su salud integral

Salud laboral del PSEC

LA FEDERACIÓN de Enseñanza de CC.OO. ha elaborado una investigación sobre la salud laboral del Personal de Servicios Educativos Complementarios (PSEC) de los centros escolares, que presentamos a continuación. Se trata de la primera de esta naturaleza que se realiza en España y en Europa con este colectivo de 38.000 trabajadores y se complementa con las propuestas del sindicato para mejorar nuestras condiciones laborales y exigir con urgencia a las administraciones educativas el cumplimiento de la Ley de Prevención de Riesgos Laborales. Hasta el año 1995, en que se publicó esta norma, el PSEC realizó sus actividades sin una cobertura jurídica que garantizase sus derechos a trabajar sin riesgos. Estos riesgos son, principalmente, lesiones musculoesqueléticas, psicológicas y cardiovasculares. A pesar del conocimiento de esta situación, es patente el desinterés y dejación de las administraciones para velar por la salud del PSEC.

Matilde Llorente y Rafael Villanueva
Federación de Enseñanza de CC.OO.

LA VIDA es el bien más importante que tenemos las personas, un bien que necesita unas circunstancias que lo hagan posible. Por ello, para que la vida se experimente como tal en muchas ocasiones no depende sólo del propio sujeto, sino de leyes, opciones sociales y políticas así como de otras personas, sobre todo las que detentan el poder.

Como en épocas pasadas, el poder económico y político, aunque apa-

vino o de otros: “el tiempo es oro”. Estas “exageraciones” no son de otros tiempos; están ahí, en el llamado Tercer Mundo y en “el cuarto mundo” de la inmigración en los países europeos.

Así fue siempre en el pasado, hasta que en la Revolución Industrial las asociaciones creadas para ayudar a los inválidos, huérfanos y viudas, como consecuencia de las condiciones laborales existentes, generó el germen de lo que hoy son los sindicatos.

La cultura preventiva lleva necesariamente a reivindicar para el PSEC unas condiciones en el trabajo que garanticen su actividad laboral en los centros escolares

rentemente menos endurecido, se presenta como el abanderado de la justicia. Sin embargo, en una carrera descontrolada por el tener, a lo largo de la historia de las humanidad y de los países en particular, las personas han sido consideradas como seres a los que se podía someter a todo tipo de situaciones. Ejemplo de ello son los millones de seres humanos sometidos hoy mismo a unas condiciones de vida y laborales indignas y miserables.

El empresariado legisla para que la vida de los individuos esté a su servicio de día y si tuviera fuerza el ser humano, también de noche. No importa la edad, ni el género... importa sacar adelante el principio de Cal-

El Estado, a la vista de la ruptura de la “paz social”, tuvo que intervenir instaurando una cultura indemnizatoria a través de la cual se le daba al trabajador o a su familia el precio por trabajar sin condiciones, teniendo como meta sacar el trabajo hacia delante, costase lo que costase: en muchas ocasiones la propia vida de los trabajadores y trabajadoras.

El final del siglo XX ha supuesto un cambio cualitativo en la forma de ser de las sociedades y también del propio capitalismo. Inventada “la máquina” de catapultar el capital y la competencia, se ha continuado la misma carrera de siempre. A la vista de este nuevo guño, con la complicidad de los estados y el



Porque hay que asegurar la vida y las condiciones que la posibiliten dentro y fuera del espacio laboral, se ha puesto en marcha, impulsada sobre todo desde el sindicalismo, la cultura preventiva

dificultades, que viera la luz en 1995 la Ley de Prevención de Riesgos Laborales y la normativa que la desarrolla.

Esta nueva cultura lleva necesariamente a reivindicar para el personal de los servicios educativos complementarios unas condiciones en el trabajo que garanticen su actividad laboral en los centros escolares, un propósito imposible de asegurar si antes no se evalúan los factores de riesgo presentes en cualquiera de los centros de trabajo y en cada uno de los puestos laborales.

A partir de los resultados de esta evaluación deberán adoptarse las medidas adecuadas que garanticen no sólo la seguridad de los trabajadores sino también la salud física, psíquica y psicosocial. Por primera vez en la historia esto es también un derecho del personal de servicios educativos complementarios; un colectivo al que apenas se le ha prestado atención en cuanto a sus condiciones de trabajo relacionadas con la seguridad y la salud. ■

capital, los trabajadores han venido exigiendo una nueva normativa que tenga como límite su seguridad y la salud integral. Esta normativa garantiza los derechos a trabajar sin riesgos, independientemente de las actividades laborales que se ejerzan y de las relaciones laborales con la Administración o con el empresario: la Ley de Prevención de Riesgos Laborales.

Hasta hace poco, las relaciones entre la salud y el trabajo eran ignoradas. Sin embargo, también desde hace mucho tiempo se sabe cómo influye en la salud carecer de trabajo, desarrollarlo en condiciones precarias o lo contrario. También se sabe cómo no "vale cualquier condición y organización del trabajo" ni desde el punto de vista de la seguridad, ni desde la salud integral.

Porque no todo vale, y porque hay que asegurar la vida y las condiciones que la posibiliten dentro y fuera del espacio laboral, se ha puesto en marcha, impulsada sobre todo desde el sindicalismo, una nueva cultura respaldada por la ley: la cultura preventiva. Esta cultura, promovida por la Organización Internacional del Trabajo (OIT), a instancias de los sindicatos europeos, es la que ha permitido, después de muchas

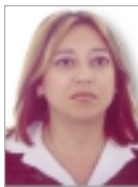
Los derechos del PSEC en salud laboral

LA LEY de Prevención de Riesgos Laborales, el Reglamento de Lugares de trabajo y el Reglamento de Seguridad y Salud en los lugares de trabajo dejan bien claro cuáles son los derechos del personal de los centros escolares. Algunos de ellos, más significativos, son los que siguen a continuación:

- Adaptación del trabajo a la situación real de las personas.
- Planificación de la prevención teniendo en cuenta la organización, las condiciones de trabajo, las relaciones sociales y la influencia de los factores medioambientales en el trabajo.
- Trabajar en condiciones de seguridad: Planes de emergencia y evacuación.
- Formación en salud laboral desde el comienzo de la contratación.
- Trabajar en locales que tengan una adecuada ventilación, iluminación, humedad y temperatura.
- Utilizar los implementos necesarios para realizar el trabajo sin riesgos físicos y musculoesqueléticos.
- Cambiar de puesto de trabajo cuando se demuestre el daño que puede ser causado por los trabajos concretos que se realizan.
- Vigilar su salud integral teniendo en cuenta la actividad concreta que se hace en el centro.



Unos profesionales desconocidos



Pilar Losada
Secretaría de PSEC

La evolución de la sociedad moderna ha traído consigo la aparición de nuevos profesionales en el ámbito escolar que, directa e indirectamente, participan en la dinámica de los centros educativos, no sólo en su organización, sino también en las propias maneras de sentir y pensar del alumnado

A PESAR de que estos nuevos profesionales configuran todo lo necesario para el funcionamiento de los centros, la mayoría, pese a llevar mucho tiempo desempeñando sus tareas, son “desconocidos” en el ámbito social hasta tal punto que prácticamente se ignora su situación en los propios informes anuales del Consejo Escolar del Estado.

En algunas comunidades escolares ni siquiera su trabajo es considerado más allá de las funciones que teóricamente les corresponden. Sin embargo, la realidad demuestra que sin su trabajo diario no sería posible el derecho a la educación de los pequeños y jóvenes ni el funcionamiento de los centros.

Como cualquier actividad humana, la vida en los centros escolares conlleva una serie de servicios imprescindibles para que las condiciones sean saludables e higiénicas. Los profesionales que desempeñan estas funciones básicas son los limpiadores, personas anónimas para la mayoría de la comunidad escolar, que apenas cuentan a la hora de verificar sus condiciones de trabajo, sin reconocimiento social por parte de la comunidad escolar ante la tarea que realizan, y con una ausencia de sensibilidad por parte de los propios niños y niñas frente a su propia actuación en el cuidado de su entorno más inmediato.

Del mismo modo, el servicio de comedor está prácticamente generalizado, sobre todo en los centros de Infantil y Primaria y de Educación Especial, en los que desarrolla su acti-

vidad laboral el personal de comedores escolares. En muchas ocasiones su influencia sobre los más pequeños y jóvenes, así como en el profesorado a través de la interrelación personal, puede resultar fundamental en el proceso educativo.

Otra figura de especial relevancia para la comunidad escolar ha sido la

escolar, que posibilitan el normal desarrollo del centro así como su función educativa.

Las nuevas intenciones educativas derivadas de la generalización de la educación y del cambio cualitativo en la propia manera de entender la educación han propiciado la presencia de nuevos profesionales encargados de

Hubo que esperar al Estatuto de los Trabajadores de 1980 para que se aludiera explícitamente al cuidado de la salud en el trabajo

del ordenanza-conserje, subalterno, etc. La atención al público y a la comunidad escolar está asegurada gracias a la actividad laboral desarrollada por este personal. Al margen de sus tareas, aglutina en su figura una variedad de funciones demandadas por los diferentes miembros de la comunidad

atender tanto a la diversidad en general y a las necesidades educativas especiales en particular.

La atención a la diversidad ha supuesto la incorporación de auxiliares educativos -cuidadores monitores, técnicos, etc.-, educadores, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionales, psicólogos, ATSs, auxiliares de clínica, etc., en los ámbitos escolares, además de los que desarrollan sus funciones en los centros específicos de Educación Especial. Fuera de toda duda queda que el trabajo que realizan directamente con los alumnos “más diferentes” es parte activa del proceso de percepción y aprendizaje que pueden adquirir a través de esa relación.

En este proceso de relaciones frecuentes y diarias se suscitan una serie de vivencias que condicionan el desarrollo y el aprendizaje de los pequeños y de los jóvenes. Involucrarse en los conocimientos puntuales de los aspectos que se están desarrollando en el aula, sus vivencias en torno a sus dificultades y sus reacciones en torno a su

Un derecho reciente

HUBO QUE esperar al el Estatuto de los Trabajadores de 1980 para que se aludiera explícitamente al cuidado de la salud en el trabajo. En 1981, el Convenio 155 de la OIT sobre seguridad y salud de los trabajadores, explicita en su artículo cuarto que los estados deben establecer una política coherente en materia de seguridad y salud de los trabajadores con el objetivo de prevenir accidentes y daños que se pueden derivar del ambiente del trabajo. Este convenio fue ratificado por España el 11 de septiembre de 1985.



propia existencia en el medio escolar y familiar, son elementos imprescindibles para facilitar su proceso de aprendizaje, de socialización y el fomento mayor o menor de su autoestima.

Es un hecho que las actividades de este colectivo en los centros no están exentas de riesgos que no se han tenido en cuenta nada más que indirectamente y después de mucho tiempo. Así, a pesar de que desde 1966 la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y la Organización Mundial de la Salud (OMS) instaron a los gobiernos a prestar atención a la salud de las personas que trabajaban en los centros escolares, estableciendo medidas que garantizaran su salud, este llamamiento pasó totalmente desapercibido.

Con la normativa vigente y las recomendaciones europeas, la salud laboral en el PSEC se ha venido sistematizando en los convenios colectivos en función de la actual normativa al respecto.

El primer convenio del personal laboral del Ministerio de Educación y Ciencia, que entró en vigor en el año 1986, contempla en el capítulo XIII, sobre seguridad e higiene en el trabajo, algunos aspectos, todavía muy precarios -básicamente en lo relativo a la ropa de trabajo- de salud laboral. Sucesivamente, estos aspectos fueron recogidos como un derecho más, sin tener en cuenta sus implicaciones en las condiciones organizativas del trabajo.



La Ley de Prevención de Riesgos no se aplica prácticamente en la Administración y todavía quedan muchos aspectos pendientes por desarrollar

A partir de 1995, a tenor del convenio de la OIT y el artículo 40.2 de la Constitución (1978), entró en vigor la Ley de Prevención de Riesgos Laborales (LPRL).

A pesar de ello, los avances en salud laboral no son muchos ya que la ley no se aplica prácticamente en la Administración pública y, aunque se ha avanzado bastante en su desarrollo normativo, todavía quedan muchos aspectos pendientes.

Es sabido que en cualquier actividad laboral, por inocua que parezca, existen factores de riesgo que pueden dañar la salud. Si a esto añadimos las garantías que ofrece la Ley de Prevención de Riesgos para todos los trabaja-

dores, tiene sentido conocer cuál es la situación en la que se desarrollan las actividades laborales del Personal de Servicios Educativos Complementarios, para así detectar los factores de riesgos en su actividad laboral y establecer las medidas necesarias para preservar su salud integral. Y esto, fundamentalmente, por tres razones: en primer lugar, por la ausencia de sensibilidad social y de la propia Administración educativa; en segundo lugar, porque es necesario subrayar los factores de riesgo inherentes a estas actividades y en tercer lugar, porque cada día se hace más imprescindible establecer una cultura preventiva en la actividad laboral del PSEC. ■

Cinco grandes objetivos

LA INVESTIGACIÓN sobre la salud laboral del PSEC se ha centrado en cinco grandes objetivos:

1. Conocer el grado de cumplimiento de la Ley de Prevención de Riesgos Laborales en este colectivo, partiendo de la formación y la información que debe ofrecer la Administración educativa, hasta el conocimiento que tienen de las funciones de los delegados y delegadas de prevención, comités de seguridad y salud, planes de emergencia de los centros, etc.
2. Poner de manifiesto que la calidad de las actividades que realiza el PSEC en los centros escolares está íntimamente relacionada con su salud laboral. Con ello pretendemos subrayar la relación entre la calidad de sus tareas y las condiciones de trabajo en que han de llevarlas a cabo. Asimismo, con esta investigación se intenta averiguar el grado de reconocimiento social que perciben y las modificaciones que habría que introducir en la organización del trabajo y en sus condiciones.
3. Grado de sensibilización del PSEC en materia de salud laboral. Con este objetivo pretendemos conocer su nivel de información sobre las repercusiones del trabajo que desempeñan en su salud; si consideran esta formación como un derecho básico y fundamental. Al mismo tiempo se trata de establecer la opinión que el colectivo tiene sobre la conveniencia o no de formar a los más pequeños en salud laboral en los centros escolares.
4. Conocer las causas del absentismo laboral del PSEC y averiguar los daños más frecuentes que perciben en su salud, las épocas en que enferman y si en su actividad laboral perciben como daños a su salud los aspectos psicológicos o psicosociales.
5. Analizar las condiciones de los lugares de trabajo del PSEC en cuanto a su estructura arquitectónica, a las condiciones medioambientales, psicosociales, etc., a los implementos que utilizan al realizar su actividad y a los posibles factores de riesgos laborales para ellos y el resto de la comunidad escolar.



Resumen del estudio sobre la salud laboral del PSEC

La Federación de Enseñanza de CC.OO. presenta el estudio sobre la salud laboral del Personal de Servicios Educativos Complementarios (PSEC) en el que se recogen los principales resultados del mismo y las propuestas. La investigación se basa en la opinión de casi el 2% del colectivo

Gabinete de Estudios de la FECC.OO.

NUESTRA intención era conocer la situación y problemas de la salud laboral de este colectivo de régimen laboral, dedicado a tareas y servicios educativos de carácter complementario. Con ello queríamos, por un lado, continuar el trabajo de años anteriores referido a la salud laboral de los profesores de la enseñanza pública y privada. Pero, por otra parte, se trataba de contribuir a saldar una deuda que todos tenemos contraída con unos trabajadores a los que habitualmente se presta escasa atención, incluso desde las organizaciones sindicales. Para nosotros este personal desempeña en los centros escolares tareas imprescindibles, desconocidas o que, al menos, pasan desapercibidas por la sociedad y que, sin ser propiamente académicas, son docentes o de servicios.

¿Sobre qué profesionales recae la atención más directa al alumnado de educación especial en centros específicos? ¿Quiénes atienden a los escolares en residencias en el amplio horario en que éstos se hallan fuera de las aulas? ¿En quién descansan las tareas de control, información, apoyo a la dirección y a los profesores así como buena parte de la gestión administrativa? ¿Y quién se encarga de todos los servicio de apoyo y mantenimiento: limpieza, cocina, y en ocasiones transporte, actividades complementarias y extraescolares? Estamos identificando el trabajo del personal de limpieza, de cocina, de los ordenanzas o auxiliares de control e información, de los psicólogos, fisioterapeutas, del personal



sanitario (médicos, ATS), de los auxiliares y monitores de educación especial, de los educadores y auxiliares técnicos educativos, etc., y conociendo algunos rasgos y problemas que caracterizan a este colectivo:

- Su perfil personal y laboral: edad, antigüedad, estabilidad, distribución por categorías y centros, turno y duración de la jornada.
- Su conocimiento, formación y sensibilización ante la Ley de Prevención de Riesgos Laborales (LPRL) y cómo percibe su implantación y consecuencias.
- Condiciones en las que realizan su trabajo, características de su puesto laboral (ergonómicas, de condiciones materiales, organizativas, etc), cómo han asumido los cambios de tareas y nuevas dificultades y cómo perciben el apoyo y reco-

nocimiento social hacia su trabajo.

- Qué valoración hacen de las relaciones entre calidad de la educación (y del puesto de trabajo) y salud laboral.
- Por qué enferma el PSEC: su absentismo y causas las que obedece y cuál es la relación entre los factores que motivan las bajas (médicas o circunstanciales) y su percepción de los factores que más inciden –según los diferentes puestos de trabajo– en su salud laboral.

Se trata de una investigación muy completa con la que hemos obtenido muchísimos datos (tratados informáticamente mediante el programa SPSS) sobre este colectivo que permiten llevar a cabo una descripción y un análisis muy aproximado de su situación y problemas, a partir de los cuales podemos orientar nuestras decisiones en los campos de formación, acción sindical, salud laboral, etc.

Además, en la investigación se exponen los resultados desde cuatro perspectivas: una primera, de carácter general; una segunda, de género (diferenciando entre varones y mujeres en todas las respuestas); una tercera, por categorías laborales (diferenciando entre todas las categorías que contaran con más de diez sujetos en la muestra); y una cuarta, por territorios o comunidades autónomas (diferenciando entre todas las que contaran con un mínimo de sujetos en la muestra). Todo ello nos permitirá aprovechar las consecuencias de este estudio –sus datos, conclusiones y propuestas– para cada una de las categorías profesionales y situaciones antes descritas. ■



¿Cómo es y cómo trabaja el PSEC?

La variedad de los trabajadores que componen el Personal de Servicios Educativos Complementarios (PSEC) obliga a exponer algunos rasgos definitorios de su perfil personal, profesional y laboral, de formación, etc., con el objetivo de ayudar a una mejor comprensión de sus problemas y demandas. Todos los datos se han obtenido de los cuestionarios

Miguel Recio y Manuel de la Cruz. Gabinete de Estudios de la FECC.OO.

DADO QUE la investigación se dirigía al personal laboral que trabaja en centros públicos, se han excluido a aquellos trabajadores que, desempeñando las mismas funciones que sus compañeros laborales, tenían la categoría de funcionarios. Es el caso de Navarra y, de muchas de las categorías, en Cataluña. No obstante, las conclusiones del estudio son también generalizables a ellos. La plantilla del PSEC sobre la que se seleccionó la muestra la componían 29.777 trabajadores, que, en la actualidad e incluyendo a los “funcionarizados” y a otros similares no incluidos en la población de la que se obtuvo la muestra, rondarán la cifra de los 40.000. Un número ciertamente importante de trabajadores del sector público.

¿Cuál es el perfil del PSEC?

Por categorías (no identificadas con el mismo nombre en todas las comunidades autónomas) el 41% es personal de limpieza, el 30% ordenanza (o auxiliares de control e información, etc.), el 11% trabaja en cocina (con diversas categorías), el 7% los vamos a agrupar en las siglas ATE (incluyendo a auxiliares técnicos educativo, auxiliares y monitores de educación especial, cuidadores...), el 4% son educadores y el 3,5% fisioterapeutas. Juntos suponen más del 95% de la muestra (y, supongamos, de la población) no contando el resto de las categorías (psicólogos, médicos, ATS...) con más de una decena de casos en la muestra.

Por edad, casi la mitad de los trabajadores tiene entre los 35 y 44 años, es decir, relativamente jóvenes, con una media de 11,8 años de antigüedad



Un 75% del PSEC son mujeres

LAS MUJERES representan el 75% del total –en coherencia con su predominio en los servicios, en general, y en educación, en particular– pero desigualmente distribuidas por las categorías: son el 93% de la limpieza, pero sólo el 56% de los ordenanzas. En el resto de las categorías se mantiene, aproximadamente, la proporción general.

Su distribución por centros hace que la plantilla del PSEC sea menos numerosa en los colegios (en general, menos de seis), que en institutos, centros de Educación Especial, etc., en donde superan ese número.

en el trabajo. Dos tercios están casados, un 20% solteros, estando el resto viudos y separados. El 75% de los encuestados tiene hijos (2,15 de promedio por cada uno de los que los tienen). Su pareja también trabaja –un 83,5%– y lo hace también como PSEC en el 7,2% de los casos.

El 17,5% son interinos, con un reparto muy desigual por comunidades autónomas y trabajan un número elevado de horas a la semana: un 83% más de 35 horas, incluyendo a quienes hacen más de 40 horas. Las categorías con más carga horaria son el personal de cocina y ATE. Trabajan en turno de mañana el 43%, el 25% en tarde, el 21% en mañana y tarde (horario partido) y el 9% en turno rotatorio. Por nivel de estudios, predominan quienes tienen el graduado escolar (certificados escolares y graduados suponen el 51,6% y un 17% tiene estudios superiores), pero los varones tienen más formación, lo que es congruente con su distribución por categorías profesionales. Hay también algunos casos de “sobreeducación”, como por ejemplo los ordenanzas con título de licenciatura.

¿Qué conoce de la salud laboral y cómo la valora?

Siete años después de la aprobación de la Ley de Prevención de Riesgos Laborales (LPRL) su implantación en este sector y su aplicación efectiva está todavía lejana por culpa de las administraciones educativas. Los trabajadores que componen el PSEC no tienen un conocimiento suficiente de esta ley –31% dice no conocerla– como para poder exigir su cumplimiento. Sólo ha recibido formación en este tema el 24% de los encuestados, lo que hace que sólo el 27% conozca sus derechos y obligaciones.

Una escasa mayoría (60%) sabe que deben existir los Comités de Seguridad y Salud, pero, de nuevo,



El 17,5% de los trabajadores del PSEC son interinos, con un reparto muy desigual por comunidades autónomas y trabajan un número elevado de horas a la semana

sólo un 28% conoce sus funciones o a algún delegado. A pesar de ello, reconoce la importancia de la formación en esta materia y considera conveniente su inclusión en los temarios de oposiciones y en la cultura escolar (colegios e institutos).

Lo peor de este apartado es que, como consecuencia de ese desconocimiento y de la débil aplicación de la ley, sólo un 29% conoce la existencia de los planes de emergencia y nada más que un escaso 13,6% dice conocer los resultados de la evaluación de su propio puesto de trabajo. Así no se puede aplicar una ley que dice ser de prevención de riesgos. Hace falta un impulso decidido (sensibilización, formación, aplicación) para que ésta se convierta en una realidad para el PSEC.

¿Cómo ha afrontado el PSEC las nuevas demandas laborales y cuáles son las características de su puesto de trabajo?

De las diferentes preguntas de estos apartados podemos concluir que el PSEC es consciente de la relación entre calidad del servicio que presta y salud laboral. Es decir, sin ésta no puede haber calidad en el resultado de su trabajo.

En primer lugar, este colectivo de trabajadores tiene una visión amplia del concepto de salud, identificando en ella aspectos de tipo físico, psíquico y psicosocial, presentes casi por igual en la visión de salud de todas las categorías, siendo la excepción la importancia de los factores físicos para fisioterapeutas y cocineros (en los que superan el 50%).

También este factor físico merece un mayor reconocimiento por parte del personal de limpieza así como del factor psicosocial por parte de los ordenanzas. Esta visión compleja de la salud es coherente con la que el PSEC tiene de las condiciones del puesto de trabajo que más inciden en

la calidad de la actividad laboral, pues identifica, con peso similar, tanto las características físicas (ventilación, espacio, frío, luz, ruido...) como las de organización (distribución, sobrecarga, relaciones entre compañeros, con dirección, formación, definición de funciones).

Del puesto de trabajo valoran más favorablemente la situación relativa a aspectos relacionados con el comportamiento en el trabajo (integración en el grupo de trabajadores, recursos y relaciones personales...) y la planificación del mismo (conocimiento de funciones y tareas, participación...) y más críticamente a los agrupados en torno a la organización y realización del trabajo (estabilidad en el puesto, horario, reconocimiento social, retribuciones, tratamiento con alumnos problemáticos, condiciones medioambientales, desplazamientos, medios disponibles, número de alumnos, relaciones con la dirección administración, ritmo de trabajo y volumen de tareas...).

En resumen, las administraciones educativas cuentan con unos trabajadores en activo que son su mejor capital y que por su edad media van a continuar en su puesto muchos años más. Ante la valoración positiva que el PSEC hace de la LPRL, la Administración debiera aplicarla desarrollando programas de formación y mejora de sus condiciones de salud laboral, en la confianza de que, a corto plazo, serán mejoras en la calidad del servicio prestado por esos trabajadores. ■

Un 30% piensa en cambiar de trabajo

EL PSEC APRECIA un aumento de la complejidad en las tareas que ahora (LOGSE) debe afrontar, pero no percibe una mejora en el reconocimiento social de su trabajo. Es posible que esta circunstancia le lleve a tener que asumir personalmente con más esfuerzo y tensión las nuevas demandas, con la consiguiente modificación de hábitos de consumo. Así, en los últimos tres años un 22% se ha iniciado en el consumo de café, tabaco o alcohol o lo ha incrementado y, lo que es peor, un 19% dice que en ese periodo ha consumido con frecuencia ansiolíticos y antidepresivos. Como consecuencia de ello, su estado de ánimo ante el trabajo no es en exceso entusiasta y hay un 30% de los trabajadores que piensa "a menudo" en cambiar de puesto de trabajo (especialmente en educadores, ATE y limpieza).



¿De qué enferma el PSEC?: Causas de las bajas laborales

Uno de los capítulos fundamentales del estudio sobre la salud laboral del PSEC es la investigación relativa al absentismo, su causas y duración. Los datos obtenidos son los únicos existentes, ya que las administraciones educativas no facilitan a los delegados información alguna acerca de los casos de absentismo, aunque se lo exige la ley

Gabinete de Estudios de la FECC.OO.

JUNTO A esta información cuantitativa, el estudio incluye opiniones y valoraciones sobre la incidencia de dolencias o síntomas en su trabajo. Los datos se obtenían a partir del recuerdo de los entrevistados de sus bajas médicas durante el curso anterior ("bajas oficiales", en nuestra terminología) o "bajas circunstanciales", es decir, ausencias del trabajo entre uno y tres días, por motivo de enfermedad, justificadas directamente ante la dirección del centro, sin parte de baja (oficial).

Pues bien, un 34% ha presentado al menos una baja médica (oficial) a lo largo del curso. Este porcentaje es, por ejemplo, similar al del profesorado de estos mismos centros. De acuerdo con el *Índice de incidencia de accidentes de trabajo*, del Anuario Estadístico Laboral, éste es claramente menor en el sector servicios que en la industria y construcción y especialmente en el subsector de educación e investigación. Pensemos que una simple gripe lleva muchas veces a presentar dicha baja médica y que son escasos quienes presentan más de una baja. La duración media de la primera baja suele ser de alrededor de 40 días. Las categorías que presentan menos bajas son las de fisioterapeuta, educador y limpieza, sin que sean muy importantes las diferencias.

El 39% de las bajas son de origen musculoesquelético, el 22% se debe a procesos infecciosos, el 8% a procesos otorrinolaringológicos, el 6% a problemas psicológicos o psiquiátricos y el 5% a afecciones cardiovasculares. El resto se imputa a "otras causas" que pueden distribuirse entre las anteriores

sin variar su importancia relativa.

Creemos que se produce, en comparación con las causas de las bajas en otras profesiones, un peculiar perfil de enfermedades —y más específico en cada categoría, que también tenemos identificado— y que con ello se señala la base de un catálogo de enfermedades profesionales que deben ser objeto de un tratamiento específico y preventivo por parte de las administraciones educativas.

Además, el valor económico de las bajas (casi medio millón de jornadas no trabajadas al año, sea o no enviado sustituto) asciende a más de 1.600 millones de pesetas/ 9,6 millones de euros anuales (sin contar el pago a sustitutos, los costes de medicinas y hospitalarios, los costes personales...), que debe llevar a la administración a plantearse la "rentabilidad" de las políticas preventivas. Hay que tener en cuenta que estas cantidades superan con mucho todo lo que gastan esas administraciones en formación para estos trabajadores.

En las llamadas "bajas circunstanciales" la situación varía. Frente al equilibrio por género de la baja médica, nos

encontramos con que los varones faltan más (19% de los varones, frente al 14% de las mujeres) en este tipo de bajas.

Por categorías su incidencia es más alta en fisioterapeutas, educadores y ordenanzas y en cuanto a los motivos aducidos éstos son, por orden de mayor a menor importancia, los relativos a procesos infecciosos (gripes, catarrros...) con un 39%, afecciones musculoesqueléticas con un 24% y problemas OTR (otorrinolaringológicos) con un 14%, teniendo poca incidencia los otros motivos. Hay que destacar que, en la comparación con otros colectivos (por ejemplo, profesores y maestros de estos mismos centros), el PSEC presenta unos porcentajes de bajas circunstanciales claramente más reducidas.

Pues bien, este cuadro de datos coincide en buena medida con las opiniones y valoraciones que tiene el PSEC —independientemente de que haya o no estado de baja— de la incidencia de las dolencias en su profesión. Sitúan en primer lugar las afecciones musculoesqueléticas, seguidas de los procesos infecciosos. Cabe destacar la importancia que se concede a la incidencia de las dolencias de tipo psicológico o psiquiátrico. Parece que resulta más fácil atribuir los problemas de salud a estos factores (tan presentes en contextos como el educativo) que pedir y presentar la baja por una indicación (ansiedad, depresión, estrés...) de este tipo.

También aquí la Administración deberá desarrollar una amplia tarea: mejorar el reconocimiento que los médicos y los propios trabajadores tienen de sus dolencias y hacerlas aceptables para ellos mismos y para la sociedad. Ese será, seguramente, un buen comienzo para su tratamiento. ■

Un falso tópico

NO NOS RESISTIMOS a recordar lo que a lo largo de toda la investigación hemos constatado: que el mayor absentismo femenino no es más que un falso tópico. Las mujeres faltan menos, trabajan más horas, cobran menos (pues están en las categorías con menores requisitos de formación) y tienen una visión levemente más positiva a la hora de afrontar su tarea. Eso dicen los datos, lo demás son tópicos que ya es hora de abandonar.



Cuarenta y seis propuestas a favor de la salud del PSEC

Los resultados de la investigación sobre la salud laboral del Personal de Servicios Educativos Complementarios (PSEC) revelan la necesidad de adoptar una serie de medidas para garantizar sus derechos. Las administraciones educativas promoverán estas medidas no como meras “concesiones” sino como derechos prioritarios

ESTAS SON las propuestas planteadas por la Federación de Enseñanza de CC.OO. desde cada uno de los objetivos en los que se ha basado la investigación:

Objetivo 1: Grado de cumplimiento de la LPRL

1. Las administraciones educativas deben establecer un plan de sensibilización y de información general de la Ley de Prevención de Riesgos Laborales (LPRL), cuyo objetivo fundamental sea, como se desprende de la propia Ley, potenciar la cultura preventiva entre el PSEC.
2. En horario laboral, la Administración educativa formará adecuadamente al personal sobre la LPRL y los derechos y obligaciones que al respecto tienen los trabajadores y trabajadoras, como especifica el artículo 19 de la propia ley. Esta formación versará sobre los riesgos específicos del centro de trabajo y del puesto de trabajo, de acuerdo con cada categoría y funciones y sobre las medidas de prevención.
3. Previamente a la contratación de personal interino o fijo, se ha de formar e informar sobre los riesgos del puesto de trabajo, así como de los derechos y obligaciones del trabajador o trabajadora (Artículo 18 y 19 LPRL).
4. Funcionamiento efectivo de los Comités de Seguridad y Salud (Artículo 38 LPRL).

5. Iniciar y potenciar la vigilancia específica de la salud en función del centro y puesto de trabajo. Para ello es necesario que los Servicios de Prevención cuenten con protocolos de evaluación y de vigilancia específica para el PSEC.
6. Existencia de los Servicios de Prevención propios con las especialidades de Medicina del trabajo, Ergonomía y Psicosociología e Higiene.
Los delegados de prevención han de tener los créditos horarios que permitan el cumplimiento de su función de una manera efectiva.
7. Establecer en los centros de trabajo la figura del coordinador de salud laboral, con crédito horario y formación adecuada. Sus funciones se inscribirían en el marco de la coordinación con el delegado de prevención y consistirían fundamentalmente en fomentar la cultura preventiva en el centro de trabajo.

Objetivo 2: Calidad del servicio y salud laboral

8. Potenciar en la comunidad escolar el reconocimiento social y educativo del PSEC, dando a conocer las funciones específicas que cumple tanto a nivel laboral como educativo.
9. Establecer cauces normativos de participación real del PSEC -en el proyecto educativo y en los procesos de evaluación del centro- y potenciar su presencia en el consejo escolar.

10. Incluir en la formación y exigencias de acceso de todo el PSEC aspectos curriculares e intenciones básicas educativas del sistema escolar.
11. Potenciar y exigir estilos de dirección democráticos y participativos que posibiliten el reconocimiento del PSEC y su valoración en cuanto a su trabajo específico y la labor educativa que realizan.
12. Formar al PSEC en habilidades sociales, en dinámicas de comunicación, aspectos más significativos de las características psicoevolutivas de los pequeños y jóvenes.
13. Posibilitar su presencia en los cursos de formación ofertados dentro del centro escolar y de los centros de apoyo al profesorado.
14. Establecer desde el comienzo del curso las tareas específicas a desarrollar por parte del PSEC en los centros de Educación Infantil y Primaria, IES y/o centros de Formación Profesional y Educación Especial.
15. Establecer nuevos perfiles profesionales en los centros escolares.
16. Posibilitar la participación del PSEC en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos de aquellos aspectos relacionados con las tareas que desarrollan en el centro escolar.
17. Asignar los recursos humanos y materiales adecuados para las tareas y funciones que el PSEC desarrolla en los centros escolares.
18. Realizar una evaluación específica de cada uno de los puestos de trabajo desempeñados por el PSEC.
19. Eliminar los riesgos evidentes que se derivan de la tarea del PSEC: exposición a productos tóxicos, ventilación, temperatura, ruido, aspectos de los espacios donde se realiza la tarea, etc., cuidando especialmente lo relativo al uso de las fotocopiadoras.



Objetivo 3: Sensibilización del PSEC

20. Informar y formar adecuadamente en salud laboral al PSEC desde el comienzo de la contratación. Esta formación debe ser presencial y computable en el horario laboral y deberá constar en los contratos de trabajo indicando las horas de formación y fecha en que se ha impartido, sus contenidos e institución que lo ha ofrecido.
21. Incluir en las oposiciones temas relacionados con la Ley de Prevención de Riesgos Laborales y demás normativa relacionada con el PSEC.
22. Nombrar una comisión permanente en el consejo escolar sobre todos los aspectos de salud laboral del centro.
23. Eliminar con carácter inmediato los factores de riesgo que son evidentes en el trabajo del PSEC.
24. Ofrecer cursos de formación sobre los aspectos que más pueden incidir en los riesgos del PSEC, no sólo desde el punto de vista físico, sino también psíquico y psicosocial.
25. Dar a conocer a través de los procesos de enseñanza y aprendizaje todos los aspectos que conlleva el trabajo del PSEC y riesgos inherentes al mismo, para su reconocimiento social por parte de la comunidad escolar.

Objetivo 4: Causas del absentismo laboral del PSEC

26. Vigilancia específica y continua de la salud a cargo los Servicios de Prevención, teniendo en cuenta cada una de las tareas que el PSEC realiza en los centros.
27. Determinar en los partes de bajas médicas la relación directa entre la patología que padece el PSEC y su trabajo.
28. Vigilancia exhaustiva de la salud en cuanto a los aspectos musculoesqueléticos, proporcionando los medios y los tiempos adecuados para realizar el trabajo sin riesgos.
29. Establecer los turnos de trabajo, teniendo en cuenta los resultados de la investigación. El número de trabajadores debe ser el adecuado para ejercer la tarea que se les encomienda en el tiempo determinado

para ello, sobre todo para el personal de limpieza y cocina. Estos aspectos deben ser exigidos por las diferentes administraciones cuando el trabajo se realice a través de contrata. En este caso deberá exigirse el cumplimiento de la LPRL y la demás normativa vigente.

30. Adoptar las medidas previstas en el artículo 25 de la LPRL cuando algunos trabajadores, por la especificidad de su trabajo, manifiesten daños causados directamente por su actividad, privilegiando ante esta situación el principio de la acción preventiva para evitar los riesgos en su origen.
31. Trimestralmente la Administración educativa dará a conocer a los Comités de Seguridad y Salud los siguientes informes: estadísticas sobre el absentismo laboral del PSEC y sus causas, enfermedades relacionadas con el puesto de trabajo y sus causas, índices de siniestralidad laboral en el sector y estudios parciales sobre las condiciones de trabajo y su organización para todo el PSEC.
32. Protección de la maternidad en todos los aspectos contemplados en el artículo 26 de la LPRL y la demás normativa.
33. Formación e información específica en técnicas correctas de manipulación de cargas y uso correcto de las fotocopadoras.
34. Formación e información sobre la utilización correcta de los productos de limpieza y sustitución por productos con una toxicidad mínima.
35. Posibilitar el tiempo de descanso adecuado, teniendo en cuenta los resultados de la evaluación de los factores de riesgo desde las tareas específicas a realizar por el PSEC.
36. Potenciar la formación adecuada en técnicas de comunicación y relaciones de grupo.
37. La Administración y la comunidad escolar otorgarán un reconocimiento social al trabajo del PSEC.

Objetivo 5: Condiciones de los lugares de trabajo

38. Cumplimiento de los Reglamentos de Lugares de Trabajo, Señalización y Seguridad:

- Espacios de trabajo acondicionados a las diferentes tareas que se realizan.
 - Espacios diferenciados para las máquinas de reprografía, materiales y productos de limpieza, comedores y cocina, vestuarios, etc.
 - Acondicionar y aclimatar los espacios donde trabaja el PSEC de tal modo que puedan contar con luz natural, ventilación y temperatura adecuada.
 - Duchas de agua caliente y agua fría.
 - Establecer los planes de emergencia de los centros escolares, lo que incluye la evaluación de los riesgos relacionados con la seguridad, determinar los recursos humanos y materiales necesarios para abordar las emergencias, realizar los simulacros de evacuación trimestralmente teniendo en cuenta todas las circunstancias que pueden plantearse e implantar con carácter general los planes de emergencia.
 - Eliminar de las cocinas y de otros lugares de trabajo los elementos que supongan, innecesariamente, una sobrecarga física o la necesidad de adoptar posturas inadecuadas.
39. Dar a conocer el tipo de productos químicos que se utilizan en la limpieza del medio escolar.
 40. Adoptar las medidas preventivas necesarias –locales acondicionados, espaciosos, ventilados, con extracción de humos, guantes, mascarillas, etc.- que eviten el daño a la salud.
 41. Utilizar en los centros el tipo de fotocopadora homologado por la Unión Europea.
 42. Instalar humidificadores en los lugares de trabajo que lo requieran.
 43. Proporcionar al PSEC los implementos necesarios para realizar su actividad laboral.
 44. Formar adecuadamente para resolver situaciones de conflicto ante posibles agresiones.
 45. Determinar claramente cada una de las funciones a desarrollar por el PSEC en el centro escolar.
 46. Potenciar la coordinación entre todos los miembros docentes y no docentes de la comunidad escolar. ■



José Luis Pascual

Secretaría de Relaciones Internacionales
FE CC.OO.

España y el informe PISA: Más calidad sin reducir la equidad

El coordinador principal del Programa para la evaluación internacional del rendimiento del alumnado del 15 años, más conocido como PISA, el alemán Andreas Schleicher, cree que los estudiantes españoles necesitan acompañar su rendimiento educativo al de los países que dominarán la economía de mañana y que esto no debe ocurrir a cualquier precio

A ESTE RESPECTO, Schleicher subraya que los estudios internacionales sugieren que “el nivel medio puede mejorarse sin perder lo que España ya ha conseguido: una distribución socialmente bastante igualitaria de los rendimientos y oportunidades educativas”. En el informe PISA fue evaluado el rendimiento de 250.000 jóvenes de 32 países de la OCDE. En su opinión, se trata “del empeño internacional más amplio y riguroso para evaluar los rendimientos educativos e identificar los resortes políticos que pueden ayudar a mejorar los resultados de los sistemas educativos”.

Según Schleicher, España “queda razonablemente bien” en la evaluación. Así, en capacidad lectora, el ámbito más estudiado en PISA 2000, sólo el 16% de jóvenes obtiene rendimientos bajos (nivel 1 e inferior a 1), comparados con la media de la OCDE (18%). Por otro lado -agrega Schleicher- España obtiene un 4% en el nivel más alto, menos de la mitad de la media OCDE. En síntesis, la posición global de España está ligeramente por debajo del promedio de la OCDE, lo que no impide que en algunos aspectos, como ocurre cuando se trata de reflexionar y evaluar un texto y relacionarlo con la propia experiencia, los jóvenes españoles (506 puntos) superen ese promedio (503).

Matizando aún más estos rendimientos, es preciso considerarlos a la luz de otros parámetros económicos y sociales del país, claramente inferiores a la media de la OCDE: “Si el contexto social y económico de España fuera el de un país típico de la OCDE, el rendimiento en capacidad lectora subiría de 493 a 504 puntos, que es el nivel medio



Andreas Schleicher, coordinador del programa internacional PISA.

de la OCDE. De igual manera, los resultados de España se mantienen en el nivel que era de esperar de acuerdo con el gasto educativo por alumno”.

Consciente de que está tocando el nervio del debate actual en España, Schleicher quiere dejar claro lo que puede y no puede deducirse de la investigación que ha dirigido: “PISA muestra que pueden obtenerse rendimientos elevados sin necesidad de aumentar las disparidades entre los alumnos. De hecho, seis de los ocho países que presentan las diferenciaciones más reducidas en matemáticas muestran también buenos resultados globales”. Señala que países como Finlandia, Canadá y Suecia combinan buenos niveles de rendimiento escolar con una excepcional minoración del impacto del entorno social en los mismos, lo que, en opinión de Andreas

Schleicher, demuestra que los alumnos provenientes de un entorno socioeconómico desfavorecido no tienen que obtener automáticamente malos resultados en la escuela.

Sin aludir al caso de Alemania, donde la evaluación internacional ha desvelado la catastrófica situación de un sistema educativo considerado como digno de imitación por los defensores de los itinerarios, como el Ministerio de Educación español, este experto no oculta su preferencia por sistemas educativos que no sólo obtienen resultados globales buenos (Alemania ocupa el puesto 21 entre 32 países), “sino que, además, son capaces de reducir la brecha entre los alumnos de los niveles superiores y de los más bajos y rebajar las barreras que se oponen a una distribución más igualitaria de los resultados escolares”.

En este sentido, Schleicher recuerda que el informe PISA sugiere que “maximizar el rendimiento global y garantizar una distribución equilibrada de las oportunidades educativas son metas que se pueden lograr a la vez”.

Ante la reserva expresada en algunos círculos de que las diferencias de rendimientos son consecuencias inevitables de las capacidades innatas de los alumnos, su reacción es firme a la vez que matizada: “La perspectiva de la comparación internacional muestra que esto no es así de sencillo y que, en todo caso, un rendimiento elevado por parte de todos los alumnos es un objetivo alcanzable”.

¿Con qué estrategias responden los sistemas educativos a la diversidad de resultados educativos? “Básicamente existen dos modelos. Algunos países tienen un sistema escolar no selectivo que

intenta ofrecer a todos los alumnos las mismas oportunidades de aprendizaje y exige que cada centro atienda a toda la gama de rendimientos escolares. Otros países, fundamentalmente del entorno germánico, responden a la diversidad formando grupos de alumnos de niveles homogéneos a través de una selección de éstos en el centro o en escuelas separadas". Hasta qué punto afecta a los resultados de los alumnos la implantación de uno u otro modelo, "es una cuestión difícil de responder", mantiene Schleicher. "El informe PISA sugiere que la variación global del rendimiento escolar y las diferencias de rendimiento entre las escuelas tienden a ser mayores en aquellos países que introducen rígidas medidas de selección a una edad temprana. También, que los efectos de segregación social son más acusados en sistemas educativos con tipos diferenciados de escuelas que en aquellos otros en los que el currículo no varía significativamente entre las escuelas", comenta el coordinador del informe.

Según Schleicher, en los sistemas educativos que separan a los alumnos en edad temprana, como los de Alemania, Austria y Suiza, "se observan no sólo unas grandes diferencias de rendimiento entre las escuelas —que es lo que podría esperarse de sistemas altamente selectivos—, sino que, además, la variación global de los resultados tiende a ser grande y ninguno de estos países se encuentra entre los mejores de la OCDE".

El informe PISA recomienda reforzar ordenamientos escolares comprensivos o, en palabras de su coordinador, "modelos educativos más integrados y flexibles, combinados con apoyos individuales a los alumnos". "Se trata —agrega Schleicher— de colocar el aprendizaje y los alumnos en el centro, y no en los

programas educativos". Resalta el hecho de que los países que obtienen mejores resultados en PISA han dado pasos para integrar la oferta educativa e introducir la promoción individualizada de los estudiantes, empezando por la educación infantil, y dar paso a una creciente flexibilidad en los currículos educativos.

La promoción integrada e individual en Finlandia, Japón, Corea, Canadá o Suecia muestra cómo es posible al mismo tiempo lograr excelentes resultados globales y aprovechar mejor el potencial de rendimiento, especialmente en el caso de alumnos de entornos sociales desfavorecidos. "Los buenos rendimientos generales son compatibles con la igualdad de oportunidades educativas", asevera Schleicher. "Si dirigimos la mirada a los centros educativos, PISA pone de manifiesto cuáles son los factores del éxito: escuelas y alumnos que trabajan en un clima de altas expectativas de rendimiento y predisposición para dedicar esfuerzos dirigidos a conseguirlo, buenas relaciones profesores-alumnos y elevada moral en los profesores. Y en algunos de estos indicadores —agrega el coordinador de PISA- España puntúa muy bajo".

Según Schleicher, otros países han reaccionado positivamente y cada vez más hacen hincapié en la gestión de los resultados desde las escuelas, y menos en el simple control de los recursos, las estructuras y los contenidos de la educación. A su juicio, los exámenes y las evaluaciones centralizadas pueden ser un elemento importante de tales estrategias, "pero lo que importa es que los resultados de tales evaluaciones reviertan en apoyo a los alumnos para aprender mejor, a los profesores para enseñar mejor y a las escuelas para ser más efectivas". Cita como ejemplo de ello a Finlandia y Suecia.

Por lo que respecta a la autonomía escolar, sin negar el riesgo de que puedan introducirse por esta vía mayores disparidades en los resultados educativos, Schleicher señala que hay pruebas de que no siempre tiene que ser así. Una vez más los casos de Finlandia y Suecia apuntan en esta dirección. De hecho, sus sistemas escolares se están convirtiendo en un punto de referencia para los profesionales de la educación.

Si la autonomía escolar constituye una reivindicación, su contrapartida es la rendición de cuentas por sus resultados. En estos países nórdicos, cada escuela es responsable de dar una respuesta satisfactoria e imaginativa a las necesidades de una amplia "clientela" escolar. Andreas Schleicher enfoca así la respuesta que debe ofrecer el sistema educativo español ante esta situación: "Cuando los alumnos españoles no logran los rendimientos establecidos, generalmente no existe duda en cuanto a sus consecuencias: tendrán que repetir curso, es decir, más de lo mismo. Y el número de alumnos con "disfunciones" de este tipo en su desarrollo educativo es más grande en España que en la mayoría de los países de la OCDE".

¿Cómo tratar el fracaso de las instituciones? "Está claro que el concepto de responsabilidad total del producto no ha entrado todavía en el campo de la educación. Pero casi todos los países con mejores resultados demuestran que esto no tiene que ser así". Schleicher sostiene que la escuela debe afrontar constructivamente la heterogeneidad de resultados y compensar los déficit de rendimientos, sin recurrir a la repetición de curso o transfiriendo el alumnado a otros itinerarios o centros con menores exigencias, como ocurre en países que han obtenido peores resultados en PISA.

"No contentarse con el promedio de la OCDE"

EN CUANTO A LA ANUNCIADA reforma educativa española, Schleicher opina que "promover altos niveles de rendimiento es un desafío de la política y la práctica educativas, no sólo para España. Un país con el significado político y económico de España debe estar clasificado entre los primeros, y no contentarse con el promedio de la OCDE, mucho menos estar por debajo de él".

El coordinador del informe PISA subraya que sus resultados "indican que este reto puede ser abordado positivamente y en un futuro más

inmediato". "Finlandia, Japón, Canadá, Corea y Suecia son ejemplos de países en los que se ha conseguido una gran calidad de educación y al mismo tiempo una distribución equilibrada de oportunidades de aprendizaje. Estos países están recogiendo ahora los frutos de anteriores reformas e inversiones en educación. PISA ha demostrado que la excelencia a lo largo y ancho de todo el sistema educativo es un objetivo alcanzable... y a un coste razonable. Crear élites requiere una amplia y firme base".

La sonrisa de Cernuda



Víctor Pliego

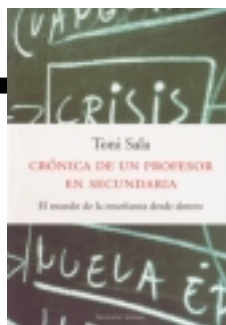
EL INSENSATO amor a los números ha recuperado este año el recuerdo de Luis Cernuda (1902-1963), poeta nacido en Sevilla hace ahora un siglo y enterrado en México. Como a tantos artistas de la Generación del 27, la guerra civil le condujo al ostracismo, pero los años transcurridos han acrecentado su importancia. En el sevillano Convento de Santa Inés puede verse una exposición, que antes pasó por la Residencia de Estudiantes de Madrid, admirablemente documentada con manuscritos, fotografías, pinturas y publicaciones. Ofrece una semblanza completa del poeta, del hombre, de sus amigos y de su época.

Tal vez tanto despliegue hubiera incomodado a su protagonista que muestra en casi todos sus retratos un aire discreto y sereno. O tal vez le hubiera enorgullecido, pues también se advierte que era un tipo coqueto y distinguido. Sólo aparece más distendido y alegre en sus veraneos junto al mar. Pero entre todas, sobresale la instantánea tomada en diciembre de 1932, cuando comenzó su colaboración con las Misiones Pedagógicas. Está envuelto en una bufanda, con la boina calada y enseña todos sus dientes en una enorme y franca sonrisa. Desprovisto de la elegante distancia que siempre atenaza su mirada, en esta foto parece otra persona. ("Pues el mundo no aprueba al desdichado, / recuerda la sonrisa y, como aquel que aguarda, / lánzate y ve, aunque aquí nada esperes").

Su auténtica voz está en su obra que como la de todos los poetas merece ser leída en voz alta o en silencio. Derek Harris y Luis Maristay son los responsables de la obra completa que Siruela ha tenido el acierto de reeditar este año. Son tres volúmenes exhaustivos y acompañados del aparato crítico pertinente.

El primer tomo incluye toda la poesía junto a poemas inéditos y traducciones de Éluard, Hölderlin, Gebser, Blake, Keats, Yeats, Marvell, Browning o Nerval. Los otros dos tomos encierran una extensa obra en prosa, dedicada principalmente a ensayos sobre literatura y poesía. Además encontramos algunas breves narraciones, una pieza teatral, traducciones y otros escritos.

Descubrimos en la prosa de Cernuda a un gran crítico e intelectual. Estudiante de la poesía contemporánea y pasada, el perfume romántico impregna sus primeras composiciones, pero el estremecimiento siempre va unido al rigor y a la claridad. Sus versos están forjados con palabras, imágenes y pensamientos fáciles de entender. Todo es comprensible, pero también es insólito e inquietante.



Crónica de un profesor en Secundaria

Toni Sala.

Traducción: Eva Muñoz Criado

Península / Atalaya. Barcelona 2002. Precio: 15 euros

Después de seis años como profesor de Lengua y Literatura, Toni Sala ha plasmado en un libro aparentemente de factura sobria, en un estilo austero, su experiencia docente en el día a día de un instituto público ubicado en una localidad del litoral catalán. Las reflexiones que el autor va desgranando a lo largo de estas páginas versan sobre todo lo divino y humano de la profesión, desde el primer día de clase hasta el final del curso. No hay novedades ni en cuanto al contenido de las críticas que formula ni en lo referente al tono: un sistema burocrático, esclerotizado, que el profesor asocia con el que él conoció como alumno, con sus "toxinas de inutilidad".

Quizá la novedad radique en las observaciones acerca de los cambios operados en la relación entre el alumno y el profesor. Ahora el primero tiene que dar explicaciones al segundo, mostrarse convincente, asumir la inseguridad inherente a la pérdida de su autoridad. Es significativo, por ejemplo, que el autor se refiera a la tendencia al cotilleo sobre los profesores que detecta en los alumnos. Es interesante la observación de Toni Sala sobre el carácter histriónico de la profesión docente.

Un maestro actúa ante sus alumnos que algún día desaparecerán del aula. En este libro se habla de los momentos de tensión en que el profesor ve cómo se le "escapa la clase", de los problemas que causan los alumnos llamados "objetores escolares", muchos de ellos a imagen y semejanza de los adolescentes de los telefilmes norteamericanos, de los móviles sonando en mitad de la clase, de la amenazadora depresión que se cierne sobre los maestros, de las infinitas y tediosas reuniones del equipo docente, del progresivo infantilismo de las nuevas generaciones de escolares. "Que la escuela pública no esconda sus problemas es una buena señal —concluye— En las habitaciones cerradas todo se enmohece".

Sistemas europeos de educación

Andy Green, Tom Leney y Alison Wolf

Traducción: José M. Pomares

Ediciones Pomares. Barcelona 2001. Precio: 24 euros



El título completo de este libro es *Convergencias y divergencias en los sistemas europeos de educación y formación profesional*. La investigación se concentra en el tiempo transcurrido desde 1984 y

se limita sobre todo a la enseñanza secundaria y post-secundaria de la educación formal y de la FP en los quince países de la Unión Europea. El libro incluye un anexo en el que se ofrece una descripción de la estructura de los sistemas educativos de los países miembros de la UE.

Currículum y democracia

Amador Guarro Pallás

Octaedro. Barcelona, 2002. Precio: 9,30 euros



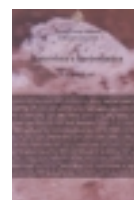
Este libro pretende ofrecer un marco de referencia para desarrollar una propuesta de trabajo coherente y dirigida a la construcción de una cultura democrática en los centros, en especial los que imparten la enseñanza

obligatoria. El autor cree que la escuela debe recuperar visiones más globales y críticas con la sociedad "para poderla transformar" y convertirse en "plaza pública donde todo se discute y valora".

Entrevista a la enseñanza

Carmen Leal

Grupo Unisón Ediciones. Madrid, 2002. Precio: 14,42 euros



El catedrático de Psicología Evolutiva y uno de los padres de la LOGSE, César Coll abre las treinta entrevistas recogidas en este libro que terminan con la realizada por la autora a la ministra de Educación, Pilar

del Castillo. Savater, Juaristi, Agustín Ibarrola, Francisco Rico, Gabriel Jackson, Jorge Wagensberg, Seco Serrano y Victoria Camps son algunos de los personajes que desfilan por estas páginas amenas.

Mujeres y docencia universitaria

SEGÚN EL Centro de Investigación y Desarrollo Educativo¹, la mitad de los españoles con título universitario son mujeres. Este dato, sin embargo, no puede hacernos pensar que, hablando de docencia universitaria, la situación sea homologable, ya que el porcentaje global de profesoras es sólo del 33%.

Si analizamos al profesorado universitario por categorías y tipo de centro, se detecta que la representatividad de las mujeres —un 46%— es mayor en las categorías de ayudante y asociado, (tanto de Facultades como de Escuelas universitarias), que son las más inestables, peor remuneradas y menos reconocidas de la docencia universitaria.

Sin embargo, en las categorías académicas de más prestigio y remuneración, la representación de mujeres baja. Así las titulares de universidad representan un 33%, y sólo el 14,8% de los catedráticos de universidad son mujeres y, en el caso de Escuelas universitarias, el 28%.

Las mujeres tienen mayor presencia en las Escuelas universitarias que en las Facultades. Así, por ejemplo, el porcentaje de titulares de Escuelas es del 39% frente al 33% de la Universidad, siendo esta última de mayor nivel en la escala funcional. En resumen, los porcentajes de profesoras universitarias son mayores en las categorías más bajas y con menor retribución.

Si analizamos la distribución de profesoras por áreas de conocimiento, la situación también demuestra que la igualdad entre sexos, que consistiría en que las mujeres representasen el 50% del profesorado universitario en el conjunto de las áreas, tampoco se cumple. Así, el Instituto Nacional de Estadística analizó 24 áreas de las 187 que contempla la Estadística de

Enseñanza Superior, por ser las que cuentan con un mayor volumen de profesorado y en diez de esas áreas no se alcanza siquiera el 33% de media, como por ejemplo Medicina, con un 14% de profesoras.

Estos datos invitarían a formarse una visión pesimista de la situación, pensando que estas cifras son difícilmente modificables y que basta con analizar el porcentaje de mujeres catedráticas en el año 1987, que era de un 11%, y el actual, que es de un 14,8%, lo cual significa que en quince años sólo se ha incrementado un 3%.

Pero también es cierto que la incorporación equiparable en número de las mujeres a la Universidad se ha producido en los últimos años y que para ser, por ejemplo, catedrático en la actualidad, esas personas comenzaron sus carreras hace aproximadamente 25 años, cuando el porcentaje de estudiantes universitarias era menor, con lo cual nos queda la duda y a la vez el deseo de que la tendencia esté realmente cambiando.

De lo que sí tenemos certeza es de que la LOU no ayuda a conseguir nuestros deseos y de que si la Universidad pretende ser la institución que todos y todas deseáramos que fuese, no sólo el lugar de formación de futuros profesionales, sino el caldo de cultivo de ciudadanos y ciudadanas con una mentalidad democrática, no sexista, libre y solidaria, debe ser ella misma la que empiece por dar ejemplo y cambiar todas las situaciones discriminatorias y demostrarnos que el acceso de las mujeres a los puestos de mayor responsabilidad no tiene otra dificultad que la excelencia académica.

Rosa M^a Sánchez-Chiquito Martín

Secretaría de la Mujer

1 Estudio realizado por el Instituto de la Mujer y publicado en el libro *Las mujeres en el Sistema Educativo*, 2001.

Por fin



Paco Ariza

POR FIN dejábamos atrás el vocabulario básico del verano: desodorantes, bronceadores, bañadores, celulitis, cuerpos, familia, calor, estulticia, regímenes, ensaladas, gazpacho, coches, carreteras, playas, "tour operadores", deporte, julio y agosto.

Agotadoras vacaciones con largos desplazamientos de cuatro horas de retención para cruzar Madrid o dos horas para encontrar el camping de destino.

Aventureras vacaciones en las que podías disfrutar de una parcela-camping en la que era casi imposible instalar la tienda sin riesgos de amanecer en el camino dada la orografía irregular del terreno.

Vacaciones imprevisibles en cuanto a climatología, que igual hacían fracasar tu elección de playa o montaña eligieras lo que eligieras.

Es ese periodo en que te obligas a pasar un calor insostenible en el restaurante de turno ocasionándote en muchos casos, que entre plato y plato, olvides el menú elegido. Después de la sobremesa, tus intentos por dormir la siesta solían fracasar pues siempre hay algún niño que más hiperactivo que tú mata ese rato jugando a balón entre los vientos de su tienda y la tuya.

La tranquilidad del mar se rompió con los acontecimientos de isla Perejil. El mar, la mar. ¿Seríamos movilizados para recuperar la integridad del territorio patrio?. La LOGSE quizás sea la causante del desconocimiento geográfico de España. No, al menos el Gobierno que no fue educado en ella debería haber tenido indicios fiables. En una situación prebélica como esta, ¿cómo afrontar con seguridad nuestro circuito Marrakech-Casablanca-Rabat- Meknes- Fez soñado tantas veces?

La suave brisa que mecía las palmeras se podría tornar en huracán, como cuando enterró tu coche en la arena o cuando el arroz playero rechinó entre tus dientes.

Montaña, playas, circuitos, diferentes destinos donde buscamos llenar nuestros días como ya lo hace la escuela el resto del año.

El verano se agotó.

¡La escuela es el alivio!

Por fin las clases, nuestros compañeros y compañeras, la tutoría, aunque con rivalidad en su elección, el suspense por el ajuste de nuestro nuevo horario, nuestros niños y niñas, nuestros padres y madres, los objetivos nuevos acordes con la nueva ley que se avecina, los eternos recortes y supresiones, el realizarnos como docentes, la paz de la lección magistral. En fin, volver a la vida, al magisterio, al trabajo, a lo que sólo sabemos hacer bien o, al menos, hacemos ilusionados.

Por fin, septiembre.

Mejora tus condiciones tú decides

diseño. IO, centro de diseño y animática



tu mejor garantía

