

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 252. ABRIL DE 2004

www.fe.ccoo.es



Riesgos psicosociales en el trabajo

Cuadernos FIES: Democracia y educación



ENTREVISTA
**Antonio
Viñao**

Editorial

Entre la conmoción y la esperanza
Fernando Lezcano..... 3

Miscelánea 4

Noticias 5

Informe

Un estudio confirma la "pobre" socialización religiosa de los jóvenes 7

Entrevista

Antonio Viñao
"La táctica del PP fue dejar que se pudriera la enseñanza pública"
Jaime Fernández 9

Actualidad Profesional

La jubilación parcial con contrato de relevo
Antonio García Orejana 35

Opinión

Las primeras maestras de ciencias experimentales
Mª Angeles Delgado 36

FIES

Cultura y poder en la sociedad del conocimiento 38

Consultas jurídicas

Carmen Perona Mata 39

Internacional

Nuevo escenario educativo en Europa
José Luis Pascual 40

Cultura

Adios a la Aznaridad
Víctor Pliego 40

Libros 41

Mujer

¿Cómo está la igualdad entre hombres y mujeres en Europa? 42

Opinión

La educación contra el terror
Miguel Recio, Manuel de la Cruz 42



TEMA DEL MES

Riesgos psicosociales en el trabajo

Ante el Día Mundial de la Salud en el Trabajo
Rafael Villanueva 12

Respetar la normativa preventiva en la función docente
Cristóbal Molina Navarrete 14

El "mobbing" como riesgo laboral en la enseñanza
Iñaki Pinuel y Zabala 29

Una escuela saludable: el trabajo docente y los riesgos psicosociales
Angel Amatller, Joseph Borrás y Rosa Borrás 31

Ha coordinado el Tema del Mes:

Rafael Villanueva Responsable de Salud Laboral FE CC.OO.

páginas centrales (I-XII)

Cuadernos FIES

Democracia y Educación

John Dewey y los viejos problemas educativos



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, Mª Jesús Caudevilla, Miguel Recio,
Bernat Asensí, Diego Justicia

CORRESPONSALES

- Andalucía: Isidoro García • Aragón: Manuel M. Morales
- Asturias: Antonio G. Abúlez • Baleares: Antonio Cirerol
- Canarias: Chaule G. Payser • Cantabria: Iñaki Piñedo
- Castilla-La Mancha: Angel Ponce • Castilla y León: Marcos García
- Cataluña: Luz H. Jabardo • Ceuta: Chico López
- Extremadura: Tomás Chaves • Euskadi: Mila García
- Galicia: Manolo Barreira • La Rioja: Vicente Martínez
- Madrid: Pedro Badía • Melilla: Caridad Navarro
- Murcia: Antonio Rubio • Navarra: Eloy Jordán
- País Valencia: Mª Jesús Pérez

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

PORTADA Y MAQUETACIÓN: Graforama. Telf. 91 725 50 78

PRODUCCIÓN: Paralelo. Telf. 91 369 42 48

PUBLICIDAD: H.G. Agentes. Pza. Conde Valle Suchill, 7.
Teléfono: 91 447 43 19

DEPOSITO LEGAL: M. 4406-1992

ISSN 1131-9615

CONTROL O.J.D.



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

Entre la conmoción y la esperanza



Fernando Lezcano
Secretario general FECCOO

EL PASADO 11 de marzo se produjo el atentado terrorista más brutal que ha vivido la sociedad española y en particular la madrileña. Todos los que hacemos esta revista, la Federación de Enseñanza de CC.OO., y por extensión toda la Confederación sindical, mostramos desde aquí nuestra más radical repulsa por la atroz matanza que ha segado la vida de cerca de 200 personas.

También nos solidarizamos con los familiares de las víctimas y con los centenares de heridos y manifestamos nuestra determinación para combatir el terrorismo sea éste nacional o internacional. Nada de lo que podamos decir o hacer será suficiente para apaciguar el dolor y la tristeza de quienes han sufrido más directamente la masacre. Pero no por ello podemos dejar de rendir un sentido homenaje a las personas que perdieron la vida, o que han quedado mutiladas o heridas, y a sus familiares y amigos.

Entre los días 12 y 13 vivimos lo que algún medio de comunicación ha caracterizado como una "rebelión democrática". En efecto, ante el tratamiento informativo dado por el Gobierno y sus máximos responsables a los posibles autores de la matanza terrorista, el grito de "queremos saber la verdad" cruzó toda nuestra geografía con la misma fuerza con que horas antes se habían manifestado millones de personas expresando el rechazo al atentado de Madrid y la solidaridad con las víctimas.

A partir de ahora se abre un nuevo ciclo político que para el mundo educativo puede y debe ser el principio del fin de los años más tristes y regresivos que hemos vivido

La indignación ante lo que sin duda se puede denominar como una utilización interesada y partidista de la información que aportaban los servicios de seguridad sobre la autoría del atentado llevó a decenas de miles de personas a manifestarse espontáneamente.

El día 14 de marzo se celebraron las elecciones generales y, ante la sorpresa de propios y extraños, el PSOE se alzó con el triunfo, derrotando al PP por casi un millón de votos.

No nos corresponde a nosotros dirimir qué relación ha existido entre uno y otro acontecimiento. Sólo queremos saludar la respuesta cívica ante el atentado, saludar, igualmente, la reacción ante la manipulación informativa, y el acto de afirmación democrática que ha supuesto el incremento de la participación electoral y el castigo que con ella se ha dado a la derecha absoluta y absolutista. Por último, saludamos la victoria socialista.

A partir de ahora se abre un nuevo ciclo político que está

llamado a tener una honda repercusión nacional e internacional, y que para el mundo educativo puede y debe ser el principio del fin de los años más tristes y regresivos que hemos vivido en nuestra joven democracia.

Ya sabemos quien será la próxima ministra de Educación y, aunque no conocemos todavía su equipo ni sus prioridades, desde esta tribuna les hacemos llegar, junto a las sinceras felicitaciones, nuestras primeras sugerencias. Que empiecen por paralizar la aplicación de la LOCE y la LOU y restablezcan el necesario clima de confianza abriendo el diálogo con toda la comunidad educativa para buscar el máximo consenso sobre las futuras políticas educativas.

Es sabido que CC.OO. mantiene algunas diferencias respecto al programa electoral del PSOE, sobre todo en lo que se refiere a sus políticas fiscales y a los plazos de ejecución de determinados compromisos, pero ello no va a impedir que colaboremos con aquellas políticas que, siempre desde el diálogo y el consenso, persigan la configuración de un nuevo sistema educativo en el que la calidad y la igualdad constituyan objetivos insolubles.

Cuadernos FIES: Participación, debate y propuestas

La Fundación de Investigaciones Educativas y Sindicales (FIES) reinicia sus publicaciones en 2004 con el suplemento Cuadernos FIES, que en principio ocupará dos números anuales de TE. Sus autores son los grupos de trabajo constituidos para el debate y la elaboración de propuestas.

Cada grupo decide el tema sobre el que trabajará y planifica un programa en la forma que más le interesa, bien como seminario, al que se invita a expertos en el asunto que se trate, bien discutiendo o desarrollando un tema a partir de un borrador o de un debate inicial, que concluye en un debate público (jornadas, cursos...) y/o en un documento que se difundirá a través de la página web de la Fundación (www.fieseducacion.org). Los Cuadernos FIES recogerán una parte de ese material elaborado por los grupos de trabajo.

El contenido del suplemento que se publica en esta revista procede del seminario Democracia y Educación, organizado por el grupo de trabajo de la FIES en el País Valencià durante el curso 2002-2003. Se han seleccionado los textos que pueden resumir aquellas sesiones. Su coordinador, Xosé M. Souto, explica los propósitos en la presentación del Cuaderno.

Lo más importante es vuestra participación a través de los grupos de trabajo o enviando vuestras opiniones (artículos o cartas) al correo de la FIES (jbenitez.fundacion@fe.ccoo.es) para que se publiquen en la página web.

Nuevas expectativas de diálogo social

Tras los atentados terroristas en las estaciones madrileñas de Atocha, El Pozo y Santa Eugenia, y la victoria del PSOE en los comicios del 14 de marzo, CC.OO. ha anunciado su propósito de apoyar cuantas medidas se tomen para acabar con el terrorismo y fortalecer el estado democrático. La Confederación considera que con los socialistas en el Gobierno de la nación "se abre una esperanza cierta para las necesidades de los trabajadores y para las reivindicaciones sindicales relativas al reforzamiento de los derechos laborales y la consolidación del Estado Social". CC.OO. manifiesta su voluntad de consensuar con Gobierno y patronal las reformas legales encaminadas a reforzar la estabilidad laboral y la corrección de los déficit en materia de protección social, de distribución de la renta y de modernización del aparato productivo.

Un 21% de los hombres opina que "a las mujeres les gusta el maltrato"

Una encuesta realizada en Aragón y la Comunidad de Madrid para el proyecto europeo Igualdad de oportunidades-Prevención de la violencia de género revela que el 21% de los hombres opina que a las mujeres víctimas de la violencia doméstica «les gusta el maltrato, son tontas o consiguen algo a cambio, ya que, si no, se marcharían de casa o se separarían». El 10,7% de los hombres y el 2,26% de las encuestadas creen que si la víctima es maltratada es «porque algo habrá hecho». Las conclusiones de este informe señalan que las campañas sobre la igualdad y contra la violencia de género realizadas en los últimos 20 años no han contribuido a cambiar la mentalidad de los varones. Precisamente el año pasado se solicitaron en Aragón 130 órdenes de protección (de las que se concedieron 106). Dos mujeres perdieron la vida a manos de sus parejas en 2003.

Las mujeres ganan un 25% menos que los hombres por el mismo trabajo

Los sindicatos mayoritarios, CCOO y UGT, han denunciado que las mujeres perciben un salario medio por hora que representa el 75% del que reciben los hombres por el mismo trabajo. Ambas centrales llamaron la atención a que el cobro de un 25% menos entre el colectivo femenino demuestra que hay una diferencia salarial entre ocupaciones o categorías que no tienen su origen en un nivel distinto de productividad, sino en la discriminación de sexo.



Texto y Dibujo: Antonio R. Collin

¿Por qué...

...la escuela vive aislada de Internet, según se indica en un estudio de la Universitat Oberta de Catalunya?

... el 60% de los españoles considera que nuestro país acoge a más inmigrantes de los que puede asimilar?

...según una encuesta en Aragón y Madrid para el proyecto europeo de prevención de la violencia de género, el 21% de los hombres opina que a las mujeres que sufren la violencia doméstica "les gusta el maltrato, son tontas o consiguen algo a cambio"?

... existen en el mundo unos 300.000 niños soldado en fuerzas gubernamentales y guerrillas, según la ONG Human Rights Watch?

...no se regula de una vez la responsabilidad civil de los docentes de los centros privados?

Rincón de citas

"El problema de la violencia neonazi en nuestro país ya es un serio problema. (...) Lo es, también, porque sus protagonistas son jóvenes, a veces menores adolescentes como demuestran las últimas detenciones, reclutados y adoctrinados en el odio, lanzados al ejercicio de la violencia por adultos que pertenecen a una arquitectura internacional neonazi, conectada en redes y anillos más que visibles en Internet, como igual de visibles se manifiestan en los fondos ultras de los campos de fútbol (...)"

Esteban Ibarra. Presidente del Movimiento contra la Intolerancia
El Mundo, 3 de marzo de 2004

"Una ansia retrógrada recorre ciertos ánimos. Son los nostálgicos de la triste figura de los alumnos masculinos plantados frente al colegio de alumnado femenino, esperando que salieran las colegialas para acercarse a ellas como un objeto de deseo, nunca como un sujeto con idénticos méritos y derechos que ellos".

Eulalia Solé. *La Vanguardia*,
5 de marzo de 2004

Cambio político

CC.OO. emplaza al Gobierno socialista a paralizar la implantación de la LOCE y de la LOU



La Federación de Enseñanza de CC.OO ha emplazado al Gobierno del PSOE surgido de las elecciones generales del 14 de marzo a que paralice los desarrollos reglamentarios de la LOU y de la LOCE así como el calendario de implantación de esta última ley, de modo que no pueda entrar en vigor la propuesta sobre enseñanza de la religión y su alternativa elaborada por la Administración del PP

POR LO QUE respecta al ámbito universitario, la Federación de Enseñanza de CC.OO. solicitará al Ejecutivo socialista que paralice el decreto sobre profesorado universitario y que, en su lugar, proceda a la negociación de las nuevas actuaciones.

El sindicato, que ha saludado la victoria de los socialistas en las elecciones generales del pasado día 14, espera que la nueva Administración promueva los cambios necesarios en el sistema educativo. La Federación de Enseñanza de CC.OO. se ha mostrado muy crítica con la política educativa del PP, especialmente durante los últimos cuatro años de mayoría absoluta caracterizados por el abuso, la prepotencia y la soberbia en las actuaciones del Ministerio de Educación que encabezó Pilar del Castillo

Con motivo de las elecciones, CC.OO. hizo un llamamiento a las fuerzas políticas para que, por medio del diálogo y del consenso, se arbitre un compromiso político y social por la educación, de modo que la educación sea objeto de un Pacto de Estado, que permita blindar al sistema educativo de los vaivenes políticos. La base para la elaboración de este Pacto de Estado sería la Declaración de Educación firmada por todas las organizaciones de la comunidad educativa, en 1997. En este acuerdo participarían todos los partidos políticos, las comunidades autónomas, los rectores de universidad, las organizaciones sindicales y empresariales, las asociaciones de padres y madres y estudiantiles, movimientos de renovación pedagógica, etc.

El objetivo principal de este compromiso es

evitar que se repita lo que va a ocurrir a partir de ahora: que un Gobierno tenga que

deshacer el entramado legal elaborado por su predecesor.

Cinco grandes medidas

CC.OO. considera que su propuesta de compromiso político social en torno a la educación debe girar en torno a cinco grandes medidas:

1. Definir un modelo educativo integrador y compensador de las desigualdades de origen, que incorpore estrategias adecuadas para atender a la diversidad y heterogeneidad del alumnado.
2. Garantizar los cambios educativos mediante una Ley de Financiación que, en el plazo de una legislatura, permita alcanzar el gasto educativo de los países de referencia tanto en la enseñanza anterior a la universidad como en la enseñanza superior.
3. Que los centros sostenidos con fondos públicos se rijan por las mismas reglas del juego y que asuman la responsabilidad de garantizar un servicio público de calidad para todos, lo que conlleva la no discriminación en la admisión de alumnos y la gratuidad de la enseñanza.
4. Dignificar la FP para que deje de ser la hermana pobre del sistema educativo
5. Mejorar las condiciones de trabajo de los colectivos docentes con el fin de prestigiar la actividad profesional y conseguir una mayor motivación. En este sentido, la Federación propone negociar con los sindicatos representativos los estatutos profesionales de los trabajadores en régimen funcional tanto de la universidad como de la enseñanza no universitaria, proponiendo para los trabajadores sujetos a contratación laboral una fórmula análoga.

PROGRAMACIONES
en CD ROM

OPOSICIONES A PROFESORES -PREPARACIÓN A DISTANCIA Y PRESENCIAL-

* Catedráticos

* Enseñanza Secundaria

* Escuela Oficial de Idiomas

* Maestros

de Enseñanza Primaria

* Técnicos de F.P.

LA MEJOR Y MÁS COMPLETA PREPARACIÓN: TEMAS ESPECÍFICOS, EJERCICIOS DE EXÁMEN, PROGRAMACIÓN Y UNIDADES DIDÁCTICAS, LEGISLACIÓN, etc.

SOLICITA INFORMACIÓN GRATUITA, RECIBIRÁS:

REQUISITOS, PLAZAS, BASES Y TEMA-MUESTRA DE LA ESPECIALIDAD ELEGIDA.



C./CARTAGENA, 129 . 28002 MADRID
Tel. 91 564 42 94

<http://www.cede.es> e-mail: oposiciones@cede.es

Formación

Apuesta por el cuerpo único de profesorado con una licenciatura común

La Federación de Enseñanza CC.OO. ha elaborado el documento "Las políticas de formación permanente del profesorado. Reflexiones y propuestas", en el que aboga por un cuerpo único de profesorado de enseñanza no universitaria, con el grado de licenciatura para los estudios de Magisterio y de licenciatura especializada para la docencia en Secundaria

ASIMISMO pide a las administraciones educativas que instituyan la formación permanente del profesorado como un derecho y un deber, dentro de la jornada laboral.

También propone la creación de una red institucional de formación "abierta a las necesidades de los profesionales, participativa y democrática", y el establecimiento de unas plantillas de centros de profesores "flexibles y adaptadas a las necesidades del medio".

Para el profesorado de la FP reglada, CC.OO demanda una formación permanente a través de estancias formativas en empresas, participación en proyectos de I+D e intercambio formativo con los docentes de FP ocupacional y continua.

En la presentación de la propuesta del sindicato, su secretario general, Fernando Lezcano, acusó al Gobierno de carecer de interés por revisar el funcionamiento de la formación permanente y potenciarla.

Enseñanzas artísticas

Protesta contra la LOCE de profesores de Música y Plástica

CONVOCADOS por CC.OO., UGT, CSI-CSIF y diversos colectivos de enseñanzas artísticas alrededor de 500 profesores de Música y Plástica han protestado contra la drástica reducción de horas lectivas de estas materias como consecuencia de la implantación de la LOCE.

Este recorte horario puede suponer la destrucción de un 30% de los puestos de trabajo del profesorado de estas especialidades. A

la protesta se ha sumado la Plataforma en Defensa de la Danza

Con la LOGSE, se impartían 210 horas anuales obligatorias tanto de Educación Plástica y Visual como de Música en 1º, 2º y 3º de la ESO mientras que con la LOCE, el número de horas anuales obligatorias de estas asignaturas es de 35.

En el caso de Plástica, las 35 horas se imparten exclusivamente en 1º de la ESO, mientras que las de Música se imparten en 2º.

Necrológica

Adiós a la sindicalista Milagros Portabales Vázquez, "Mila"

El pasado 29 de febrero falleció la sindicalista Milagros Portabales Vázquez, "Mila", una de las fundadoras de la Federación de Enseñanza de Galicia y con una acreditada experiencia en el sector de privada. Comenzó su actividad en el sindicato a finales de los años setenta, a la par que se fundaba esta Federación en Galicia

DESDE el momento fundacional hasta las fechas actuales hemos cubierto un largo recorrido. De aquel grupo de amigos se ha pasado a una Federación plenamente consolidada, territorial y sectorialmente. Nuestros delegados y afiliados los tenemos en todos los sectores que componen esta Federación, con una presencia destacada en la enseñanza privada, llegando en la provincia de Pontevedra a ser el sindicato con mayor número de delegados. Buena parte de este activo sindical se lo labró durante años nuestra compañera, con una tenacidad y una entrega sólo al alcance de vocacionales puros, aquellos que asumían íntegramente el desusado concepto de militancia activa.

Pero Mila no sólo se dedicó a la privada, sino que se implicó con todos los compañeros y compañeras de otros sectores. Las primeras elecciones sindicales de los profesores de pública se hicieron por su contribución en la mesa que coordinaba las elecciones. También se ocupó de los compañeros laborales, cuando el personal de limpieza y de cocina empezaba a integrarse en CC. OO.. Su papel en el conjunto de la Federación de Galicia fue creciendo con el tiempo, con un ascendente indiscutible sobre las personas que han formado de los distintos



equipos federales. En la Federación estatal también contribuyó con los compañeros y compañeras de privada, haciéndoles partícipes de sus conocimientos del sector y contagiándolos de su entusiasmo por la presencia sin complejos de la privada en un sindicato como CC OO.

De su faceta como compañera y amiga podríamos recabar testimonios de gente dispar, que acabarían concluyendo que la humanidad y la integridad de Mila son difícilmente repetibles. Así se ha evidenciado en el emotivo acto organizado en Vigo unos días después de su fallecimiento, donde se congregaron 500 personas sin apenas plazo para ser convocadas.

Aquellos que no tuvisteis ocasión de disfrutar de su presencia, entendid nuestra tristeza.

Xosé G. Barral Sánchez

Un estudio confirma la "pobre" socialización religiosa de los jóvenes

LOS JÓVENES españoles consideran que "la extensión, profundidad y calidad de su socialización religiosa ha sido difícil, baja y claramente insuficiente" y que la educación religiosa recibida ha resultado ser "pobre y escasamente asimilada", según se desprende del informe *Jóvenes 2000 y Religión*, editado por la Fundación Santa María y del que son autores los sociólogos Juan González-Anleo, Pedro González Blasco, Javier Elzo y Francisco Carmona. Por ello quizá resulta significativo que el 36% de los jóvenes que se declaran agnósticos y el 33% de los creyentes de otras religiones recibieran una educación católica en los centros escolares.

Los autores del informe deducen de los datos de la encuesta que la socialización religiosa, mayoritariamente católica, que han recibido los jóvenes españoles no ha tenido la consistencia suficiente para mantener en su fe a una buena parte de ellos que hoy no son creyentes.

El perfil de los jóvenes que participaron en el informe responde a una población de entre 13 y 24 años, de clase media alta y media-baja, con una total simetría entre ambos sexos y una amplia mayoría de estudiantes. Casi dos tercios estudiaban en centros públicos, un 30% en centros privados y un 8% en centros privados laicos.

El nivel más bajo de religiosidad se da entre los estudiantes de Bachillerato y FP (un 41%). Los alumnos de Primaria y de la ESO son los que tienden a autoidentificarse con posiciones más religiosas que el resto del alumnado.

Con un 31%, los colegios públicos son los que presentan un porcentaje mayor de católicos no practicantes frente al 17% de los privados laicos. En los centros religiosos el 47% de los



En busca de un caudillo protector

A JUICIO de los autores del estudio *Jóvenes 2000 y Religión* mientras la iglesia española "lleva desde las Cortes de Cádiz hasta ayer viviendo a la sombra o en la búsqueda de un caudillo protector, otras iglesias llevan siglos conviviendo con el laicismo militante y otras han sido capaces de crecer y encontrarse un lugar importante en la iglesia universal, a pesar de iniciarse como iglesias de emigrantes y de haber crecido en un entorno protestante".

alumnos se declaran católicos practicantes, en los privados un 41% y un 33% en los públicos.

Según los sociólogos, la relativa abundancia de alumnos católicos en centros públicos puede deberse a que en su mayoría pertenecen a la clase media, la más representada en esta red escolar.

En cuanto al papel de la escuela en la formación religiosa de los jóvenes, el estudio destaca que un 48% de las familias españolas considera que ésta debe dejarse a la elección de cada uno. En este sentido se observan dos posiciones más definidas: una, minoritaria (un 9%), que opina que en la escuela no debería enseñarse ningún tipo de religión, y otra más amplia (22%), para la que esa enseñanza religiosa debería ser obligatoria.

Un 17% de las familias es partidario de que se imparta una historia de las religiones. Aunque una mayoría no se pronuncia a favor de la exclusión de la enseñanza religiosa de las escuelas, no se observa una postura clara sobre el contenido de ésta.

Los autores del estudio hacen hincapié en el hecho de que las familias y los alumnos coincidan en que los centros escolares deben transmitir saberes

PREPARADORES DE OPOSICIONES

PARA LA ENSEÑANZA

OPOSICIONES DOCENTES 2004

GRUPOS de PREPARACIÓN de la NUEVA FORMA DE EXAMEN
TEMARIOS PROPIOS ACTUALIZADOS

Tfno.: 91 308 00 32

C/ Génova, 7, 2º Izda. • 28004 Madrid. E-mail: preparadores@arrakis.es
<http://www.preparadoresdeoposiciones.com>

¡ TU ÉXITO ES EL NUESTRO !

profanos, con un sentido utilitario, instrumental y de preparación para el trabajo futuro. En cambio, se valora poco a la escuela como institución educadora, socializadora y transmisora de valores, hábitos y conductas.

Además, la socialización religiosa de los jóvenes españoles es y ha sido muy poco ilustrada intelectualmente, con un nivel de lecturas ínfimo (un 78% de los encuestados nunca leyó la Biblia, un 83% los evangelios, un 91% no ha leído nada de otra religión distinta de la católica). Según el estudio, en las últimas décadas esta

socialización “parece ser un tanto imprecisa y difusa para una mayoría de jóvenes que la reciben”. La escuela-profesores y los sacerdotes o religiosos son poco consultados y han perdido su influencia.

Para el 60% de los jóvenes encuestados su pertenencia a la iglesia no significa mucho. Al 66% se les puede considerar católicos, con grados muy diferenciados, el 32% se definen indiferentes, agnósticos o ateos y un 2% se declara de otra religión distinta de la católica. Se observa también un alejamiento del viejo anticlericalismo, como se desprende del hecho de que la mayoría no recuerda negativamente muchos

aspectos y personas de la Iglesia.

Los autores del estudio concluyen que las causas principales del desencuentro entre la juventud y la iglesia española son estructurales. Entre ellas destacan “el enfrentamiento y la marginalidad de la Iglesia en España, la debilidad de su infraestructura organizativa y pastoral y el deterioro demográfico, la pobreza intelectual y la falta de horizontes de la comunidad católica”.

En su opinión, “no es lógico acudir a la hostilidad del ambiente y generalizar alegremente desde el plano internacional”, ya que “cada Iglesia tiene su historia propia, que explica en parte su situación actual”.



Desciende en seis puntos la asistencia a la clase de religión

SEGÚN datos recientes de la Conferencia Episcopal, este año asisten a clases de religión católica 5.198.645 alumnos, el 75,64% del total de estudiantes. Hace tres años ese porcentaje era del 81,90%. En el caso de la escuela pública, optó por la asignatura religiosa el 72,23% de los escolares.

En Primaria el 84,91% cursa esta asignatura, un punto menos que el año pasado); en Secundaria, el 54,33%, (seis puntos menos), y en Bachillerato, el 40,88%.

Los obispos han vuelto achacar este descenso de seis puntos en Secundaria, a “la legislación sobre la enseñanza religiosa que se estableció en la LOGSE”.

En los colegios católicos, asiste a clase de religión el 99% de los alumnos mientras que en los concertados laicos lo hace el 85,2% de los alumnos, tres puntos más que el año pasado.

Los obispos creían que con la LOCE esta situación variará sustancialmente ya que, en su opinión, los escolares podrán optar para su formación religiosa por “varias posibilidades con igual valor académico y sin coacción alguna”.

Símbolos religiosos en un 56% de hogares españoles

LA ACUSADA secularización y la carencia de un proceso socializador en lo religioso se ha producido fundamentalmente en los hogares de las clases medias más que en la clase baja y en la alta. En el ámbito familiar hay una muy escasa ilustración religiosa, algo que para los autores del estudio no resulta extraño si se tiene en cuenta que “el catolicismo entre lo españoles nunca fue muy culto”.

Tampoco se habla de religión en el contexto familiar, según reconoce menos de un tercio de los jóvenes encuestados. Los datos muestran que para casi la mitad de los jóvenes la práctica de lo religioso está casi ausente de su vida familiar. Aún hay un 56% que señala tener en casa algunos símbolos religiosos. El 55% celebra la Navidad con algún carácter religioso.

Un 33% de los jóvenes admite que el elemento religioso estuvo ausente en sus hogares.

No obstante, entre un 12 y un 15% de jóvenes de familias católicas, aunque también protestantes o de sectas cristianas, están siendo socializados en lo religioso.

En el caso de las familias islámicas, los autores del estudio subrayan que la socialización religiosa “se puede radicalizar al unirse más lo religioso con lo cultural propio y al vivir esos jóvenes en un contexto social y religioso diferente del suyo”.

Antonio Viñao / Catedrático de Teoría e Historia de la Educación

“La táctica del PP fue dejar que se pudriera la enseñanza pública”

por **Jaime Fernández**



Foto: Fran Lorente

Antonio Viñao es catedrático y profesor de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Murcia. Sus líneas de investigación básicas son la historia de la alfabetización y la cultura escrita, la historia del currículum y de las instituciones docentes, la del proceso de profesionalización docente y la de la enseñanza secundaria. Ha publicado estudios y monografías sobre temas de política y administración educativa. Sus últimos libros publicados son *Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo XX* (Editorial Marcial Pons) y *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas* (Morata).

La educación nunca fue un objetivo prioritario para el Gobierno del PP, según afirma el catedrático de Teoría e Historia de la Educación, Antonio Viñao. Prueba de ello es que su política educativa consistió en dejar que la enseñanza pública se pudriera y que los problemas del sistema educativo se agrandaran para así justificar sus reformas ante las familias y los profesores, particularmente los de Secundaria

¿Cómo definiría la trayectoria de Gobierno del PP en educación desde 1996?

El PP mostró su verdadero rostro en los últimos cuatro años. En la primera legislatura se preocupó de ocultar sus intenciones porque carecía de votos suficientes para aplicar sus planes. Tenía que buscar apoyos en determinados grupos de profesores y en la opinión pública. Desde el punto de vista educativo, su táctica fue dejar que se pudriera la enseñanza pública y que los problemas del sistema educativo se agrandaran hasta tal punto que encontrara apoyos a sus tesis en las familias y, sobre todo, entre los profesores, en particular los de Secundaria, para así llevar a cabo sus reformas. Ahora bien, la educación nunca fue para el PP uno de sus sectores prioritarios. Le interesaba más el control de los medios de comunicación y de las empresas privatizadas. Una prueba de ello es que la ministra de Educación del primer Gobierno de Aznar era una persona incompetente y que desconocía el sistema educativo.

¿Cuáles fueron sus principales objetivos?

Los objetivos prioritarios del PP en educación coinciden con los motivos que justificaron su negativa a votar a favor de la LOGSE: conciertos a la Educación Infantil y que la religión católica fuera una asignatura evaluable exactamente igual que las demás, y que tuviera una alternativa similar a ella. Los objetivos de la privatización e implantación de la enseñanza confesional figuran en la LOCE.

¿En qué se ha traducido la privatización de la enseñanza?

Si en 1996, cuando el PP accedió al Gobierno, el sector público acogía a un 75% del alumnado, al cabo de ocho años de gestión este porcentaje se ha reducido considerablemente.



Es evidente que desde la derecha ha habido una planificación que consistía en dejar las cosas que siguieran su curso, sin intervenir en ellas

Es evidente que desde la derecha ha habido una planificación que consistía en dejar que las cosas siguieran su curso, sin intervenir en ellas. Se trata de una estrategia encaminada a favorecer la huida de las clases medias y medias bajas de los centros públicos hacia los privados. Si se sigue por este camino, la mayoría de los centros públicos quedarán como un sector asistencial para la población de minorías étnicas, inmigrantes y sobre todo para las clases bajas. Si se compara la LOCE con la LOGSE uno observa que las diferencias son mínimas. Las normas legales hay que verlas como la tapadera que permite a los gobiernos llevar a cabo políticas que no están expresadas en ellas.

¿Está preparado el sistema educativo para absorber al alumnado inmigrante?

En este caso no puede decirse que sea por falta de datos. Pero la cuestión ya no es ésa sino la ausencia de voluntad política para afrontar los cambios del sistema educativo con el fin de incorporar al mismo a un número de personas que cada año serán más. No creo que el sistema educativo español esté en condiciones de hacer frente a este asunto ni que se hayan adoptado las medidas necesarias para la formación de los profesores o la reestructuración de los currículos. Hace tres veranos estuve en Birmingham, una ciudad británica en la que el 40% de la población procede de países de la Commonwealth. En el Museo de Bellas Artes había cinco maestros de plantilla, de los cuales tres pertenecían a grupos culturales no ingleses. Además, en las nuevas instalaciones del Museo se habían incorporado elementos y objetos de estas culturas foráneas.

“La base reformadora de la ILE fue la formación del profesorado”

¿Qué le parecen las acusaciones de antiespañolismo que se han vertido contra la Institución Libre de Enseñanza?

Que yo sepa, Giner de los Ríos, Cossío y los fundadores de la Institución eran españoles. Desde finales del siglo XVIII existe un España un pensamiento reaccionario que tilda de

antiespañoles a aquellos que plantean unos cambios sociales profundos. Para mí la ILE, junto con otros sectores progresistas de la época, planteó la única alternativa sería de reforma de la enseñanza pública y privada, pero sobre todo pública. Esta alternativa era contraria a la que querían la iglesia y los sectores conservadores y reaccionarios. Los insti-

tuccionistas tenían claro que su reforma debía aplicarse a largo plazo y a través de la formación del profesorado, y no tanto desde el poder político. Giner aprendió que las reformas que se fraguan desde arriba no funcionan. Pero la Guerra civil truncó todas esas reformas y al final la iglesia fue la gran beneficiaria de la disolución de la ILE.

ENTREVISTA / Antonio Viñao

¿Cuales son los peligros que puede ocasionar una escolarización desorganizada del alumnado inmigrante?

El principal peligro es que el sistema educativo deje de cumplir una de sus principales funciones, que es la cohesión social. En España, si no se cambia la situación actual nos encontraremos con un sistema educativo fragmentado según el tipo de población escolar y dividido en redes distintas. Por supuesto, esto es el resultado de políticas educativas concretas y calculadas, aunque no se mencionen en la LOGSE ni en la LOCE.

¿Se ha hecho algo para preparar al profesorado ante los cambios sociales?

Hay profesores que en sus materias incorporan estrategias, pero carecemos de una serie de disposiciones generales y amplias que introduzcan en la formación inicial y permanente temas destinados a preparar al profesorado. La formación que recibe suele estar muy alejada de las necesidades reales de los centros y del alumnado. Se inscribe en una política neoconservadora que parte de la idea de que los responsables únicos de la calidad de la enseñanza son los centros, los equipos de dirección y los profesores sobre todo. Desde este punto de vista, se piensa que el sector público es una vía más para satisfacer una demanda y que lo que importa no es que las administraciones públicas provean ese servicio sino que lo regulen y evalúen pero sin hacer suya la responsabilidad de su funcionamiento. Así, se da por hecho que la relación que deben tener con los centros es contractual. Según este modelo si el centro se atiene a las normas recibirá más fondos; de lo contrario, sólo recibirá lo mínimo.

¿Qué puede hacer un partido como el PSOE para cambiar esta dinámica privatizadora?

Un partido de izquierdas que quiera plantear una política de escuela ideológicamente pública y como servicio público necesita el apoyo social del profesorado del sector no público, del sector público y de las clases medias y medias bajas. Ese es el principal problema. En Secundaria y en Primaria aproximadamente el 90% de los centros privados tiene concertos con la Administración. Sólo la iglesia católica tiene un millón trescientos mil alumnos. ¿Qué hacer? ¿Suprimir los concertos? ¿Someterlos a un control? ¿Qué tipo de control? ¿Hasta qué punto una Administración y un poder político están en condiciones de afrontar este asunto? Creo que los apoyos sociales que pueda conseguir un Gobierno de izquierdas sólo los encontrará en aquellos que precisamente no tienen voz ni voto, es decir, los inmigrantes, y no en las clases medias y medias bajas que huyen de éstos.

¿Cuál es el papel de la iglesia católica en el mundo educativo?

Un Gobierno de izquierda o de centro-izquierda, que intente aplicar una política laicista, aunque sea en un grado mínimo, sólo tiene dos opciones ante los Acuerdos suscritos por el Estado español y la Santa sede en 1979: denunciarlos o no, para evitar el enfrentamiento con la iglesia, o interpretarlos de forma muy laxa. El problema es que la iglesia católica no va a permitir una interpretación distinta de la existente. Estos acuerdos no contemplan que los profesores de religión deban ser designados por los obispos ni que sea el Estado quien deba pagarles su salario; tampoco prevén que la religión tenga que ser una asignatura académicamente evaluable. El actual estatus de esta materia es fruto de una interpretación.

¿Entonces los acuerdos con el Vaticano se prestan a otras lecturas?

Sin salirse del marco de estos acuerdos, cabe perfectamente eso que los expertos llaman una "integración orgánica" de la religión en el plan de estudios, con la posibilidad de acceso al centro fuera de las horas lectivas. Es decir, que fuera de las horas de clase se pongan a disposición de las iglesias determinados espacios del centro donde se imparta la enseñanza religiosa a cargo de catequistas pagados por ellas. La única condición es que los contenidos de esa materia respeten la Constitución.

Pero ¿qué partido está dispuesto a formular semejante propuesta y que tenga suficientes apoyos o fuerza para aplicarla?

¿Tenemos un modelo adecuado de evaluación externa del sistema educativo?

Para llevar a cabo una evaluación externa del sistema educativo es muy importante el cómo y los indicadores, porque según se utilicen unos u otros pueden variar los resultados de la evaluación.

¿Para qué debe servir una evaluación externa?

Para reflexionar sobre los problemas del sistema educativo y ayudar al profesorado a comprender el contexto en el que se desenvuelve, pero no para hundirlo más de lo que está o para confeccionar unas listas de centros que sirven para que unos ocupen los primeros puestos y otros, los últimos. Los resultados tiene que servir para que la Administración aplique políticas específicas de apoyo en aquellos centros en los que los resultados de la evaluación sean más bajos.

Sin embargo, las evaluaciones suelen centrarse en los alumnos.

La evaluación externa no se puede realizar nunca tomando como referencia el rendimiento académico, porque de esa manera se deposita la responsabilidad última en el alumno, lo que tampoco significa que éste no tenga ninguna. Se trata de un aspecto de menor entidad al que sin embargo suele dársele demasiada importancia. No puede olvidarse la influencia del contexto familiar, social y cultural del alumno y del centro.



CURSOS DE FORMACIÓN PARA EL PROFESORADO DE ENSEÑANZA SECUNDARIA



"Formas de aprendizaje para contenidos necesarios en la Educación Secundaria de hoy"
San Lorenzo de El Escorial - Del 5 al 9 de julio de 2004

*** CÓDIGO FG01: Nuevas formas de apreciar el arte: Exposiciones temporales e itinerantes**
 Directora: D^a Trinidad de Antonio (Área de Educación del Museo Nacional del Prado)

*** CÓDIGO FG02: La ficción novelesca en los siglos de Oro y la literatura europea**
 Director: D. Ricardo Senabre Sempere (Universidad de Salamanca)

*** CÓDIGO FG03: La empresa y el espíritu emprendedor de los jóvenes**
 Director: Director: (Pendiente de confirmación)

*** CÓDIGO FG04: Química y sociedad, un binomio positivo**
 Director: D. Federico López Mateos (Universidad Complutense de Madrid)

*** CÓDIGO FG05: La biología molecular y su repercusión en los ecosistemas**
 Director: D. Francisco García Olmedo (Universidad Politécnica de Madrid)

*** CÓDIGO FG06: Las nuevas matemáticas: una perspectiva aplicada**
 Director: D. Antonio Cuevas González (Universidad Autónoma de Madrid)

*** CÓDIGO FG07: Didáctica de la música para jóvenes de Educación Secundaria**
 Directora: D^a Elisa Roche (Real Conservatorio de Madrid)

MODALIDADES DE INSCRIPCIÓN:

1. Modalidad A: (Del 19 de abril al 17 de mayo de 2004): Con derecho a alojamiento (pensión completa) y matrícula (25 plazas por curso, subvencionadas por el MECD).

2. Modalidad B: (Del 19 de abril al 17 de mayo de 2004): Con derecho a almuerzo, matrícula y desplazamiento Madrid - El Escorial - Madrid (15 plazas por curso, subvencionadas por el MECD).

3. Modalidad C: (Del 19 de abril al 28 de junio de 2004): Alumnos libres. Precio de la matrícula 180 - con derecho a almuerzo y desplazamiento Madrid - El Escorial - Madrid. (20 plazas por curso).

Para alumnos de la UCM el precio de la matrícula es de 150 €. Los ingresos deberán realizarse a nombre de la **Fundación General UCM**, en cualquier oficina de **Caja Madrid**, con los siguientes datos: 2038 - 1735 - 92 - 6000401664.

La selección de los matriculados en las **modalidades A y B** la realizará el Instituto Superior de Formación del Profesorado del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

La reserva de plazas de los **alumnos libres** se hará por estricto orden de recepción de instancias.

MÁS INFORMACIÓN: Teléfonos: 91 394 64 10 / 91 394 63 92 - Fax: 91 394 64 11 / 05.
 Normas de la Convocatoria: <http://www.mec.es/educa/formacion-profesorado/index.html>
 Los programas de los cursos y los impresos de solicitud en Internet: <http://www.ucm.es/info/fgu/profesorado/profesorado.htm>

Ante el Día Mundial de la Salud en el Trabajo



Rafael Villanueva
Responsable
de Salud Laboral
FE CC.OO.

Argentina, Bermudas, Canadá, Brasil, República Dominicana, Perú, Portugal, España y Taiwán han adaptado su legislación para reconocer el 28 de abril como Día Internacional de la Seguridad y Salud en el Trabajo. Esto significa que se están dando los primeros pasos para hacer posible una nueva cultura en la relación salud y trabajo

Riesgos psicosociales en el trabajo

"TRABAJO sano y seguro. Responsabilidad de los empresarios", es el lema que encabeza en la Unión Europea el Día Mundial de la Seguridad y la Salud en el Trabajo, que se celebra el 28 de abril. De esta forma se recuerda que en cualquier actividad laboral pueden estar presentes factores de riesgos físicos, psíquicos y psicosociales. Estos últimos son los que más pueden incidir en las actividades que se realizan en los centros escolares y universitarios. Uno de estos factores de riesgo psicosocial que empiezan a ver la luz es el del acoso psicológico en el trabajo. En el Tema del Mes se analizan qué son, en qué consiste el acoso psicológico en el trabajo, qué papel desempeña la Inspección de Trabajo ante los factores de riesgo en la enseñanza y cuáles son las medidas preventivas adecuadas.

Rafael Villanueva

Responsable de Salud Laboral FECC.OO.

ESTE es el noveno año que se manifiesta con pasos más amplios con el lema de "Trabajo sano y seguro. Responsabilidad de los empresarios." Con ello se pretende sensibilizar y reivindicar unas condiciones de trabajo humanas y dignas para todas las personas de la tierra, amenazadas por la insensibilidad del sistema capitalista, con su nueva cara de globalización.

La nueva dinámica de poner en marcha la cultura preventiva también afecta a los docentes y no docentes de los centros escolares y universitarios españoles. Este derecho a realizar el trabajo en condiciones sanas y de seguridad puede verse afectado por factores de riesgo físicos, psíquicos y psicosociales.

De todos ellos los factores de riesgo psicosociales son los que más se pueden hacer presentes en los centros escolares y universitarios.

Retos de la educación

En un proceso imparable la sociedad española sigue acumulando de una manera constante unos cambios cualitativos que inciden directa e indirectamente en la vida diaria de los centros escolares y universitarios.

Son cambios que tienen que ver con el modo de entendernos a nosotros mismos, el modo de entender y valorar a los demás y el modo de afrontar el mundo de complejidades en el que se desenvuelve el siglo XXI.

Nuevos valores, nuevas formas de afrontar el presente y el futuro familiar, laboral, cultural, educativo, social y político hacen que las escuelas y los centros universitarios se sientan afectados, mucho más que cualquier institución, por ese torbellino de cambios.

Por otra parte, la institución escolar debe atender a los más pequeños y jóvenes desde el derecho social a la educación, en tanto que promotora del desarrollo integral de la personalidad, con todas las consecuencias que se derivan de ello.

De este hecho deben derivarse fundamentalmente los derechos de los trabajadores de los centros escolares y universitarios, las condiciones de trabajo que deben darse para abordar esta tarea y la organización del mismo para poder conseguir los objetivos de enseñar y educar respondiendo a los retos de evitar la exclusión social, potenciar unas claves cognitivas que les permitan entenderse a sí mismos y a los demás y al mismo tiempo se proporcionen las herramientas básicas para acceder al mundo laboral.

Estas dos vertientes, los derechos de los más pequeños jóvenes y lo que necesitan los centros escolares y universitarios para responder adecuadamente a ello, son las dos grandes realidades que deberían conjugarse a la hora de establecer las leyes de educación para ser consecuentes con la realidad y para



propiciar la consecución real de los objetivos que la sociedad pretende al responder al derecho a la educación, como derecho a la escolarización y a la formación a lo largo de la vida.

Es en la vida diaria de los centros y de las aulas donde se hacen o no presentes estos procesos. Todo esto supone un esfuerzo psíquico continuado que puede poner en peligro, en el tiempo, la salud psíquica de las personas.

Teniendo en cuenta el tipo de actividades que se llevan a cabo, la salud integral es imprescindible para que estas sean de calidad, máxime cuando en éstas participan personas que están en pleno proceso de desarrollo de su personalidad.

Si todo esto no se tiene en cuenta y no se valoran bien, por un lado, los objetivos perseguidos y, por otro, las capacidades de la comunidad escolar para responder a ellos y los primeros superan a los segundos, los fenómenos que inmediatamente pueden aparecer son consecuencias para la salud integral de los docentes y no docentes de los centros escolares y universitarios.

Así, más del 48% de los docentes expresan que en la actualidad tienen más dificultades para realizar su trabajo, más del 60% afirman que la dosis de energía psíquica que tienen que mantener es mayor que en otras épocas y el 56% cree que su reconocimiento social es peor que hace unos años. Asimismo consideran que “existen cada vez más unas exigencias y demandas crecientes, contradictorias, conflictivas y cambiantes hacia la escuela junto con unas percepciones y vivencias de vulnerabilidad y soledad frente a la comunidad escolar. (Investigaciones de salud laboral de la enseñanza pública, privada y Personal de Servicios Educativos Complementarios elaborado por la Federación de Enseñanza de CC.OO.)

Por ello si se pretende que el sistema educativo propicie una enseñanza de calidad, se requiere fundamentalmente unas condiciones de trabajo y una organización del mismo que tengan que ver con la seguridad y con la salud integral de los docentes y no docentes, de acuerdo con los derechos que establece la Ley de Prevención de Riesgos

Laborales. El tipo de formación inicial, continua y permanente, el tipo de horario, las *ratios*, la organización del centro, los canales de comunicación formales existentes, las relaciones interpersonales, el estilo de los equipos directivos, los tiempos para llevar a cabo la necesaria relación interpersonal, los medios materiales y humanos, el clima de convivencia, etc. son factores imprescindibles a la hora de entender la calidad de la enseñanza desde el punto de vista de los que tienen que llevarla a cabo.

Si esas condiciones de trabajo y organización del mismo no se hacen posibles desde la realidad de los cambios cualitativos de la sociedad, los derechos de los más pequeños y las percepciones y vivencias de los docentes y no docentes, el daño a la salud está asegurado.

Estos daños a la salud son consecuencia de factores de riesgo psicosociales que pueden y deben eliminarse y que pueden concretarse en forma de síntesis en:

- El exceso de exigencias psicológicas en el trabajo.
- La falta de control sobre los contenidos y las condiciones de trabajo en las aulas.
- La falta de apoyo social, la falta de claridad en el rol en el trabajo

cuando hay que trabajar aisladamente, sin apoyo, con las tareas mal definidas o sin la información y formación adecuada a tiempo.

- Las escasas compensaciones en el trabajo: falta de respeto...

Ante estos hechos, las legislaciones educativas no han abordado hasta ahora el verdadero reto de la enseñanza y siguen mirando hacia otro lado.

Este reto pasa por profundizar en la organización de los centros escolares en función de los retos de cada uno y, sobre todo, en función de los factores de riesgos psicosociales que pueden darse en el día a día para los trabajadores. Todo esto puede saberse llevando a cabo una evaluación de los factores de riesgo de cada centro y de cada uno de los puestos de trabajo de los mismos.

Es sólo a través de los resultados de las evaluaciones de los factores de riesgo para la seguridad y la salud integral del profesorado y de los demás trabajadores de los centros, como las administraciones educativas deben abordar su programación general de la enseñanza y no sólo desde otras intenciones. Lo que debe establecerse son medidas preventivas y adecuadas y, dentro de ellas, las medidas de apoyo, pero no sólo medidas de apoyo. ■

Contra el malestar docente

LA CALIDAD o no de la enseñanza la hacen realidad los docentes y no docentes en las aulas y en el medio escolar. Si estos no carecen de unas condiciones adecuadas para abordar los retos de cada día, esta calidad es imposible, al mismo tiempo que se falla a los más pequeños y jóvenes, necesitados de una educación que les enseñe a vivir y de unos aprendizajes necesarios para acceder al mundo laboral y profesional.

Por eso sólo unas condiciones de trabajo que garanticen la salud integral de todos los trabajadores y trabajadoras de los centros, asegurarán el fundamento de la enseñanza de calidad, eliminarán el “malestar docente” y, como consecuencia de ello, recuperarán el “espíritu docente”.

é | c | h | a | n | g | e | s

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

Si vous êtes intéressé, écrivez à:

SNES Echanges

Syndicat National des Enseignements de Second degré

1 rue de Courty - 75341 PARIS CEDEX 07 - France

E-mail: internat@sned.edu

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



Respetar la normativa preventiva en la función docente

Cualquiera que sea el informe o estudio que se consulte sobre la incidencia del acoso moral en el trabajo –“mobbing” en inglés-, siempre se encontrará al sector público como uno de los ámbitos donde tiene mayor incidencia, y dentro de éste, el administrativo (en torno al 14%). Es una gran paradoja que el funcionario sufra un mayor riesgo de acoso moral y que oficialmente encuentre mayores obstáculos para su prevención

Cristóbal Molina Navarrete

Catedrático de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social. Universidad de Jaén

TAMBIÉN se podrá comprobar cómo, junto al personal sanitario y al de las entidades locales, es el personal docente el que sufre con mayor rigor los efectos nocivos de esta auténtica sociopatología de gestión del empleo público.

Las razones de este fuerte impacto son varias, unas compartidas con el resto de los servicios públicos (la estabilidad en el empleo del funcionario, la cultura burocrática de la Administración que facilita el nacimiento de estas actitudes, el carácter cerrado y jerárquico de las organizaciones público-administrativas; asignación clientelar de los cargos de dirección; irracionalidad de los criterios de selección del personal) y otras específicas (carácter intensivo de los recursos de personal; mayor índice de interinidad; la especial posición de vulnerabilidad que genera la presión derivada de la protesta de los padres; mayores problemas de violencia por la pérdida o deterioro de autoridad).

Pero si la causalidad o etiología de este fenómeno patológico puede parcialmente variar en el sector público docente (en el sector privado o en el sector concertado, por mantenerse una relación laboral, no habría diferencia con el resto de trabajadores sometidos al Estatuto de los Trabajadores), debe quedar claro que ni el concepto jurídico ni la normativa sustancialmente aplicable, en particular

en el ámbito preventivo, es diferente en un caso y en otro.

Para todos los casos, el bien jurídico protegido es la integridad moral del trabajador, como profesional y como persona, recogido en el artículo 15 de la Constitución Española (CE), cuya aplicación no difiere por el tipo de vínculo jurídico adoptado –contrato de trabajo, nombramiento como funcionario, temporal o fijo. A este respecto, debe tenerse en cuenta que dicho artículo 15, en relación al artículo 45 CE –calidad del ambiente laboral- se encuentra el principal fundamento de la actual política de prevención de riesgos laborales, cuya normativa legal, la Ley de Prevención de Riesgos Labora-

les (LPRL), resulta de aplicación plena a la función pública, y por supuesto, a la función pública docente, sin perjuicio de ciertas peculiaridades.

Sin embargo, no podemos ignorar que el funcionario en general, y el del sector de la enseñanza en particular, que comienza a conocer y percibir esta realidad, vive hoy sumido en una profunda paradoja que le produce gran inquietud. Los términos de esta situación de desorientación se pueden formular más o menos así: el funcionario sabe que es una persona trabajadora que corre un mayor riesgo que otra de sufrir el acoso psicológico en su actividad profesional, pero está convencido de que se encuentra más indefenso que el resto porque cree que carece de mecanismos para defenderse. Esta percepción sobre su “plus de indefensión” puede verse reforzada si se tiene en cuenta que a los obstáculos que encontraría para la aplicación de los instrumentos de tipo preventivo frente a este riesgo profesional, hay que sumar las dificultades procesales para ejercitar sus acciones de corrección y sanción del acoso ya producido de forma plena o en fases embrionarias, al tener que acudir a una jurisdicción, la contencioso-administrativa, que parece comprender peor que la social el significado y alcance de este gravísimo problema.

Pues bien, a mi juicio, no sólo por convicción y deseo, sino por experiencia y conocimiento del ordenamiento jurídico aplicable al funcionario público, y por ende, al funcionario docente, esta situación, aun teniendo aspectos de innegable realidad, no es

Acuerdos de calidad de clima

LOS PAÍSES que antes que nosotros han comenzado a conocer los perniciosos efectos del de esta lacra, más extendida de lo que se dice oficialmente aunque quizás menos de lo que aparece en ciertas informaciones, no han dudado en identificar instrumentos de respuesta en la intervención de los representantes de los trabajadores. A tal fin, una vía exitosamente experimentada en otros países, y que en España comienza a tener eco, son los “acuerdos de calidad de clima”, que deberían empezar a representar ya una realidad. Mientras tanto, hay que seguir creyendo en las posibilidades que el Estado de Derecho abre para frenar el acoso moral –“stop mobbing”–.



tan negativa como podría parecer, y sobre todo como muchos se empeñan en pintar oficial y extraoficialmente.

Por seriedad y rigor científicos, primero expondré sumariamente los datos que avalan y explican, aunque no deben justificar, ese “sentimiento de indefensión”, especialmente en el ámbito de la prevención de riesgos laborales. Después, también por exigencias análogas de seriedad profesional, expondré algunas de las vías abiertas en nuestro ordenamiento para corregir o “parar” este mal de las organizaciones que tanto dolor y costes genera a las personas y a la sociedad, incluso desde la política de prevención de riesgos.

En relación con el acoso moral, hoy nadie discute seriamente en nuestro país que el “acoso moral” genera, o puede generar, una amplia gama de daños que, por su conexión con diferentes factores vinculados a la organización del trabajo, son considerados como determinantes de una “enfermedad del trabajo”, en virtud del artículo 115.2 letra e) de la Ley General de la Seguridad Social (LGSS), aplicable a todos los funcionarios del Régimen General de la SS, la inmensa mayoría de los funcionarios docentes, salvo los universitarios y los integrados en el régimen especial de Muface. El tratamiento de estos daños, exteriorizados por lo general a través de las correspondientes bajas, es el propio del accidente de trabajo, según confirma una abundante y ya firme doctrina judicial.

En consecuencia, como sucede en las legislaciones de los países nórdicos, los primeros que regularon este fenómeno patológico (Ordenanza Sueca de 1993), y en las que posteriormente se han venido elaborando en los dos últimos años en otros países, como en Francia, en Bélgica o en la Ley de Québec, el tratamiento del acoso moral se sitúa, además de en el ámbito penal, en el de la política de prevención de los riesgos psicosociales. Un encuadramiento que resulta igualmente aplicable en España, si se presta una mínima atención a los artículos 4, 15 y 16 de la LPRL, y al Reglamento de los Servicios de Prevención, que contemplan una rama preventiva específica destinada a estos riesgos.

Así lo entendió, el Instituto Nacional de Salud e Higiene del Trabajo (INSHT) con la ejemplar Nota Técnica 476/1998, que no tiene valor vinculante pero que ha sido utilizada por nuestros tribunales, dada su autoridad científico-técnica, para analizar jurídicamente el fenómeno del acoso moral en el trabajo.

Pues bien, conforme al discutible (al menos para mí y, lo que es más importante, para muchos inspectores) Criterio Técnico 34/2003 de la Dirección General de Inspección Técnica de la Seguridad Social (DGITSS), el acoso moral no estaría incluido dentro de la Ley de Prevención, sino en el ordenamiento ordinario de los trabajadores. Por lo tanto, la Inspección de Trabajo no podría actuar en el ámbito de la función pública, salvo en situaciones muy particulares, para exigir el cumplimiento de la LPRL. Si ya es complicado para un funcionario requerir la intervención eficaz de la Inspección Técnica de la Seguridad Social para vigilar el cumplimiento de la normativa preventiva, dado el régimen alternativo – más bien “privilegiado”- que diseña el Real Decreto 707/2002, tal objetivo parece tornarse poco menos que “misión imposible” en relación con el acoso.

Respecto del referido real decreto, aunque se ha eliminado judicialmente la exigencia de aviso previo de la visita inspectora a la Administración, siguen

existiendo algunas “peculiaridades” que evidencia la clara voluntad del anterior Gobierno de complicar la vigilancia de la LPRL en las administraciones públicas –aunque se prevé para la Administración General del Estado, es de aplicación a las autonómicas, y locales, si bien no se descartan procedimientos alternativos “más serios”.

Las más nocivas son el rechazo de la denuncia directa de los trabajadores, pues sólo se prevé la posibilidad de que la INTSS actúe por propia iniciativa o a petición de los representantes del personal; o la inadmisión de iniciativa de los inspectores, por cuanto será el jefe de la Inspección Provincial el que lo ordene, en su caso.

Asimismo, el inspector a quien se ordena las actuaciones no puede requerir a la Administración la corrección de las deficiencias o incumplimientos encontrados, sin antes enviar a ésta una propuesta de requerimiento, frente a la que cabe hacer alegaciones. Leídas estas alegaciones podría dirigir un requerimiento para que proceda a la corrección. Su incumplimiento abre un largo trámite, hasta llegar al mismísimo Consejo de Ministros – en la administración autonómica sería el Consejo de Gobierno.

Pese a estas notables dificultades, que hacen de este procedimiento una vía excepcional, o cuando menos no normal u ordinaria, no debe confundir-

Temarios de Editorial MAD para la preparación de oposiciones

Exige la calidad de Editorial MAD

Cuerpo de Maestros
www.oposicion-primaria.com

Profesores de Secundaria y Técnicos de F.P.
www.oposicion-secundaria.com

INCLUYE SERVICIO EXCLUSIVO

- ✓ Ediciones totalmente actualizadas
- ✓ Aplicaciones didácticas
- ✓ Supuestos prácticos resueltos
- ✓ De venta en librerías

Suscríbete a nuestro servicio de información de oposiciones:

Profesores de Secundaria y Técnicos de F.P.
- www.oposicion-secundaria.com/form-inform-sec.asp

Maestros
- www.oposicion-primaria.com/form-op-primaria.asp



se la escasa frecuencia del mismo con su imposibilidad, como acredita la práctica. Ahora bien, en relación con el acoso moral tal vía parece antojarse cegada, no porque lo prohíba o impida la LPRL, no porque lo dificulte el real decreto, sino porque así lo ha creído entender, con criterio de más que dudosísima legalidad, la Dirección General de la ITSS. Ante esta situación, innecesariamente confusa y deficiente, qué puede hacer el funcionario docente que, desde su derecho a una prevención –o cuando menos protección– eficaz de los riesgos psicosociales (artículo 14.1 LPRL), incluido el riesgo de acoso moral, quiere librarse de estas situaciones de abuso, desviación de poder, agresión y violencia “psicológica” o moral.

No hay política eficaz de prevención para el funcionario docente sino se ataja el riesgo de acoso moral en su trabajo. La primera idea que me gustaría dejar clara es que éste dispone de instrumentos adecuados, aunque no sean de ejercicio fácil, para hacer realidad su derecho constitucional a un ambiente de trabajo libre de acoso (artículo 15 CE). Una actuación viable que también puede realizarse simultáneamente desde la exigencia de las normas de prevención de riesgos laborales, no obstante el pernicioso, pero prácticamente en trance de desaparición, Criterio Técnico de la ITSS. Esta interpretación la fundamento en los siguientes argumentos jurídicos.

Por un lado, conviene saber que la prohibición de acoso constituye ya una realidad legal en la función pública, por tanto también la docente, a raíz de las reformas introducidas en la Ley de Reforma de la Función Pública (LRFP 30/1984), y en la Ley de Funcionarios Civiles del Estado (LFCE/64), y por la Ley 62/2003, 31.12, de Medidas Fiscales, Administrativas y de Orden Social (MFAOS), más conocida como Ley de Acompañamiento de los Presupuestos Generales del Estado. Debemos recordar que estas normas, de aplicación igual en el empleo público que en el privado, recogen una normativa comunitaria relativa a la lucha contra la discriminación, primera regulación que define lo que se entiende por acoso

como nueva forma de discriminación. No tengo oportunidad de entrar en el alcance, cierto que restrictivo, de esta modalidad de acoso, pero sí hay que enfatizar que nos pone claramente en el camino de la lucha contra cualquier forma de discriminación, en lo términos amplios evocados por la sentencia del Tribunal Supremo (TS), Sala 3ª, de 23 de julio de 2001.

Por otro lado, también es oportuno reseñar que se puede provocar la intervención de la Inspección de Trabajo de una forma indirecta, aunque útil, así como del Informe del INSHT o del organismo que haya asumido la competencia en cada comunidad autónoma. Así sucederá cuando, iniciada una acción judicial –bien en lo social para solicitar el cambio de contingencia en caso de IT, bien, en lo contencioso-administrativo, mediante procedimiento abreviado–, se requiera al juez para que pida el correspondiente informe a estos organismos públicos, reforzados tras la Ley 54/2003. Esta actuación también podría obtenerse en una acción por el artículo 175 Código Penal, delito de trato vejatorio, plenamente aplicable a las situaciones de acoso moral.

Finalmente, otra vía interesante y eficaz es la de las medidas cautelares, previas o en el marco de cualquiera de las acciones judiciales reseñadas, de modo que a través de esta vía, plenamente aplicable en el marco de la Jurisdicción Contencioso-Administrativa tras la reforma de 1998, pero también de la LEC/2000, aplicable de forma supletoria.

Aunque no es frecuente solicitar y, por lo tanto, obtener medidas de este tipo ante situaciones de acoso moral, los abogados deberían comprender

que tienen en este ámbito un instrumento particularmente útil y eficaz para evitar que determinados funcionarios que sufren acoso tengan que seguir prestando sus servicios en “organizaciones contaminantes” moral y psicológicamente y bajo las instrucciones, o junto a, “sujetos tóxicos”. En consecuencia, para calibrar el grado de “toxicidad” de estos ambientes, en el plano psicosocial referido, junto a otros informes periciales, puede y debe recabarse la intervención de la ITSS.

No es la Inspección de Trabajo la única llamada a intervenir, siquiera de esta forma indirecta, en tanto en cuanto no se elimine de nuestra realidad el insostenible CT 34/2003. Se trata de un claro ejemplo de la posibilidad de intervención inspectora, incluso con este CT. Muestra de su ilegalidad es lo sucedido recientemente en relación a la Universidad del País Vasco, que ha provocado incluso la adopción de un acuerdo entre el Rectorado y los sindicatos más representativos para establecer procedimientos de solución.

También la Inspección de Servicios propia del sector docente, en sus diferentes ámbitos y niveles, tiene un papel que cumplir, aunque la impericia, el desconocimiento o la novedad de estas cuestiones puedan ser factores que hagan más difícil su intervención. Las referidas reformas legislativas en el marco de la función pública, por virtud de la Ley 62/2003, obligan a intensificar la acción inspectora de servicios docentes en relación a estas cuestiones.

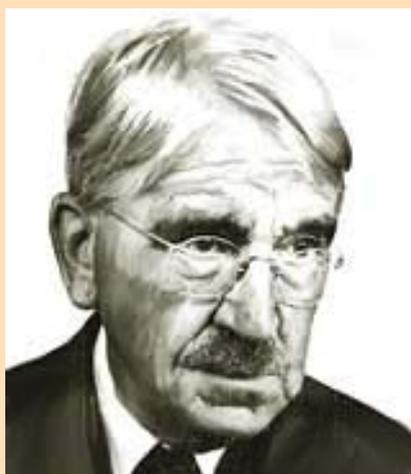
Por último, no debe olvidarse el trascendental papel de las organizaciones sindicales, así como de las representaciones legales en los centros docentes. ■

Comunidades de convivencia

LOS CENTROS docentes, con mayor fuerza que otras organizaciones públicas, deben entenderse como ambientes y comunidades de convivencia y prestación de servicios “esenciales” para la sociedad a los que repugna cualquier forma de violencia, pues es radicalmente contraria a su propia razón de ser: la educación en valores.

Por tanto, en este rechazo radical debe incluirse la violencia psicológica contra los profesionales de la enseñanza, en que consiste el acoso, cuyos efectos destructivos en lo profesional, en lo personal y en lo familiar son intolerables para cualquier sociedad que, como la española, tiene entre los pilares de su ordenamiento y su vida social el respeto a la dignidad de las personas (artículo 10 CE).

Democracia y Educación



John Dewey y los viejos problemas educativos

SUMARIO

I. Un encuentro con John Dewey
Francisco Beltrán Llavador.....II

II. La necesaria democratización de la educación
Dolores Sánchez Durá.
Xosé M. Souto González.....VI

III. Enseñanza pública y compromiso social del docente
Xosé Manuel Souto González.....X

En un momento histórico en el que se está cuestionando la función educativa del sistema escolar público, es preciso que los docentes hagamos algunas reflexiones en voz alta para que se puedan tener en cuenta nuestras opiniones en el necesario debate sobre estos asuntos dentro de España. En este contexto, en Valencia se ha reunido a lo largo del curso 2002-2003 un grupo de profesores para reflexionar sobre la figura de John Dewey y su pensamiento educativo. Los trabajos que presentamos cobran actualidad como consecuencia del retroceso que estamos viviendo en la democratización de la escuela.

Para poder abordar con rigor la calidad educativa en una sociedad democrática es preciso tener en cuenta los cambios acaecidos en ésta, lo que determina diferentes demandas escolares, así como la consideración social del profesorado. Unas demandas que tienen su fundamento en la misma concepción de la democracia, en la formación de los adolescentes para que puedan convivir en el seno de una sociedad cada vez más plural e intercultural, afrontando la escuela nuevos retos educativos, como también sucedió en los tiempos de J. Dewey.

En primer lugar, está la invasión de la intimidad a través de la televisión y otros medios de comunicación de masas y, por otra, por los cambios en las estructuras familiares (personales y de relaciones de autoridad) que ha creado una cierta inestabilidad en los alumnos que acuden a la enseñanza obligatoria.

En segundo lugar, la sensación de saturación informativa. La abundancia de medios que permiten el acceso a la información (internet, encarta, televisión, libros, revistas) genera la sensación de que es posible controlar dicha información aunque ello sólo sea una ficción. De este modo el profesor como elemento que suministra la información pierde autoridad.

En tercer lugar, el sistema público de enseñanza, especialmente en relación con la tutela que ejerce el Estado sobre los ciudadanos para desarrollar un mejor nivel de bienestar social. La escolarización española se ha establecido a través de la Constitución de 1978, si bien acuerdos interestatales (como el firmado en enero de 1979 con el Vaticano) pueden suponer una serie de interferencias, que afectan, por ejemplo, a la enseñanza de la religión en las aulas.

La adecuada comprensión del concepto de experiencia haría posible una educación que ayudara a los seres humanos a crear significados extensibles más allá de la mera supervivencia

I. Un encuentro con John Dewey

Francisco Beltrán Llavador
(Universitat de València)

Dewey es un autor cuyos textos, pese a su indudable interés, presentan una cierta dificultad derivada principalmente de su esfuerzo por reinterpretar muchos conceptos para liberarlos de carga esencialista; tampoco ayuda la enorme extensión de su obra y las redefiniciones a que los fue sometiendo a lo largo de su dilatada vida. Podría decirse que sus pretensiones de resultar inteligible para el gran público tuvieron el paradójico efecto de alejarlo de él tras su muerte, cuando fue tergiversado y acusado por los sectores más conservadores de haber poco menos que hundido el sistema educativo. Los argumentos, exteriormente pedagógicos, escondían sinrazones ideológicas con las que se pasaba factura a un progresismo político y social al que Dewey siempre se mantuvo fiel y con el que fue coherente en los muchos frentes en que actuó: lucha contra las discriminaciones racial y sexual, defensa de los intereses de los trabajadores, antifascismo militante, etc.

Si hubiera que destacar telegráficamente tres razones por las cuales merezca la pena para quienes se preocupan hoy por la educación rescatar el pensamiento de Dewey, yo apuntaría las siguientes: En primer lugar que, frente al viejo trascendentalismo esencialista que nos instaló en categorías dualistas, opone el optimismo de una apuesta decidida por los seres humanos y el protagonismo de la educación, lo que supone una apelación a la responsabilidad individual y colectiva. En segundo lugar, la importancia concedida al método experimental que ciertos abusos, pero sobre todo una ignorancia nada inocente, han conseguido arrumbar como exclusivo de individuos muy especializados en áreas científico-técnicas. En tercer lugar, y en estos momentos tan poco desdeñable como los dos anteriores, Dewey rescata el valor social y político de la educación con lo que se redimensiona la tarea escolar.

Una aproximación a la obra de John Dewey en clave exclusivamente pedagógica puede inducir a notables errores como los que él mismo denunció en los últimos años de su vida; de ahí que establecer algunas relaciones conceptuales básicas resulte fundamental para no traicionar la coherencia del conjunto de su trabajo. Esa es la razón por lo que he preferido una presentación en perspectiva antes que descender al detalle; el inconveniente de esta opción es que no facilita la lectura, pero elijo la posibilidad de incompreensión antes que el riesgo de avalar ningún tipo de dogma didáctico.

I

No es demasiado significativo saber que Dewey nació en 1859, se graduó en 1879 y obtuvo su doctorado en 1884 con una tesis sobre la psicología de Kant. Más importante es que a partir de 1894 deja la Universidad de Michigan, cuyo departamento de filosofía había dirigido sucediendo a Morris. El idealismo de este neohegeliano formó a Dewey quien, no obstante, cuestionaría tales posiciones al confrontarlas con otras dos poderosas corrientes intelectuales de su época: la psicología funcionalista de William James, que a su vez estaba en gran medida influenciada por la biología evolucionista de Darwin, y el pragmatismo de Peirce.

El cambio de Michigan por Chicago representa el comienzo de una nueva etapa de diez años durante la cuales formuló los principios básicos de su filosofía de la educación y comenzó a darles forma en la llamada escuela experimental, asociada a su departamento y dirigida por su esposa Alice Chipman. Para poder derivar enseñanzas actuales de los trabajos de Dewey es conveniente ocuparse brevemente de esos principios antes de dirigir la mirada a los formatos escolares inspirados en ellos.

Experiencia y educación

Dewey consideró que las prácticas educativas dominantes cargaban con los errores de una teoría del conocimiento que sostenía dualismos como pensamiento-acción o mente-materia. El intento de reemplazar esa epistemología le condujo a redefinir "experiencia", un concepto que se demostraría crucial para todo su trabajo posterior (su último libro sobre educación, sesenta años después del inicio de estos trabajos, llevaba como título *Experiencia y Educación*). La adecuada comprensión del concepto de experiencia haría posible una educación que ayudara a los seres humanos a crear significados extensibles más allá de la mera supervivencia.

La naturaleza está compuesta de transacciones y la experiencia constituye el rasgo que caracteriza las relaciones de adaptación mutua entre el ser humano, como organismo vivo, y su medio físico y social. El término alude, al mismo tiempo, al experimentador, lo experimentado y el acto de experimentar para dar cuenta del resultado de los encuentros entre el individuo inteligente y su entorno; en dichos encuentros se esboza ya lo que ha de hacerse en el futuro inmediato para cambiar la situación dada, correspondiente al pasado.

Una característica de la especie humana es que, cuando en el curso de sus actividades se enfrenta a situaciones problemáticas, pone en juego el pensamiento y produce aprendizaje. El pensamiento no es, para Dewey, una suma de impresiones sensoriales ni tiene que ver con una supuesta "conciencia". Se trata de una forma altamente desarrollada de la relación activa entre un organismo vivo y su ambiente; una función instrumental que consiste en redirigir las actividades anticipando sus consecuencias y que ha sido desarrollada por la evolución a efectos de garantizar la supervivencia de la humanidad. No es correcto plantear el pensamiento subordinándolo a la actividad, puesto que él mismo es una forma de actividad y sólo en tanto que tal puede llegar a ser conocimiento. Conocer es experimentar y el conocimiento, siempre hipotético y falible, comienza al relacionar –todo conocimiento lo es de relaciones– las cualidades observadas con sus causas.

La conducta científicamente orientada permite producir conocimiento y experimentar la verdad. Esa práctica, cuando se hace de acuerdo con un plan, es la educación intencional. Dewey, tras una cuidadosa observación de sus propios hijos, comprobó que el modo de construir las experiencias no era diferente en niños y adultos e intentó llevar su instrumentalismo al terreno de la pedagogía y probar la validez de sus conocimientos sobre educación sometiéndolos a la condición de experimentalidad.

Pero no toda experiencia es educativa. El aprendizaje tiene lugar cuando las fases activa y pasiva de la experiencia se entrelazan en el proceso de toma de conciencia. Ser consciente de un objeto es dar(se) cuenta de que forma parte de una situación problemática y experimentar el episodio en términos de relaciones. "Aprender de la experiencia" es establecer una conexión entre cómo las cosas suceden y han sucedido y las consecuencias que se derivan de las mismas.

La experiencia es reflexiva cuando hay reciprocidad entre individuo y entorno; en consecuencia todo aprendizaje, en lugar de transmitir costumbres fijas, ha de contribuir a formar hábitos basados en nuevas experiencias. Los hábitos, que constituyen el "yo" no son predisposiciones a la espera de ser estimuladas, sino demandas de ciertas clases de actividad. Hemos nacido en estructuras orgánicas y sociales en las cuales ya están establecidas ciertas pautas de respuesta a situaciones particulares, pero ello no quiere decir que estén permanentemente fijadas. Los hábitos preexistentes predeterminarán cómo situaremos los acontecimientos en estructuras cognitivas cuando nos encontremos con o inmersos en ellos, por lo que enfrentar situaciones nuevas implica modificar los hábitos tanto como se intenta modificar el medio. Puede decirse, de hecho, que los hábitos, más que pautas de conducta personales o privadas, son "agentes del medio".

El vínculo entre los hábitos y la posibilidad de educación viene dado porque la formación de hábitos es un aprendizaje. Los hábitos son dinámicos y cada uno

requiere condiciones apropiadas para su ejercicio; para encontrar esas condiciones el organismo se ve empujado a hacer variaciones, es decir a experimentar. Cuanto más aprende un organismo más tiene que aprender para poder mantenerse; lo contrario significa la muerte.

Ahora bien, si no toda experiencia es educativa, entonces ¿cómo discriminar aquellas que lo sean, esas que podríamos llamar las verdaderas experiencias? Cada experiencia, y la enseñanza que de ella se desprende, es buena si su consecuencia es equipar a los afectados por ella para una experiencia más significativa y eficiente. Toda experiencia auténtica tiene un aspecto activo que cambia en algún grado las condiciones objetivas bajo las cuales se ha tenido la experiencia. Una experiencia verdadera es aquella que conduce al desarrollo de la inteligencia.

La tarea educativa consiste en proporcionar experiencias que resulten positivas para el crecimiento del individuo. La función del educador es proporcionar las circunstancias que propician una verdadera experiencia. Puesto que el pensamiento surge de situaciones problemáticas, la educación ha de partir de problemas conectados con la experiencia del alumno, que le resulten "significativos". ¿Cómo decidir la significación vital de cada experiencia? Contrastándola con dos principios a los que haremos actuar como criterios: el de continuidad (contener algo del pasado y modificar la cualidad de las experiencias subsiguientes) y el de interacción (entre los condicionamientos internos –personales– y externos –objetivos–).

Pero como la experiencia no es nunca, ni tampoco primordialmente, algo individual, todo proceso de desarrollo intelectual es un proceso social, de participación. De ahí que sea necesario transformar la escuela, que es el agente educativo por excelencia, en una sociedad cooperativa e investigadora, una "comunidad de investigación". Generar hábitos correspondientes a una actitud científica exige que la escuela misma los haya incorporado porque si funcionara de manera dogmática o fuese doctrinaria nunca podría cultivar el espíritu científico. Eso nos lleva a considerar la relación entre democracia y escuela.

La democracia es un conjunto de acciones a la vez que una cuestión de fe. Respecto a lo primero, constituye el esfuerzo deliberado para organizar la sociedad de modo que cualquier práctica social contribuya al progreso de todos sus miembros. En cuanto a lo segundo, se trata de una creencia en la habilidad de la experiencia humana para generar aquellos fines y métodos que permitirán un desarrollo más rico de posteriores experiencias; supone tener fe en que el proceso de la experiencia es más importante que unos resultados cuyo valor, en definitiva, dependerá de que sean usados para enriquecer los procesos ulteriores.

Esta fe es semejante a la que se puede tener en la educación puesto que ambas, educación y democracia, se funden en la experiencia. La primera acepción matiza la segunda y demuestra que es improcedente distin-

La tarea educativa consiste en proporcionar experiencias que resulten positivas para el crecimiento del individuo



La escuela es la institución de la sociedad en la que se hace posible la educación para la democracia en la medida en que prepara para ejercer las responsabilidades intelectuales y morales

guir entre la perspectiva individual y social de la educación: la disposición de cada individuo para posteriores aprendizajes es el presupuesto para la realización de la vida en una sociedad democrática puesto que sólo ésta supone un aprendizaje permanente.

Debido al carácter colectivo y deliberativo de la democracia, sólo se la podrá construir desde la educación intencional o, lo que es lo mismo, recurriendo a un sistema educativo que sea, a su vez, democrático. Nuevamente, para verificar si cumple esa condición habrá que someterlo a dos criterios: a) la existencia de consenso entre los diferentes agentes sociales sobre sus objetivos (es cierto que supone reconocer el interés como factor regulador de las relaciones sociales, pero es imprescindible para la realización del plan); b) que las relaciones entre estos agentes incorporen, también, la reciprocidad (presupone el intercambio de experiencias y se resuelve en un proceso permanente de aprendizaje y transformación del comportamiento social). El cumplimiento de ambos criterios requiere comunicación.

La comunicación es una de las formas de la experiencia que hace posible compartir la comprensión del mundo y de nuestro lugar en él. Como ya se ha señalado, los objetos de conocimiento se convierten en tales a través de la actividad; la experiencia permite el desarrollo de un mundo conceptual que es un producto exclusivamente humano. A través de los conceptos se trasciende el contacto inmediato, accidental, con el mundo natural y se le inviste de un significado amplio, universal. De esa capacidad para aprender de la experiencia y reconstruir el medio resulta la socialización, donde encontramos lenguaje y hábitos conectados a través de la interacción grupal. En un medio de comunicación los hábitos desarrollan una plasticidad basada en la acumulación de experiencias; aquellos hábitos que, por el contrario, se mantengan aislados de los efectos de la comunicación serán lentos de alterar.

II

En la práctica social científica la verificación no puede consistir en medición o contraste con un objeto externo e independiente del proceso de investigación, de modo que la validación final de una hipótesis requiere la existencia de un público que haga posible su reconocimiento; en consecuencia, la adopción de criterios de verdad o, si se prefiere, la lógica de verificación, desemboca en el problema de la constitución de una comunidad democrática. En tal sentido, la constitución del público es esencial para el desarrollo de la ciencia. También Dewey elaborará este concepto prelujiendo los posteriores trabajos de Hannah Arendt y Jürgen Habermas. Lo importante en el caso de lo público no es que las consecuencias de algunos actos vayan más allá de quienes los producen sino que, precisamente por eso, deben tomarse medidas para su control. El públi-

co establece instituciones porque los modos de conducta asociada tienen consecuencias extensas y duraderas. Si las instituciones se fosilizan, se obstruye la conciencia de que los efectos de la acción conjunta condicionan la vida de cada ciudadano y, por tanto, se ciega la fuente de su legitimidad. Hablar de público es invocar lo político. Para formarse a sí mismo el público como público tiene que romper con las formas políticas existentes. Para que haya un verdadero público es necesario que ese público potencial sea educado, ilustrado. En este punto es donde cobra todo su sentido la institución escolar.

La educación funcional tienen carácter fortuito; no está sometida al control de una planificación reflexiva; su aparición es meramente causal. Una educación abandonada a la casualidad tiene como efecto la consolidación de las relaciones de clase existentes y la reproducción de los intereses sociales dominantes. Por ello debe ser rescatada por una educación intencional que delegue la competencia educativa en las escuelas. Éstas, sin embargo, y debido a su aislamiento, podrían poner en peligro el crecimiento en cuanto proceso de experiencia y comunicación; de hecho, el propio desarrollo de la cultura ha conducido a un divorcio de los contenidos de enseñanza y los campos de la experiencia infantil creando una situación abstracta de aprendizaje de símbolos puramente teóricos.

La cooperación entre la educación funcional y la intencional resulta necesaria; pero la educación institucionalizada es la única capaz de asegurar los intereses democráticos y de introducirse mediante su funcionamiento en el ámbito social.

Como la educación escolar es un medio del que se dota la sociedad, ha de redefinirse según el desarrollo de la propia sociedad. De hecho, sólo se podrá comprender un programa pedagógico si se comprende la organización de la vida en grupo, de la cual es expresión, lo que implica programar procesos experienciales continuados a fin de posibilitar una formación en el seno de la comunidad social. Pero que la escuela esté vinculada a la vida de la sociedad no quiere decir que se subordine a las instituciones establecidas por esa sociedad. La escuela es la institución de la sociedad en la que se hace posible la educación para la democracia en la medida en que prepara para ejercer las responsabilidades intelectuales y morales que supone la ciudadanía democrática; por ello no debe reflejar todos los aspectos de la sociedad, sino introducir a los alumnos en aquellas experiencias que puedan culminar en otro tipo de sociedad.

Uno de los rasgos característicos del programa democrático en educación es ser al propio tiempo expresión y crítica de la sociedad que lo sostiene. Sólo cuando la praxis educadora se sirva de la razón y los métodos científicos la educación podrá adoptar una distancia crítica ante la sociedad y lograr el objetivo de formar demócratas. Educación y política se funden en un mismo objetivo y comparten como desafío la dife-

rencia entre el ideal de sociedad y la realidad. Hacerle frente desde la institución escolar requiere sintonizar organización y currículum.

Para que la escuela proporcione las condiciones que permitan tratar experimentalmente las situaciones de la vida ha de constituir un entorno especial en que se puedan llevar a cabo experiencias ejemplares de vida social. La vida social en la escuela se basa en el intercambio de experiencias y en la comunicación de los individuos, lo que implica vida comunitaria y “autoorganización” emergente de la cooperación social. Sin embargo, la institución escuela ha producido las condiciones que imposibilitan la formación de una personalidad que actúe moralmente y se autodirija.

El vicio fundamental del sistema escolar público radica en su estructura centralizada; en ella se establece entre la Administración y los enseñantes una relación de dependencia y el maestro se va degradando hasta convertirse en mero receptor de órdenes. El antídoto, según Dewey, no consiste en hacer frente a un cuerpo de enseñantes pasivos, con expertos y normas que se convertirán en una “opresión de la inteligencia y encarcelamiento del espíritu”, sino en admitir que entre los docentes deben existir iniciativas, debates y, sobre todo, capacidad de decisión.

La organización constituye la característica peculiar de la escuela democrática. Ésta exige, de entrada, modificar por completo todos aquellos elementos estructurales que provengan y posibiliten relaciones de dependencia entre administración, enseñantes y alumnos. En su lugar se pedirá a la organización que cumpla, al menos, tres condiciones previas: ser una representación simplificada de la complejidad social; excluir de su estructura los rasgos negativos existentes en el complejo social; que suponga una superación de las barreras sociales que acompañan a los niños desde el nacimiento.

La tarea del profesorado no es sencilla. Se supone que tienen que lograr la integración entre experiencia individual y experiencia colectiva. Para ello no hay que imponer los conocimientos, como querrían los tradicionalistas, ni siquiera presentándolos gradualmente y según una secuencia lógica, porque de ese modo se excluye a los alumnos de la posibilidad de reproducir los procesos y métodos de la investigación experimental (que es la forma en que la humanidad ha adquirido esos saberes). Tampoco puede dejarse a los alumnos librados a sí mismos, como parece desprenderse de los planteamientos más arraigados en un romanticismo roussonian.

Puesto que el pensamiento emerge de afrontar problemas, la educación ha de partir de problemas. Lo que se pide al profesorado es que construya un entorno en el que sus alumnos se vean enfrentados a situaciones problemáticas conectados con las experiencias de estos y para resolver las cuales necesiten recurrir al acervo de conocimientos, prácticos y teóricos. Lo primero que se espera de la escuela es que averigüe si la

experiencia de sus alumnos ya contiene elementos del mismo tipo de los que constituyen la definición adulta de los campos de conocimiento, esto es, las disciplinas, las materias de estudio, la experiencia acumulada por la humanidad, el conocimiento.

El currículum aunará ese cuerpo de significaciones organizadas con el proceso de reconstruir los significados preexistentes a fin de proporcionar la respuesta más adecuada a cada situación problemática. Un programa escolar, esa especie de índice o catálogo de los conocimientos disponibles, debe elaborarse de tal modo que proporcione a los alumnos la oportunidad de dedicarse a actividades de las situaciones efectivas de la vida. Pero eso podría satisfacer sólo las necesidades individuales y no las sociales; por ello es fundamental que el plan de estudios se trace con la intención de corregir la vida de la sociedad actual puesto que lo que legitima un contenido de conocimiento no es que represente la tradición ni la realidad social vigente, sino su crítica.

En definitiva, el programa se basará en dos ideas fundamentales: la escuela ha de constituir un entorno especial en el que se puedan llevar a cabo experiencias ejemplares de vida social; esa formación política requiere un encuentro del individuo con unos contenidos específicos que, proponiéndole tareas que estimulen el pensamiento, exijan aprendizaje. Pero el centro de la vida escolar no es el alumno porque la escuela ha de preparar para vivir en una comunidad, conduciendo a la democratización de la sociedad existente mediante nuevas formas de comunicación y participación humana. El mismo proceso de desarrollo mental es un proceso social, de ahí que sea necesario transformar toda la escuela en una sociedad que sea, además de cooperativa –como ya se vio–, investigadora. Aunque debe advertirse que generar hábitos correspondientes a una actitud democrática y científica exige que la escuela misma los haya incorporado porque ¿cómo podrá cultivar el espíritu científico si es doctrinaria o funciona dogmáticamente?

Algunas obras sobre John Dewey:

CATALAN, M.: *Pensamiento y acción (la teoría de la investigación moral de John Dewey)*. Barcelona, PPU 1994

ESTEBAN, J. M.: *La crítica pragmatista de la cultura. Ensayos sobre el pensamiento de John Dewey*. Costa Rica, UNA 2001

HOOK, S.: *John Dewey. Semblanza intelectual*. Buenos Aires, Paidós 2000

MOLINOS TEJADA, M.C.: *Concepto y práctica del currículo en John Dewey*. Pamplona, EUNSA 2002

MOUGÁN RIVERO, J.C.: *Acción y racionalidad. Actualidad de la obra de John Dewey*. Cádiz, Universidad de Cádiz 2000

El centro de la vida escolar no es el alumno porque la escuela ha de preparar para vivir en una comunidad

II. La necesaria democratización de la educación

Dolores Sánchez Durá. *Seminario Democracia y Educación*

Xosé M. Souto González. *Proyecto Gea-Clío*.

Las relaciones entre la participación democrática y la actividad educativa han interesado siempre a los teóricos de la educación. En algunos casos se ha pensado, de una forma ingenua, que era posible transformar las desigualdades sociales desde una educación crítica con los usos tradicionales de la escuela, de tal manera que la formación en los hábitos democráticos debía cimentarse en la vida escolar.

En otros casos se ha considerado que la actividad educativa facilitaba el análisis crítico de las manifestaciones sociales, lo que permitía la formación ciudadana en la vida escolar. De este modo la consideración de una educación crítica implicaba el logro de unas relaciones democráticas de convivencia en las aulas, en el claustro, en los órganos de decisión del centro escolar, en las relaciones con la sociedad.

El estudio de la figura de J. Dewey ha ocupado el interés de los participantes en un seminario didáctico de Valencia. Se entendió que su análisis nos permitiría conocer mejor las claves interpretativas de la cultura democrática en el mundo escolar. Pero para ello fue preciso analizar el contexto político y cultural donde se desarrolló la obra de J. Dewey, pues no se puede transponer la manera de entender la educación de un lugar a otro sin considerar las implicaciones del medio social donde surge. Por eso estudiamos la obra de Dewey dentro de la producción intelectual del denominado pragmatismo americano, para lo cual recurrimos a la aportación de Louis Menand.

La actualidad del estudio de J. Dewey viene condicionado por el retroceso democrático que se percibe en la evolución del sistema educativo español. La anunciada desaparición del carácter decisorio de los consejos escolares, así como la ausencia de participación del profesorado en el debate sobre los nuevos contenidos didácticos, no son más que dos manifestaciones externas de lo que venimos señalando. Una forma de entender la educación que se encuentra en las antípodas de lo que es y ha sido la innovación educativa en España, como recordaba Marta Mata². Precisamente ella nos hacía referencia a la importancia que tuvo la visita realizada por el Moviment de Renovació Pedagògica Escola d'estiu en los años sesenta al centro de estudios de J. Dewey, autor que también constituía un hito destacado en la universidad española³.

1. El Pragmatismo americano

La producción del pragmatismo americano está determinado por el momento histórico y político que vive Estados Unidos después de la Guerra de Secesión de 1861 a 1865. La fractura de la sociedad americana no sólo se limitaba al territorio (Sur contra Norte y Oeste contra Este), sino que afectaba a la concepción de la sociedad (nativos frente a inmigrantes) y de la economía (el empuje de la sociedad industrial y capitalista frente a las explotaciones agrarias).

En este contexto, surge una ideología que advertía contra la idolatría de las ideas y propugnaba las acciones prácticas como la única forma que podía asegurar un éxito dentro del pluralismo cultural. La tolerancia no sólo era una manifestación de actitud cívica, sino también el resultado de su forma de razonar, pues las creencias no eran más que "apuestas exitosas" en un universo probabalistico.

Siguiendo el pensamiento de estos filósofos, podemos definir el pragmatismo como la manera en que piensa la gente, cómo concibe sus ideas, forma las creencias y llega a las decisiones. Eso que hemos denominado vulgarmente como sentido común. Es la manera de decidir hacer una cosa cuando podemos hacer otra. Por eso concede tanta importancia a las acciones, a las decisiones, que convierte en reales a los pensamientos.

En este sentido, el pragmatismo tiene el peligro de poder legitimar ciertas actuaciones políticas, pues se apoyan en el sentido común, que en la actualidad está sustentado en los porcentajes de un muestreo estadístico. No obstante, debemos entender el contexto en el que surge esta manera de pensar.

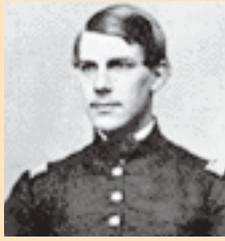
Por diversas razones se consideraba que esta filosofía podía ayudar a desarrollar una manera de conocer y unos hábitos de razonamiento que impregnara a la ciudadanía de una nueva ideología. Por una parte, se entendía que una idea no era el resultado lineal de una cadena de ideas previas, sino que era una consecuencia circunstancial que une a la gente en un propósito que juzgan útil. Sus planeamientos son un tanto eclécticos⁴, pues podemos rastrear la influencia de los empiristas británicos, la dialéctica hegeliana y la moderna psicología. Proclaman la fe en la razón, pero rechazan el pensamiento tecnocrático, desconfían de las instituciones, pero rechazan la concepción de la conciencia individual como valor supremo y trascendente. Por otra parte, eran reformistas, su estrategia consistía en promover la democracia en cada área de vida, que interpretaban como la práctica de la vida asociada. La cooperación con otros suponía la base de la tolerancia e igualdad.

Presentamos a continuación un recorrido por las aportaciones de los primeros pragmáticos en sus orígenes.

2 Conferencia pronunciada en las Jornadas sobre Historia y Democracia organizadas por el Seminario Democracia y Educación en Valencia los días 12 y 13 de junio de 2003.

3 Así lo expresa Nieves Gómez, en relación con la Universidad de Sevilla, en el prólogo del libro de GUICHOT REINA, Virginia. *Democracia, ciudadanía y educación. Una mirada crítica sobre la obra pedagógica de John Dewey*, Madrid: Biblioteca Nueva, 2003.

4 Así James, uno de los miembros de esta escuela de pensamiento, denominaba al pragmatismo "a new name for old ways of thinking", con lo que explícitamente asumía las formas de pensar de otros filósofos.

Oliver Wendell Holmes

- ◆ El derecho no tiene ningún aspecto esencial.
- ◆ La vida del derecho no ha sido la lógica, sino la experiencia.
- ◆ La experiencia: todo lo que surge de la interacción del organismo humano con su ambiente: creencias, sentimientos, costumbres, valores, políticas, prejuicios; lo que denominaba "las necesidades percibidas de la época"; o también "cultura".
- ◆ Incluso la gente que cree que su pensamiento es deductivo, en realidad, piensa como todos los demás: primero decide, luego deduce.
- ◆ Las proposiciones generales no deciden casos concretos
- ◆ Se entiende por Derecho las profecías que hacen los abogados de lo que los tribunales harán de hecho: las decisiones judiciales preceden a las razones legales.
- ◆ El Derecho no es nada más ni nada menos que lo que hacen los jueces.
- ◆ Su filosofía jurídica se basa en la teoría de la predicción: no es el Derecho formal el que determina el resultado de un caso particular, sino aquello que los jueces *dicen que es el derecho*.
- ◆ La experiencia, además, no es individual e interna sino colectiva y consensual: es social, no psicológica.
- ◆ Todo ello deriva en su contribución más importante al derecho civil: el hombre razonable protagonista de la moderna teoría de las responsabilidades.
- ◆ ¿Cuál debe ser la base para la responsabilidad del ilícito civil?
- ◆ No el seguimiento de reglas generales, sino que se debe hacer jurídicamente lo que hacemos de manera habitual ante un juicio; esto es, evaluar la conducta en cuestión según las elecciones de la experiencia.
- ◆ La experiencia de un miembro inteligente y prudente de la comunidad, un jurado: un estándar externo de conducta.
- ◆ Un colectivo, una ficción estadística, un promedio de toda la población; es decir, el pariente jurídico del *Homme moyen de Quaterlet*
- ◆ La *razonabilidad* consiste en el conocimiento de la mayor o menor probabilidad de que se cause un daño por tal y tal acción en tales y tales circunstancias. Incluso en el dominio del conocimiento, el Derecho aplica un principio de promedios.
- ◆ Hay pocas dudas de que la pauta del hombre razonable para la responsabilidad civil benefició el desarrollo industrial y de que se trata de una pauta legal moderna porque es compatible con los imperativos de las sociedades modernas.
- ◆ Aplicó a su propia disciplina el gran descubrimiento del siglo XIX: la indeterminación de la conducta individual puede regularizarse considerando a la gente estadísticamente al nivel de las masas.

- ◆ Fue muy importante su defensa de la libertad de expresión de todas las tendencias sociales, como elemento regulador de un concepto probabilístico de la verdad.

William James

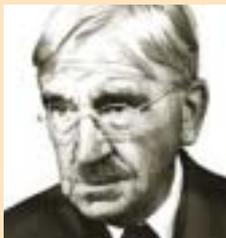
- ◆ Agosto 1898. En una charla inventó el término *pragmatismo*. Le atribuyó la paternidad a su amigo Charles Peirce, en Cambridge, a comienzos de la década de los setenta en las reuniones del Metaphysical Club.
- ◆ James hubiera preferido el término Humanismo.
- ◆ El pragmatismo es una explicación del modo en que piensa la gente: la manera en que concibe ideas, forma creencias y llega a decisiones.
- ◆ ¿Qué nos hace decidir una cosa cuando en cambio podemos hacer otra cosa?
- ◆ Como afirmaba Holmes: primero decidimos, luego deducimos.
- ◆ De ello se deduce que carece de sentido hablar de creencias como ciertas o no ciertas. En la Conferencia 1907 James dice: "La verdad sucede a una idea"
- ◆ James quiere concitar alguna clase de acuerdo entre la ciencia y las creencias religiosas.
- ◆ Para James, todos los métodos de sus contemporáneos para defender la creencia religiosa se basaban en un entendimiento erróneo de la naturaleza de la creencia, y se propuso demostrar que lo que las ciencias sociales debían decir acerca de cómo funcionan las mentes se aplica a la manera en que la gente piensa en Dios, tanto como a la manera en que piensa acerca de si el mundo es redondo o qué elegir para comer.
- ◆ "Las creencias son reglas para la acción y toda la función de pensar no es más que un paso en la producción de los hábitos de la acción".
- ◆ Si la hipótesis de Dios funciona satisfactoriamente en el sentido más amplio de la palabra, es cierta.
- ◆ Si dejamos de obtener resultados, podemos no abandonar la creencia, pero dejaremos de usarla como regla de acción. Nuestra creencia en Dios ya no tendría valor efectivo.
- ◆ Ninguna creencia se justifica por su correspondencia con la realidad, porque reflejar la realidad no es la misión que tiene la mente.
- ◆ Los intereses mentales, las hipótesis, los postulados, ayudan a hacer la verdad que declaran.
- ◆ En *The principles of psychology* donde se proponía responder a la pregunta que Locke y Kant habían tratado de responder filosóficamente: ¿cómo adquirimos nuestras ideas sobre el mundo externo a nosotros? Locke, hablaba de experiencia sensorial; Kant, de ideas innatas incorporadas desde el nacimiento.
- ◆ James coincidía con Kant, pero desde un punto de

El pragmatismo es una explicación del modo en que piensa la gente: la manera en que concibe ideas, forma creencias y llega a decisiones

vista darwiniano: las ideas innatas son variaciones fortuitas que han sido seleccionadas naturalmente; es decir son las que mejor permiten la adaptación.

- ◆ “Todos nuestros pensamientos son instrumentales y modos mentales de adaptación a la realidad y no revelaciones o respuestas gnósticas a algún enigma del mundo instituido divinamente” (James).
- ◆ En este aspecto se produce una convergencia importante entre el pensamiento de James y de Dewey.
- ◆ James publica *The varieties of religious experience* en 1903 y se encuentra con Dewey en Chicago, donde habla del Nuevo Pensamiento.
- ◆ En esas fechas el *pragmatismo* se había convertido en un movimiento

John Dewey



- ◆ El pragmatismo de Dewey fue una consecuencia del éxito de su Escuela Laboratorio.
- ◆ Dewey afirmaba que la validez de su hipótesis de que pensar y actuar son sólo dos nombres para un único proceso la establecía el hecho el mismo proceso de hacer nuestro camino de la mejor manera posible en un universo atravesado por la contingencia.
- ◆ Después de Chicago su trayectoria puede dividirse en dos etapas:
 - Desde Columbia a 1917 defendió el pragmatismo filosófico
 - 1917-1952 encaró las cuestiones de su tiempo con espíritu pragmático
- ◆ Dewey pensaba que las ideas y las creencias son lo mismo que las manos: instrumentos necesarios.
- ◆ “El conocimiento no es una copia de algo que existe con independencia del hecho de ser conocido, es un instrumento u órgano de acción”. No al representacionalismo
- ◆ Dewey considera la tendencia a atribuir una posición especial a la mente y a sus ideas como una reflexión del sesgo clasista que compartían los filósofos griegos (Veblen, *La clase ociosa*)
- ◆ Hay una Implicación de los sujetos pensantes, de los filósofos como de los jueces, en la verdad: “El momento en que la complicidad del factor personal en nuestras evaluaciones se reconozca..., en ese momento comenzará una nueva filosofía”

Charles Peirce



- ◆ Su explicación del modo en que piensa la gente coincidía con lo que pensaban James y la de Dewey.

- ◆ Consideraba la creencia como una especie de apuesta en un universo probabilístico y las creencias exitosas como hábitos.
- ◆ También rechazaba la teoría de que la mente es el espejo de la realidad externa; las ideas no se reflejan a cosas sino a otras representaciones mentales.
- ◆ Peirce denominaba “interpretación” a esa representación mediadora. Las cosas son en sí mismas signos, su ser signos es una condición de su ser cosas.
- ◆ Saber es inseparable de lo que se denomina semiótica, la formación de signos no tiene fin.
- ◆ Sin embargo, algo le separa de James y de Dewey: Peirce no podía imaginar un universo desprovisto de significado último.
- ◆ Mantenía, en esta línea, que el proceso evolucionista elimina los malos hábitos y favorece la reproducción de los buenos, y la consecuencia en una continua reducción de la indeterminación.
- ◆ A este tipo de conjeturas Peirce los denominaba “abducción”; pensaba que era un método integral para el progreso científico y que señalaba una afinidad subyacente entre la mente y el universo.
- ◆ En la cosmología de Peirce, las creencias de todos deben ser las mismas al final, porque toda opinión debe converger.

2. La aportación educativa de J. Dewey

En este contexto surge el trabajo de J. Dewey, que, fiel a sus posiciones racionalistas, entendía que el pensar y el actuar formaban parte de un mismo proceso, de tal manera que los pensamientos surgían como manifestación de las acciones, pero no como copia de algo que existe, sino que el propio pensamiento era un instrumento de la acción; el “sujeto primero decide, luego deduce” (Menand; 348). En este proceso de búsqueda de la “verdad” existe una implicación de los sujetos pensantes. Cuando pensamos no consultamos principios o sentimientos antes de pensar, “es el pensamiento el que los vuelve reales” y que nos conduce en el momento de actuar. Dewey pensaba que las ideas y las creencias son lo mismo que las manos: instrumentos necesarios.

De este modo la educación era un instrumento básico para desarrollar el conocimiento, pues permitía que, a través de la formación, el individuo llegara a ser el órgano y agente de una sociedad amplia y progresiva. La educación constituía un ideal social y nacional, pues, según J. Dewey, el sistema escolar desarrollaba a la persona como ser racional, lo que permitía integrar las diferencias individuales en un ideal común, el del ser racional. De este modo la definición que él mismo nos ofrece de la educación responde a estas premisas: “es aquella reconstrucción o reorganización de la experiencia que da sentido a la experiencia y que aumenta la capacidad para dirigir el curso de la experiencia subsiguiente” (*Democracia y Educación*, pág. 74). Se trataba de utilizar el

Según Dewey educación “es aquella reconstrucción o reorganización de la experiencia que da sentido a la experiencia y que aumenta la capacidad para dirigir el curso de la experiencia subsiguiente”

pasado como un recurso para desarrollar el futuro, que se reconstruía en interacción con el ambiente.

Dewey, como otros pragmatistas, entendía que la experiencia personal no era individual y eterna, sino colectiva y social, por lo cual implicaba un consenso con otras experiencias. De ahí la importancia que le concedían a la educación, pues presuponia que existía una condición de consenso de posiciones encontradas, de tal manera que se evitara las posiciones cerradas de las “bandas”, para favorecer el diálogo abierto de una sociedad civil y nacional.

El aprendizaje, según Dewey, estaba determinado por la experiencia. Pero, como señala Francisco Beltrán⁵, no toda experiencia es educativa. El aprendizaje tiene lugar cuando las fases activa y pasiva de la experiencia se entrelazan en el proceso de toma de conciencia. Ser consciente de un objeto es dar(se) cuenta que forma parte de una situación problemática y experimentar el episodio en términos de relaciones. “Aprender de la experiencia” es establecer una conexión entre cómo las cosas suceden y han sucedido y las consecuencias que se derivan de las mismas. La experiencia es reflexiva cuando hay reciprocidad entre individuo y entorno, en consecuencia todo aprendizaje en lugar de transmitir costumbres fijas ha de contribuir a formar hábitos basados en nuevas experiencias. Los hábitos que constituyen el “yo” no son predisposiciones a la espera de ser estimuladas sino demandas de ciertas clases de actividad. Hemos nacido en estructuras orgánicas y sociales en las cuales ya están establecidas ciertas pautas de respuesta a situaciones particulares, pero ello no quiere decir que estén permanentemente fijadas. Los hábitos preexistentes predeterminarán cómo situaremos los acontecimientos en estructuras cognitivas cuando nos encontremos con o inmersos en ellos, por lo que enfrentar situaciones nuevas implica modificar los hábitos tanto como se intenta modificar el medio.

Puede decirse, de hecho, que los hábitos, más que pautas de conducta personales o privadas, son “agentes del medio”. Una formulación semejante a la que se difundirá desde el constructivismo, como ha recogido Virginia Guichot en su análisis de la obra de Dewey⁶, lo que se confirma cuando leemos el capítulo 12 del libro *Democracia y Educación*, en especial lo referente a los elementos esenciales del método, que recuerdan las fases del aprendizaje por problemas.

Entendemos que la estrategia educativa de Dewey está muy próxima a los planteamientos de Habermas y su teoría de acción comunicativa, como podemos comprobar por la influencia que concede al lenguaje como actividad de aprendizaje dentro de un contexto social (*Democracia y Educación*, páginas 24 a 27).

Pero a diferencia del filósofo alemán, J. Dewey no incidía en los aspectos que impedían la acción libre y emancipatoria del lenguaje, sino más bien la creación de una cultura común que permitiera integrar a personas de diferentes culturas. Y aquí reside la importancia, según él, de la escuela, pues “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... la fuerza asimiladora de la escuela pública americana es un testimonio elocuente de la eficacia de un estímulo común y equilibrado” (*Democracia y Educación*, pág. 30). Una posición optimista que no se vería confirmada por la observación empírica de la evolución de la escolaridad en Estados Unidos a lo largo del siglo XX.

Entendía que el papel del Estado en la educación era fundamental, pues la educación procede, en último término, de los modelos proporcionados por las instituciones, costumbres y leyes (Capítulo 7). Ahora bien, ¿quién pone o impone estas costumbres y leyes? El ideal platónico era el resultado de una imposición clausista, de una minoría; el ideal humanista liberal las hacía depender de las características individuales y económicas. Debemos recordar que en estos momentos los grandes magnates del capitalismo financiero norteamericano (como Rockefeller) entendían que la educación era una inversión rentable para hacer buenos ciudadanos, de ahí que aportaran importantes sumas monetarias a fundaciones educativas.

Desde un planteamiento crítico podemos formular algunas reservas a estas ideas, pues el Estado reproduce la cultura y hábitos de una clase hegemónica, que dificultan la transformación de la información exterior en experiencias personales. Pero no hay duda que las inversiones educativas y la apuesta por el sistema escolar permite desarrollar un tipo de conocimiento más racional, lo que sin duda genera un tipo de actuación más responsable.

En cualquier caso, no podemos olvidar el contexto histórico en el que J. Dewey formula sus ideas, ya que la educación forma parte de los deberes morales y la responsabilidad individual: “Creo que el deber de la comunidad para con la educación es, por tanto, un supremo deber moral”⁷. Un deber comunitario y una responsabilidad individual, que él personificaba en el profesor, que tenía asignada una función relevante: la formación de la vida social justa... un servidor social puesto aparte para mantener el orden social apropiado y para asegurar el correcto crecimiento social⁸.

Además, hemos de considerar que para Dewey, como para el resto de los miembros de su escuela de pensamiento, *la cultura* suponía una respuesta del organismo humano en interacción con su ambiente. Las creencias, sentimientos, costumbres, valores, política o los prejuicios eran “las necesidades percibidas de la época”, por ello la educación debía estar relacionada

**Dewey
entendía que
el papel del
Estado en la
educación era
fundamental**

5 Seguimos en este párrafo las ideas expuestas por Francisco Beltrán Llavador en su ponencia del Seminario ya citado sobre J. Dewey. Su interpretación sobre la figura de J. Dewey la podemos encontrar en la introducción que realiza, con su hermano José Beltrán en el libro DEWEY, John. *Mi credo pedagógico (texto bilingüe)*, Universidad de León, 1997

6 Op. cit., capítulo 4.

7 DEWEY, John. *Mi credo pedagógico (texto bilingüe)*, Universidad de León, 1997, pág. 55

8 *Ibidem* página 57.

con el medio en que se realizaba. La educación no se relacionaba sólo con el intelecto, sino que afectaba también al mundo de las emociones y sentimientos.

Como afirmaba en el capítulo 1 de su libro *Democracia y Educación* “existe el peligro constante de que el material de instrucción sistemática sea meramente el tema de estudio de las escuelas, aislado de los temas de las experiencias de la vida⁹”. De ahí que persiga la vinculación entre los modos de educación sistemáticos y espontáneos. Otra vez podemos observar la vigencia del pensamiento de Dewey, sobre todo en estos momentos de reforma legislativa escolar, que nos conduce a un aislamiento de los dos modos educativos. Sin dudar, una alternativa crítica consiste en sistematizar los pensamientos espontáneos para analizarlos a la luz de las experiencias históricas y del rigor del método empírico. En este sentido hemos de valorar las reflexiones que realiza sobre la enseñanza de la geografía e historia (*Democracia y Educación*, capítulo 16), pues aprender geografía significa reflexionar sobre “la experiencia de otros hombres sobre el medio natural en que vivimos y en relación con el cual tienen una explicación los actos particulares de nuestra vida” (pág. 181); por su parte, aprender

historia supone relacionar presente y pasado, pues “el pasado como pasado no es ya nuestro asunto... Dejar a los muertos enterrar a sus muertos. Pero el conocimiento del pasado es la clave para comprender el presente, La historia trata del pasado, pero este pasado es la historia del presente...” (pág. 184). Todo ello muy en el contexto de la innovación didáctica en la explicación histórica y geográfica que se hacía en los inicios del siglo XX

La aportación educativa de J. Dewey posee una relevancia fuera de toda duda. Pero no podemos caer en la tentación de utilizar sus ideas y palabras de trasladarlas al siglo XXI, apoyándonos en afirmaciones de filósofos (como Savater) o psicólogos (como Delval), tal como hace Virginia Guichot en su libro citado. Es necesario inscribir su pensamiento en el contexto histórico del Pragmatismo, así como de la propia evolución de la nación norteamericana.

Bibliografía:

DEWEY, John. *Democracia y Educación*, Madrid: Editorial Morata, 1995 (varias ediciones)

MENAND, Louis. *El club de los metafísicos. Historia de las ideas en América*, Barcelona: Destino, 2002

III. Enseñanza pública y compromiso social del docente

Por Xosé Manuel Souto González. *Catedrático de IES y coordinador del proyecto educativo Gea-Clío.*

La conquista del derecho ciudadano a una educación obligatoria y gratuita es un logro que se convierte en realidad a lo largo de un proceso que se inicia con la Revolución Francesa y la constitución de los estados liberales del siglo XIX. Pero en España este derecho no se desarrolló hasta la segunda mitad de ese siglo, pues por una parte la gratuidad sólo se reservaba a aquellas “familias menesterosas” que carecían de medios y la obligatoriedad era diferente según la clase social, pues los conocimientos de Primaria Superior “no eran indispensables para las clases pobres”.

En consecuencia, en sus inicios la alfabetización lo único que perseguía era incorporar a los alumnos, y a sus familias, a un contexto social que necesitaba de ellos como consumidores y productores de un mercado que se estaba generando en las fronteras del Estado. Poco se hablaba de la autonomía de los individuos para adoptar sus propias decisiones. Eso llegará con los postulados de la Escuela Nueva de inicios del siglo XX, cuya eclosión coincide con el período republicano. Todos tenemos memoria histórica para recordar que la dictadura del general Franco nos condujo a una educación moral conservadora, arcaica en los contenidos y métodos pedagógicos y represiva con las libertades ideológicas. Por eso los inicios de los movimientos de renovación pedagógica tuvieron lugar, muchas veces, en la clandestinidad.

1. El cambio del contexto educativo: de una escuela secundaria para minorías a una enseñanza para todos

En los años sesenta, la sociedad española todavía reclamaba mayores tasas de escolarización, para vencer al analfabetismo, pues una de cada diez personas no sabía leer ni escribir, sobre todo entre los agricultores mayores de 55 años. De esta manera los cambios en la escolarización se hacen evidentes: en 1960 sólo dos tercios de la población de 13 años estaba escolarizada, mientras que en 1974 un porcentaje semejante ya coincidía con los 14 años (el 62% de la población de 14 años estaba escolarizada). En 1960 no llegaba a una quinta parte de la población de 16 años la que estaba escolarizada, que aumentaba al 43% en 1974, a más del sesenta en el curso 1987/88, mientras que en el 1996/97 se superaban las cuatro quintas partes (el 83,8%). Como sabemos a la altura del año 2000 el cien por cien de la población de 16 años está *obligatoriamente* escolarizada, mientras que la cohorte de los 17 años se sitúa en estos primeros años del siglo XXI en una tasa de escolarización que ya supera el 80%.

Por su parte en las edades más pequeñas, lo que indica una liberación del trabajo femenino de custodia, la población de 3 años estaba escolarizada en una tercera parte de la cohorte en 1974, mientras que en la actualidad se superan las tres cuartas partes del total de esta

La dictadura del general Franco nos condujo a una educación moral conservadora, arcaica en los contenidos y métodos pedagógicos y represiva

misma cohorte (según datos del Ministerio de Educación se alcanzaría el 86% de la cohorte de 3 años en el curso 2000/2001). Sin embargo, en estas edades existen graves carencias para poder escolarizar a toda la población en centros públicos y gratuitos, lo que conlleva diferencias en el momento preciso de acceder al sistema escolar, pues puede suceder que sólo accedan al sistema escolar los que puedan o los que quieran, lo que seguramente supondrá una marginación para los niños de familias con escaso caudal cultural y que no se preocupen de la escolarización de sus hijos, pues esta etapa no es obligatoria. Un peligro que se agrava por el carácter asistencial (guarderías) que prevé la Ley Orgánica de Calidad Educativa (LOCE) para las edades de 0 a 3 años.

Además era una escuela donde no todos aprobaban; es decir, era para las minorías y era selectiva. Con el tiempo se fue suavizando el rigor de los suspensos y las segundas oportunidades de septiembre maquillaban los resultados negativos de junio.

Los datos suministrados por el Consejo Escolar del Estado indicaban que en los años noventa, en BUP sólo aprobaban todo en junio el 48,6% y en el Curso de Orientación Universitario (COU) el 54,2%; sin embargo promocionaban el 85,6%. Ello quiere decir que, entre la evaluación de septiembre y las pendientes, el número de alumnos que promocionaba (automáticamente) era muy superior al que aprobaba. Algo que se repite en la actual ESO, pero sin septiembre y sin pendientes. En el caso de Formación Profesional de Primer Grado (14-16 años de edad) sólo tenían una evaluación positiva en junio en todas las asignaturas el 29,2% y en Formación Profesional Segundo Grado (16-19 años de edad) el 50,6% pero a su vez promocionaban el 74,2 y el 73,5%. Es decir, el debate sobre la promoción automática o no del alumnado en los centros de ESO ya estaba planteado en el BUP y en FP, pero no legislado, sino que se derivaba de las decisiones del profesorado.

Igualmente, cuando consultamos las estadísticas del ciclo superior de EGB en el mismo decenio observamos que la calificación global positiva sólo abarcaba a la mitad del alumnado, pese a que se tendía a "abrir la mano" en el último curso para que más alumnos pudieran obtener el graduado escolar.

Así, el Informe sobre el estado de la situación del sistema escolar educativo en el curso 1992/93 (MEC, 1994; 189-192) nos indicaba que en 7º obtenía resultados satisfactorios en junio el 52,9%, mientras que en 8º el índice aumentaba a casi el 58%; sin embargo, ello daba lugar a que promocionara el 65,3% y el 78,6% respectivamente una vez que se tenían en cuenta los exámenes de septiembre.

¿Cuál sería, pues, la cifra del fracaso? Si dos de cada tres alumnos no podía pasar de séptimo a octavo era un fracaso escandaloso. Tiene el mismo significado que tres de cada cuatro alumnos matriculados en octavo obtengan el Graduado, pese a que la mitad de ellos no hayan sido capaces de obtener unos resultados positivos después de toda una evaluación continua. Acaso un profesor o cualquier lector atento a las actitudes del alumnado y a la evolu-

ción de su aprendizaje puede entender coherentemente el cambio producido desde junio a septiembre. Por todo ello creemos que es preciso dejar a un lado las falacias de los números y olvidarnos del fracaso cuantificado en un 30% de alumnos que no obtienen el Graduado en Secundaria. Pues ¿qué porcentajes se manejaban en los años noventa, cuando los alumnos seleccionados de BUP no alcanzaban un índice ni de la mitad de los que aprobaban todo en junio? ¿Cómo es posible hablar de éxito del anterior sistema escolar cuando, según el Informe del Consejo Escolar del Estado del curso 1992/93, sólo aprobaban todo en junio una cantidad que oscilaba entre el 55 y 56% para los cursos que iban de primero a tercero de BUP? Recordemos que las tasas de escolarización estimadas en el curso 1992/93 eran de poco más del 72% para las edades de 16 y 17 años y que la proporción de BUP sobre el total de ese porcentaje equivalía al 60%. En consecuencia aprobaba todo en junio la mitad del 60% del 72% escolarizado. Ello supone unos porcentajes realmente ridículos, pues nos moveríamos entre un 30 y un 40% de la población de esas edades. Y hoy fracasa, según las estadísticas de obtención del Graduado Escolar un 30% del total, o sea del 100% de los alumnos de 16-17 años.

Ello quiere decir que el éxito escolar no sólo se puede comparar sobre los porcentajes de aprobados/suspensos, sino también con las otras funciones educativas que posee la escuela en una sociedad democrática: la emancipación social de las personas (en este caso de las madres, que tienen ellas solas la custodia), la función social de desarrollar personas tolerantes, solidarias, fundamentalmente democráticas y potenciar las capacidades intelectuales que les permitan tomar decisiones de una forma autónoma. Y en este aspecto hay que reconocer que se ha avanzado poco en una mejor formación democrática en el conjunto de la población. Y sobre ello es necesario reflexionar.

2. El compromiso educativo de los profesores en la enseñanza obligatoria

Uno de los retos fundamentales de la educación obligatoria en los países de Europa consiste en precisar el carácter de sus contenidos, así como definir el papel de las disciplinas en las propuestas de aprendizaje para los alumnos comprendidos en las etapas de educación básica. La clave de este asunto reside en definir con claridad qué se entiende por cultura escolar y qué conceptos e informaciones son básicos para desarrollar las habilidades y procedimientos que son básicos en una sociedad del conocimiento y multinacional. Una cultura escolar que potencie una actitud positiva respecto al saber racio-

Uno de los retos fundamentales de la educación obligatoria en los países de Europa consiste en precisar el carácter de sus contenidos

10. Utilizamos los datos de diferentes *Informes del Consejo Escolar* editados por el Ministerio de Educación; en este caso concreto el del curso 1997/98. Más adelante utilizaremos el del año 1992/93. Con ello queremos dejar constancia de la posibilidad de hacer un seguimiento de las cifras del fracaso escolar en una serie histórica y no circunscribir el fracaso a un período concreto.

nal, a la tolerancia entre culturas y la solidaridad entre las personas y pueblos; una cultura escolar que propicie la autonomía intelectual en la toma de decisiones. Y todo ello no se logra con una cultura escolar estanca, obsoleta y académica como la que aparece en los reales decretos de contenidos mínimos que se publican en el Boletín Oficial del Estado de 14 de enero de 2001.

Esta cultura escolar no surge en abstracto, sino en un contexto social y en un marco histórico que la propicie. Sin duda, la hegemonía del liberalismo doctrinario que vivimos y la superficialidad cultural que se difunde por los medios de comunicación no son los adecuados para la propuesta que formulamos. Igualmente, la desregulación de las relaciones sociales, con el declive del aparato del Estado y el auge de los poderes empresariales privados, favorecen a los que poseen más patrimonio económico y cultural. Pero todo ello no puede ser un elemento que nos invite al desánimo y a la inanidad. Parece necesario, hoy como siempre, un compromiso personal.

Una cuestión que parece fundamental para poder delimitar el compromiso de los docentes en el contexto social del cambio de milenio reside en definir el carácter de empleo que supone el ser profesor. Los estudios que hemos consultado desde la sociología nos indican que el profesorado no cumple con todas las condiciones para ser definido como profesión, en especial en los escalones de la Educación Primaria. Unas veces es la ausencia de una subcultura profesional, dado que se ha considerado a menudo la enseñanza como un arte y no como un conjunto de ideas sistematizadas; otras veces es la escasa capacidad de organización colectiva para la defensa de posturas comunes y, por último, la ausencia de una autonomía de criterio para definir sus propias tareas, en tanto que se espera que se regule desde otras instancias (Inspección educativa, editoriales, temarios oficiales) qué y cómo enseñar.

A nuestro entender el sector docente ha experimentado una pérdida de su capacidad profesional que es proporcional al menor peso social que tiene el profesor. Sirva como ejemplo la relevancia que tenían los profesores en el siglo XIX, de tal manera que en los momentos de sufragio censitario podían votar aquéllos que tuvieran un poder económico cuantificable (más de 200 o 400 reales de contribución) o bien "capacidades", o sea que desempeñaran una profesión "para cuyo ejercicio ecsijan las leyes estudios y ecsámenes preliminares. Los profesores probarán su renta con certificados de los ayuntamientos de

los pueblos donde residan..."¹¹. Esta relevancia social que tenía el profesor en la vida decimonónica es coherente con el papel que desempeñaba el sistema escolar como medio de socialización de los ciudadanos, en especial de las elites del Estado liberal y dentro de la educación a la geografía e historia se le encomendaba la labor de legitimar los valores de la patria, de ahí que se promovieran historias y geografías nacionales y de las divisiones administrativas (p.e. provincias) del Estado.

Nuestra alternativa consiste básicamente en profesionalizar el profesorado de Educación Primaria y Secundaria desde los ámbitos de la cultura escolar. Procuramos abrir caminos racionales que orienten a los profesores en su reflexión sobre la práctica del aula. En este sentido, creemos que la mejor opción estriba en la organización de proyectos curriculares de áreas y etapas, como venimos mostrando a través del proyecto Gea-Clio desde hace más de diez años. A ello puede contribuir la geografía y la historia, así como otras ciencias sociales y ambientales, dado que el contexto escolar al que nos referimos se corresponde con las áreas de Conocimiento del medio en Primaria y Ciencias Sociales, Geografía e Historia en Secundaria Obligatoria.

Un segundo aspecto que debemos reflejar en el compromiso docente se refiere al papel de la enseñanza de las humanidades, sobre todo como consecuencia del debate que existe en el seno de la sociedad. Las diferentes posiciones partidistas, en especial cuando éstas alcanzan el poder administrativo, así como los intereses de los medios de comunicación y de las empresas editoriales, son las que más se dejan oír en las disputas sobre la organización de estas materias en el currículum. Nuestra posición pretende hacerse eco de lo que entendemos debe ser una postura progresista en educación; o sea, la que defienda una enseñanza de las humanidades (y por ello desde la geografía e historia) desde los principios democráticos de convivencia, desde el respeto a las diferentes culturas que existen en España y en el mundo, desde el rigor en una teoría de aprendizaje que contemple la personalidad del alumnado y desde las propias reglas que comportan las disciplinas científicas, de tal manera que la propuesta pueda ser asumida éticamente en la formación socializadora de los alumnos.

Una asunción ética que es resultado de la posibilidad de dialogar sobre los fines racionales que se proponen desde las diferentes instituciones académicas. La escuela, el centro escolar, deben presentarse como lugares en los cuales sea posible realizar una acción emancipadora cultural, para lo cual es preciso una comunicación libre. Pero para ello es preciso que exista una democracia escolar, o sea que la participación de los alumnos, sus familias, las asociaciones vecinales donde se ubica el centro escolar, así como partidos políticos y sindicatos, pueda ser efectiva¹². Los seminarios didácticos, como el que se celebró en Valencia, que relacionan la teoría con la práctica, en este caso con el estudio de la figura de J. Dewey, son una buena estrategia para profundizar en la democracia educativa.

11 Agradecemos al catedrático de instituto de Lugo, Antonio Prado, la documentación que nos ha enviado en relación a las leyes electorales del siglo XIX. En concreto hemos utilizado el Boletín Oficial de la provincia de Lugo del día 2 de agosto de 1837, así como los libros de BAHAMONDE, Angel y MARTÍNEZ, Jesús A. Historia de España, siglo XIX, Madrid, Cátedra, 1994, pp. 257-261 y MARICHAL, Carlos. La revolución liberal y los primeros partidos políticos en España: 1834-1844, Madrid, Cátedra, 1980, páginas 140-150.

12 Las relaciones entre el profesorado y las asociaciones de padres y madres de alumnos nos parecen un buen procedimiento para construir una cultura democrática en la escuela. Fruto de la colaboración de la Federación de Asociación de Padres y Madres de alumnos de la provincia de Valencia con un grupo de profesores, entre los que se encuentran los mencionados en el Seminario sobre J. Dewey, ha sido la publicación de un libro crítico sobre la calidad educativa en los inicios de este milenio: BELTRÁN, José; HERNÁNDEZ, J; SOUTO, Xosé M. (coordinadores). Re-inventar la escuela. La calidad educativa vista desde las familias, Valencia: Nau Llibres, 2003.



El “mobbing” como riesgo laboral en la enseñanza

El mobbing o acoso psicológico en el trabajo causa enormes sufrimientos a las personas que lo padecen y merma la competitividad potencial de las organizaciones en las que se produce. El 12 % de los trabajadores en activo se muestra totalmente de acuerdo con la afirmación de que “en el lugar de trabajo el acoso laboral generalizado reduce mucho la eficacia”

Iñaki Piñuel y Zabala¹

Psicólogo y Profesor en la Universidad de Alcalá

EL SECTOR de la enseñanza resulta ser uno de los más especialmente dañados por el acoso con tasas de *mobbing* significativamente superiores a las de otros sectores.

En el ámbito laboral, definimos el *mobbing* como el continuado y deliberado maltrato verbal y modal que recibe un trabajador por parte de otro u otros, que se comportan con él cruelmente con el objeto de lograr su aniquilación o destrucción psicológica y a obtener su salida de la organización a través de diferentes procedimientos ilegales, ilícitos, o ajenos a un trato respetuoso o humanitario y que atentan contra la dignidad del trabajador.

El acoso psicológico pretende intimidar, apocar, reducir, aplanar, amedrentar y consumir, emocional e intelectualmente a la víctima, con vistas a eliminarla de la organización o a satisfacer la necesidad insaciable de agredir, controlar, y destruir que suele presentar el hostigador, que aprovecha la ocasión que le brinda la situación organizativa particular (reorganización, reducción de costes, burocratización, cambios vertiginosos, etc...) para canalizar una serie de impulsos y tendencias psicopáticas” (Piñuel 2001. p55).

El concepto de *mobbing* posee un sustrato ético que se refiere a la falta

de consideración de la dignidad del trabajador como un elemento relevante o sustancial de la relación laboral.

Las estrategias utilizadas para someter a la víctima a acoso psicológico o Mobbing son muy variadas, y la mayor parte de las veces se combinan unas con otras a modo de «tratamiento integral». Entre ellas se cuentan las siguientes:

- Gritar, chillar, avasallar o insultar a la víctima cuando está sola o en presencia de otras personas.

La víctima de estas agresiones repetitivas que constituyen el proceso de acoso o “mobbing” va perdiendo gradualmente la fe y la confianza en sí misma

- Asignarle objetivos o proyectos con plazos que se saben inalcanzables o imposibles de cumplir, y tareas que son manifiestamente inacabables en ese tiempo.
- Quitarle áreas de responsabilidad clave, ofreciéndole a cambio tareas rutinarias, sin interés o incluso ningún trabajo que realizar («hasta que se aburra y se vaya»).
- Ignorarlo o excluirle, hablando sólo a una tercera persona presente, simulando su no existencia (ninguneándolo) o su no presencia física en la oficina o en las reuniones a las que asiste («cómo si fuera invisible»).
- Retener información crucial para su trabajo o manipularla para inducirle a error en su desempeño laboral, y acusarle después de negli-

gencia o faltas profesionales.

- Extender por la empresa rumores maliciosos o calumniosos que menoscaban su reputación, su imagen o su profesionalidad.
- Infravalorar o no valorar en absoluto el esfuerzo realizado, mediante la negativa a reconocer que un trabajo está bien hecho o la renuencia a evaluar periódicamente su trabajo.
- Ignorar los éxitos profesionales o atribuirlos maliciosamente a otras

personas o a elementos ajenos a él, como la casualidad, la suerte, la situación del mercado, etc.

- Criticar continuamente su trabajo, sus ideas, sus propuestas, sus soluciones, etc., caricaturizándolas o parodiándolas.
- Castigar duramente cualquier toma de decisión o iniciativa personal en el desempeño del trabajo como una grave falta al deber de obediencia debida a la jerarquía.
- Ridiculizar su trabajo, sus ideas o

AGENCIA MATRIMONIAL

NAZARET

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

Virgen de los Peligros, 11 - 1º Dcha.
28013 Madrid
91 523 32 13 - 91 531 65 58

1 Iñaki Piñuel es autor del primer libro en castellano sobre este problema: “*Mobbing: Cómo sobrevivir al acoso psicológico en el trabajo*” (Santander. 2001 ed Sal Terrae) y del libro *Mobbing. Manual de Autoayuda*. (Madrid. 2003 Ed Aguilar). Es director de los estudios Cisneros sobre Violencia psicológica en el trabajo.



los resultados obtenidos ante los demás trabajadores.

- Animar a otros compañeros a participar en cualquiera de las acciones anteriores mediante la persuasión, la coacción o el abuso de autoridad.
- Invadir la privacidad del acosado interviniendo su correo, su teléfono, revisando sus documentos, armarios, cajones, etc., sustrayendo maliciosamente elementos clave para su trabajo.

Uno de cada tres trabajadores en activo confiesa haber sido víctima de maltratos psicológicos (maltrato verbal o modal) a lo largo de su experiencia laboral.

Más del 15% de la población activa (2,3 millones de trabajadores en todo el Estado) manifiesta ser objeto de violencia psicológica o *mobbing* en su trabajo durante los últimos 6 meses con una frecuencia semanal según el informe de la Universidad de Alcalá Cisneros II.

Los estudios Cisneros llevados a cabo en el estado entre los trabajadores víctimas de acoso psicológico revelan una mayor proporción de personas acosadas en algunas profesiones, por este orden decreciente: los funcionarios y el personal laboral de las administraciones públicas, los trabajadores de la enseñanza primaria, media o universitaria, los trabajadores de la salud (enfermeros en especial), los cuidadores de guarderías y escuelas infantiles, el personal de hostelería y turismo, los trabajadores de medios de comunicación, así como los miembros de organizaciones sin ánimo de lucro o de instituciones y organizaciones caritativas o religiosas.

La mayoría de expertos internacionales en *mobbing* coinciden en señalar que el este problema afecta frecuentemente a los trabajadores brillantes, a aquellos mejor valorados, a los más creativos, a los más cumplidores; en definitiva a los mejores de entre los recursos humanos de la organización.

También suele afectar a aquellos que se han negado a participar en acciones ilícitas o antiéticas que puedan perjudicar a la organización o a los clientes. El resistirse a participar en “fraudes” suele desencadenar en muchas ocasiones el

mobbing contra ellos. Algunos trabajadores afectados pueden presentar un exceso de ingenuidad o “buena fe” que les impide hacer frente desde el principio a quienes les intentan perjudicar. En ocasiones también se seleccionan como víctimas a aquellas personas que presentan una mayor vulnerabilidad.

A pesar de que tanto hombres como mujeres son víctimas de *mobbing* en general el acoso psicológico afecta más a las mujeres (54%) que a los hombres (46%). Ello tiene que ver con situaciones de mayor dependencia o discriminación que sitúa a las mujeres trabajadoras en una mayor vulnerabilidad. También suele ser frecuente que cuando la víctima de *mobbing* es una mujer encontremos muy frecuentemente a otra mujer en el *gang* de acosadores.

También es cierto que los hombres afectados son más reacios a admitirse víctimas de *mobbing* o a solicitar ayuda terapéutica.

El *mobbing* no es una “nueva enfermedad” sino un riesgo laboral psicosocial que puede generar enfermedades ya conocidas. Entre las más frecuentes figuran trastornos de ansiedad, depre-

sión, ataques de pánico, síndromes de estrés postraumático, somatizaciones y riesgo de suicidio.

La víctima de estas agresiones repetitivas que constituyen el proceso de acoso o *mobbing* va perdiendo gradualmente la fe y la confianza en sí misma, como consecuencia de lo cual se ven afectados diferentes aspectos de su vida.

Se adentra en la espiral de un tipo de estrés creciente que va minándola físicamente y que termina haciéndose crónico e inespecífico, dando lugar a multitud de afecciones o enfermedades somáticas crónicas, que suelen conducirla a bajas laborales.

Asimismo, se producen alteraciones emocionales y de la personalidad que afectan a su esfera de relaciones sociales y familiares, generando principalmente problemas de relación social y de pareja.

Todo ello afecta también a la calidad de su trabajo y a su eficacia, proporcionándose de este modo nuevos argumentos al acosador para seguir justificando su agresión a la víctima e incrementando perversamente la percepción pública de que se trata de un castigo merecido por parte de ésta.

Los problemas de salud tienen origen en la situación de estrés crónico, ansiedad y angustia. Esto explica que el organismo se vaya deteriorando y que vayan apareciendo enfermedades que obligan a la baja laboral del acosado o que le pueden llevar incluso a requerir hospitalización.

La ansiedad de la víctima, unida a los ataques recibidos y al deterioro de su salud, suele ocasionarle ideas obsesivas o recurrentes en torno a dicha salud, especialmente de tipo hipocondríaco. A partir de ese momento, el hostigador dispondrá de nuevas razones en contra del acosado, como el absentismo, la mala salud, la baja productividad, la personalidad hipocondríaca u obsesiva, etc.

El miedo de la víctima a perder su puesto de trabajo por despido o a tener que abandonarlo por problemas de salud o por baja laboral continuada no hace sino incrementar su ansiedad y realimentar el cuadro de estrés postraumático y sus reacciones somáticas.

Daños del acoso psicológico

APROXIMADAMENTE la mitad de las personas acosadas psicológicamente manifiestan secuelas psicológicas y o físicas que les ha producido el acoso.

El barómetro Cisneros II de la Universidad de Alcalá sobre «Violencia en el entorno laboral» de febrero de 20021, señala que un 7% de la población activa encuestada declara padecer algún tipo de problema psicológico producido por el acoso psicológico laboral. De este modo más del 52% de las personas que manifiestan padecer uno o más de los comportamientos descritos como *mobbing* de manera habitual o frecuente, señalan que padecen problemas de salud derivados del acoso psicológico que padecen.

El daño psicológico inferido a la víctima es considerable. El *mobbing* debe ser considerado como un daño generado en el ámbito laboral que puede producir a medio plazo numerosas y conocidas patologías.



Una escuela saludable: el trabajo docente y los riesgos psicosociales

La búsqueda constante de propuestas para mejorar las condiciones de trabajo del profesorado, los procesos de participación, la corresponsabilidad en la organización y la formación compartida en la enseñanza desde un compromiso cívico, social y sindical, son los ejes fundamentales de nuestra investigación

“Nuestros deseos son proyectos trazados en el ambiente, primero a ciegas, después con interés y atención consciente”

John Dewey

Angel Amatller, Joseph Borrás y Rosa Borrás
Federación de Enseñanza de CC.OO. de Cataluña

LA EXPERIENCIA como delegados y delegada de prevención de riesgos laborales y la formación técnica superior en el ámbito de salud laboral nos ha permitido hacer este estudio desde la implicación que supone la investigación-acción, la reflexión y la implementación de propuestas de intervención compartiendo las preocupaciones del colectivo docente.

El trabajo en equipo nos ha permitido realizar un proyecto más amplio, comparar los resultados obtenidos en los diferentes centros educativos, equilibrar los posibles sesgos de la observación y, especialmente construir y consensuar propuestas de intervención y mejora.

Desde la perspectiva de salud laboral, la evaluación de los riesgos psicosociales y la elaboración de un plan de intervención, con atención especial a las propuestas propias de cada equipo docente, son necesarias como estrategias organizativas de los centros. Si queremos construir un proyecto educativo saludable, que promueva la reflexión y la acción sobre las condiciones y la organización del trabajo, sobre los comportamientos y las actitudes en la práctica escolar, se hace imprescindible generalizar una cultura preventiva integrada en la vida de los centros escolares, que contemple la

participación y la implicación de todos los trabajadores y las trabajadoras.

Nos proponemos como objetivos centrales evaluar los factores de riesgo psicosocial presentes en los centros educativos de Cataluña y conocer su impacto en la salud del profesorado e implicar al equipo docente en la identificación de los factores de riesgo y en la implementación de un plan de intervención.

Los objetivos propuestos se enmarcan en el enfoque social y sindical que comporta un tema tan importante, complejo y vital como es la salud laboral y la atención a la diversidad de las necesidades individuales que presenta cada una de las personas que forma el colectivo docente, a partir de su propia identidad, sus expectativas... buscando las actuaciones más acertadas para dar respuesta a las demandas personales y colectivas.

Las escuelas

La elección de la muestra de los centros educativos se ha realizado teniendo en cuenta las siguientes variables: la ubicación territorial (Lleida, L'Hospitalet, Baix Llobregat), el tamaño del centro (cíclico, una línea o dos líneas), la tipología (rural o urbana) y la disponibilidad del equipo docente y el equipo directivo para participar en el proyecto de investigación.

El estudio se ha realizado en un total de seis centros públicos, dos escuelas de una línea del Baix Llobregat, dos escuelas de dos líneas de L'Hospitalet y dos de zonas educativas rurales de Lleida.

Cuestionario ISTAS-21

Para poder hacer la evaluación de los riesgos psicosociales que están presentes en los centros educativos hemos utilizado como principal método para explorar la realidad el cuestionario ISTAS 21, complementado con entrevistas, revisión de documentación y observación del entorno de trabajo. El cuestionario ISTAS 21, de evaluación de riesgos psicosociales (copsoq), está desarrollado por el Instituto Nacional de Salud Laboral de Dinamarca (AMI). En su adaptación a la realidad española han participado: ISTAS, Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo, Centre de Seguretat i Condicions de Salut en el Treball de la Generalitat de Catalunya, Universidades Pompeu Fabra y Autònoma de Barcelona, Mutua Fraternidad y Gabinete Higia de la CONC.

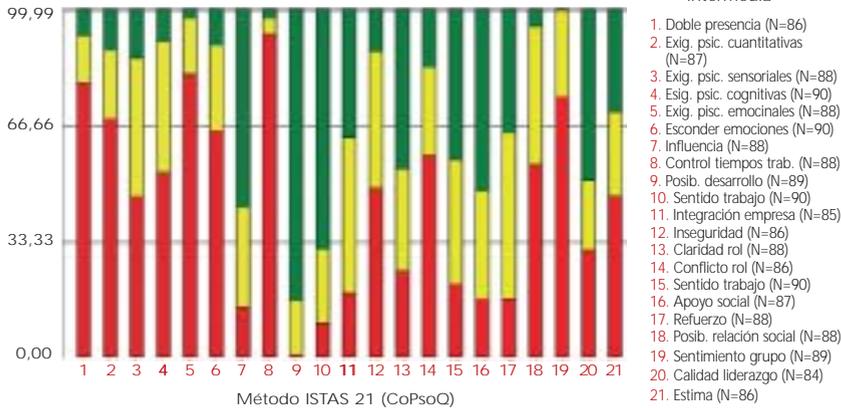
Es un cuestionario basado en evidencias científicas y en anteriores métodos validados. Es confidencial, individual, anónimo y universal, diseñado para cualquier tipo de trabajo. Establece comparaciones con referentes poblacionales, consta de cinco secciones y mide 21 dimensiones psicosociales distintas.

El cuestionario consta de 4 partes:



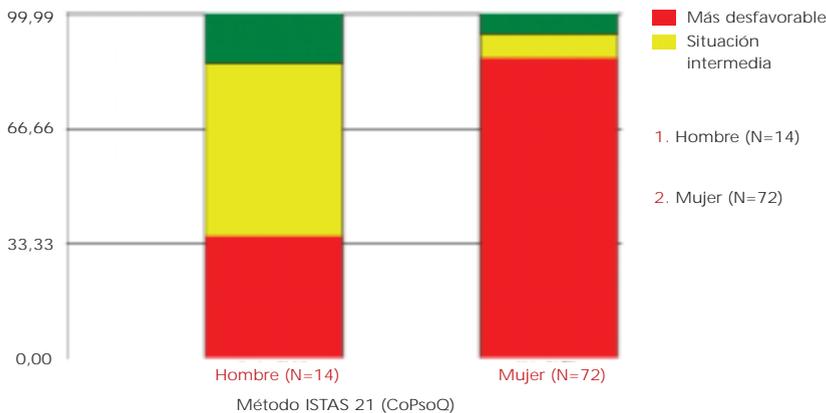
Nivel de exposición

Porcentaje de trabajadores de Centros Educativos E. Infantil y Primaria en cada nivel de exposición de referencia



Doble presencia

Dimensión Doble presencia para la unidad de análisis Sexo de Centros Educativos E. Infantil y Primaria



sando daño en la salud y fomentar prácticas generadoras de salud.

Las dimensiones más desfavorables son:

La doble presencia: En el colectivo de docentes, un sector con una fuerte feminización, la doble presencia es muy significativa. Las responsabilidades domésticas y familiares se suman a las propias de la escuela y son una sobrecarga de trabajo que penaliza especialmente a las mujeres. **GRÁFICO 2**

■ Se hace necesario desarrollar políticas de conciliación de la vida familiar y laboral que permitan afrontar esta situación en mejores condiciones. Repartir el trabajo para compartir la vida de manera más saludable para mujeres y hombres.

■ Aplicar medidas políticas e institucionales de valoración social del trabajo docente que sitúe nuestro trabajo en un plano de igualdad respecto a otros colectivos.

■ Profundizar más en modelos de jornadas y calendarios laborales más flexibles, incrementando las posibilidades de reducciones de jornada.

Las exigencias psicológicas cuantitativas: Es una de las dimensiones evaluadas más desfavorable. La percepción generalizada de los docentes es de que hay una creciente dificultad para hacer frente a las demandas internas y externas del centro, provocando una opinión generalizada de insatisfacción. Para poder intervenir y mejorar estos parámetros, podemos aplicar:

- a) Datos sociodemográficos y doble presencia.
- b) Condiciones de empleo y de trabajo.
- c) Salud y estrés.
- d) Factores de riesgo psicosocial.

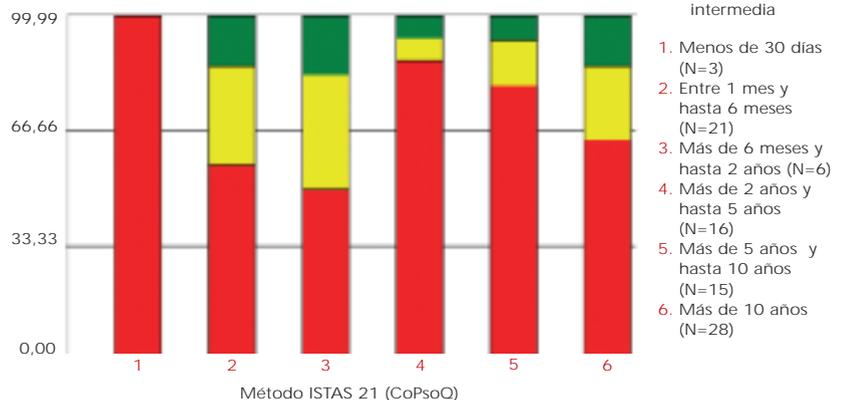
intervenir con el objetivo de proponer medidas correctoras que ayuden a transformar la realidad que está cau-

Conocer para transformar: Los resultados

La extensión de este artículo nos obliga a comentar las dimensiones de forma esquemática y dando prioridad a la referencia a las que presentan resultados desfavorables para la salud de las maestras y los maestros. Los resultados-resumen que aparecen en la gráfica *Nivel de Exposición*, nos dan la información concreta de cada una de las 21 dimensiones que se evalúan. Sobre los indicadores que detecta como más desfavorables es necesario

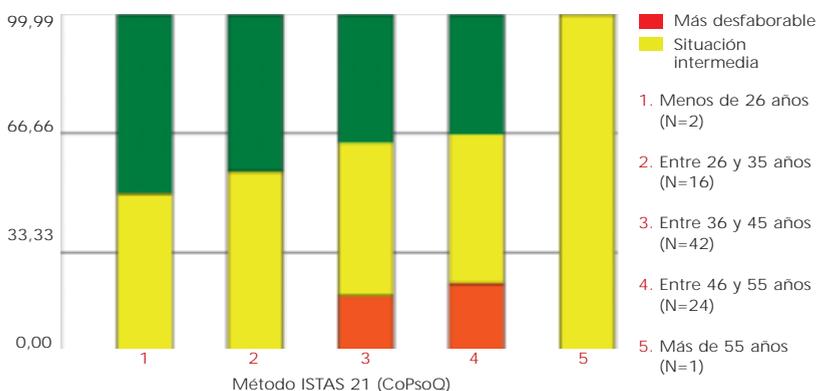
Exigencias psicológicas cuantitativas

Dimensión Exig. psic. cuantitativas para la unidad de análisis de Centros Educativos E. Infantil y Primaria

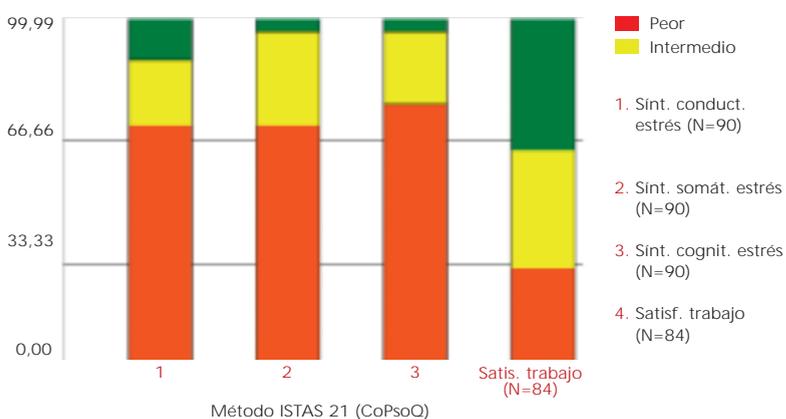




Dimensión Integración empresa para la unidad de análisis Edad de Centros Educativos E. Infantil y Primaria



Porcentaje de trabajadores de Centros Educativos E. Infantil y Primaria en cada nivel de referencia



El control sobre los tiempos de trabajo: La evaluación sobre este parámetro se identifica como muy desfavorable. La percepción generalizada del profesorado es de gran preocupación y se concreta sobre el dato de la dificultad de poder acotar en número de horas semanales que dedica a la docencia. Está claro que hay un bloque de horario común y bien definido de horas lectivas, pero se hace muy difícil poder acotar el trabajo fuera de la escuela y de preparación del trabajo docente. Los procesos de enseñanza y aprendizaje y la implicación de las maestras y los maestros con el alumnado y sus familias traspasa las paredes de la escuela, permaneciendo como “dedicación -preocupación” más allá del horario escolar.

Las exigencias psicológicas emocionales: En la práctica docente, las relaciones personales están presentes de forma continuada y se somete a los docentes y las docentes a un fuerte desgaste emocional. También se constata en este apartado dos elementos que inciden negativamente, la fuerte presión social por la importancia de la educación a nivel social y una creciente delegación de responsabilidades hacia los centros educativos. El estudio así lo identifica como uno de los indicadores más preocupantes y sobre los que se puede intervenir en varias direcciones:

- Reducción del horario lectivo del profesorado, estableciendo un horario de 20 horas lectivas semanales y 10 horas de permanencia en el centro.
- Reducción de las demandas externas al centro, simplificación de las crecientes exigencias burocráticas-administrativas e incremento del apoyo administrativo en las escuelas. Los centros han de dar prioridad su funcionamiento interno y marcar el ritmo de respuesta a las demandas externas.
- Modelos organizativos que permitan generar dinámicas de mayor autorregulación y control de las cargas de trabajo así como mejorar la distribución de los tiempos de trabajo, especialmente en la distribución del trabajo personal y colectivo.
- Aumentar las plantillas docentes con perfiles profesionales diversos, adecuados a las nuevas necesidades.
- Delimitar las competencias de la escuela y considerar la educación de la infancia una responsabilidad social.

No fuerce su voz utilice la técnica



El Amplificador Personal SPOKEMAN le permite, gracias a su sorprendente sistema de amplificación, dirigirse a sus alumnos sin necesidad de aumentar su tono normal de voz.

Regule el volumen del pequeño amplificador y su voz sonará clara y potente en el aula.

Incluye baterías recargables y cargador para 220V.



 **916347786**

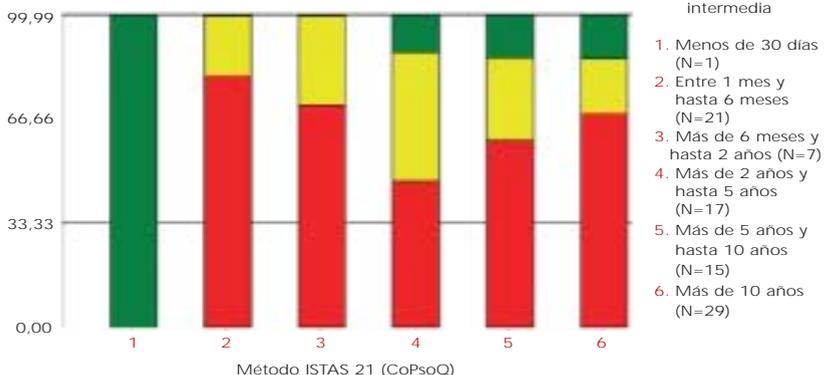
Mencione este anuncio y podrá adquirir el conjunto a un precio de 125 euros, IVA y gastos de envío incluidos

AMPLIFICADOR PERSONAL DE VOZ Utilice SPOKEMAN



Esconder emociones

Dimensión Esconder emociones para la unidad de análisis Antigüedad de Centros Educativos E. Infantil y Primaria



- Buscar apoyos externos al centro que ayuden a situar el papel del/la docente en la escuela.
- Abrir debates sociales dentro y fuera de la escuela, que hagan posible afrontar los nuevos retos y dificultades que la sociedad aboca, en muchas ocasiones, a los centros educativos.

La inseguridad: Otro de los indicadores más desfavorables corresponde al sentimiento de inseguridad, estableciendo situaciones bien diferenciadas entre profesorado interino/sustituto y profesorado funcionario con plaza definitiva.

La fuerte precariedad del colectivo de personas interinas y substitutas obliga a establecer actuaciones que se deben concretar en:

- Establecer acuerdos con las administraciones educativas de compromiso de estabilidad y equiparación de derechos con el resto de docentes.

- Convocatorias de oposiciones que tengan presente a este colectivo con un número de plazas suficiente que permitan pasar a una situación definitiva de estabilidad.

Valoraciones

Estas son algunas de las dimensiones que en el estudio se reflejan como más negativas y que requieren una rápida intervención por parte de la Administración.

El Departament d'Ensenyament, como responsable del sistema educativo en Cataluña debe intervenir con más premura y decisión en su ámbito competencial para modificar estas condiciones que dañan o pueden dañar la salud de las y los docentes.

Es urgente que se realice en todos los centros educativos la evaluación de riesgos psicosociales a partir de métodos que puedan facilitar un análisis

riguroso de la realidad. Una buena diagnosis es básica si queremos acertar en las propuestas y en las actuaciones.

Conocer la situación de los centros educativos y evaluar los riesgos, también nos permite establecer algunas medidas organizativas internas desde el centro para hacer la profesión docente cada día más saludable, un reto importante en estos tiempos de cambio e incertidumbre.

Así pues, la prevención de los riesgos psicosociales y la salud laboral en el entorno de trabajo, significa garantizar una intervención adaptada a la realidad y a las necesidades del profesorado, que parte del contexto escolar, de la proximidad, de las diferencias del profesorado y las escuelas. Una acción que tiene en cuenta la información, la formación y la participación del colectivo docente en las propuestas.

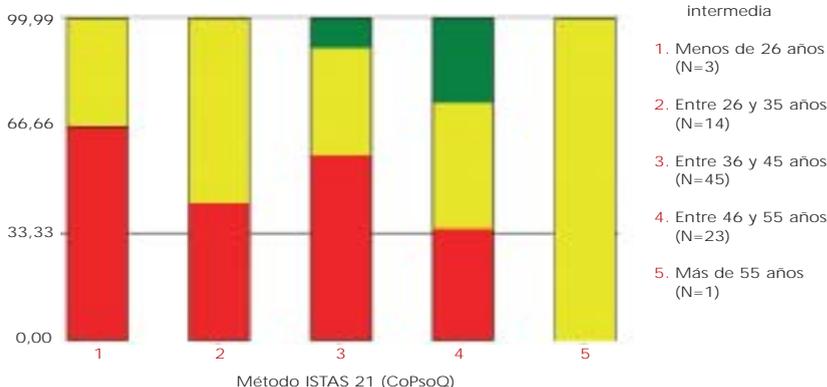
Cada día adquiere más importancia intervenir de manera global, porque los ámbitos de trabajo se interrelacionan en un continuo, de manera que la salud laboral, la calidad de la enseñanza, el bienestar docente, las condiciones de trabajo y el reconocimiento social de la educación se entrecruzan como una tela de araña.

En ocasiones, algunos de estos riesgos psicosociales son de difícil eliminación al ser inherentes a la propia práctica docente y por la acusada interrelación que se da entre los diferentes agentes que participan en la vida del centro educativo que configuran el mosaico sobre el que se construyen las relaciones de enseñanza/aprendizaje.

Las condiciones psicosociales pueden ser consideradas como riesgos, o bien oportunidades para enseñar con más comodidad y eficacia. Ello estará muy vinculado al grado de conciencia y de capacidad para poder intervenir sobre estos factores. Por esto, la prevención de estos factores de riesgo que se pueden dar entre las y los docentes puede pasar por una mejor gestión del proceso social de educar/aprender. ■

Inseguridad

Dimensión Inseguridad para la unidad de análisis de Centros Educativos E. Infantil y Primaria



Nuestro agradecimiento a los equipos docentes de las escuelas que han participado.



Antonio
García Orejana

Secretaría
de Formación Sindical
FE CC.OO.

La jubilación parcial con contrato de relevo

La legislación actual permite la jubilación parcial para trabajadores de 60 años o más a través de la reducción de la jornada, entre un mínimo del 25% y hasta un límite máximo de un 85%, siempre condicionada a la realización de un contrato de relevo. La persona contratada para hacer el relevo lo estará al menos por la jornada reducida a la persona que se jubila parcialmente

A ESTA JUBILACIÓN parcial pueden acceder aquellos que tengan contrato a jornada completa y que reúnan las condiciones generales exigidas para tener derecho a la pensión contributiva, excepto la edad. Deben por tanto acreditar al menos 15 años de cotización de los que dos deberán estar comprendidos en los quince años naturales anteriores a la fecha en que se acceda a la jubilación.

Esta situación legal, que es en términos generales muy favorable para los trabajadores de nuestro sector, está siendo escasamente utilizada, lo que atribuimos al desconocimiento tanto de la normativa como de los procesos de tramitación. Por ello nos parece interesante este trabajo de explicación.

Normativa

La normativa para acogerse a dicha jubilación se encuentra recogida en el Estatuto de los Trabajadores, artículo 12.6, y en los convenios colectivos del sector: Convenio concertada, artículo 20. Convenio de no concertada, artículo 22. Convenio de Educación Especial, artículo 17, etc.

Respecto a la protección social es necesario atender al art. 166 de la Ley General de la Seguridad Social (LGSS), conforme a la redacción dada por la Ley 24/2001, de 27 de diciembre, de Medidas Fiscales, Administrativas y del Orden Social, así como al contenido del Real Decreto 144/1999, de 29 de enero, por el que se regula la acción protectora de la Seguridad Social de los trabajadores con contrato a tiempo parcial, y al Real Decreto Ley

16/2001, de 27 de diciembre de medidas para el establecimiento de un sistema de jubilación gradual y flexible.

En todo caso antes de iniciar el proceso se debe contar con el asesoramiento del Comité de Empresa o de los delegados de personal y del sindicato.

Estos son los pasos que debe seguir el interesado:

1.- Personarse en la Delegación de la Seguridad Social más próxima y solicitar la Base Reguladora (cantidad a percibir en el caso de jubilación) y la cantidad que le quedaría como pensión en el caso de reducción de jornada en un porcentaje determinado (siempre comprendido entre el 25 y el 85 %). La base reguladora dependerá de los años cotizados y de la base de cotización que figura en las nóminas. En el supuesto de haber cotizado más de 35 años, situación muy frecuente en nuestro sector, la base reguladora sería del 100 %. Esta solicitud podrá realizarse tres meses antes de la fecha para acceder a la jubilación parcial.

En el caso concreto de una persona de nuestro sector que optase por reducir su jornada de las veinticinco horas lectivas semanales que marca el convenio a cuatro semanales supondría:

Una reducción horaria semanal 21 horas, equivalente al 84 % de la jornada, supondría cobrar de la Seguridad Social el 84 % de la base reguladora.

Una jornada lectiva semanal 4 horas, equivalente a 16 % de la jornada, supondría cobrar el 16 % de su salario actual por parte de la empresa.



2.- Si el solicitante reúne las condiciones generales exigidas, la Seguridad Social le informará de la cuantía de su pensión, que en ningún caso tendrá coeficientes reductores (8% por cada año) en función de los años que falten para cumplir los 65. Una vez hechas las valoraciones oportunas: porcentaje

OPOSICIONES DOCENTES
Infantil, Primaria, Secundaria y P.T.F.P.
Preparación presencial y a distancia
NUEVO TEMARIO LOCE
La mayoría de
nuestros alumnos/as ya
son funcionarios
Enhorabuena a todos
Reserva tu plaza ya
ACADEMIA GLOBAL
Alicante, Cádiz, Granada, Madrid,
Málaga, Sevilla, Almería
Tlf.: 902 333 365
www.academiaglobal.info

que queremos reducir, comparación de salarios, etc.; volver a la Seguridad Social y pedir los modelos necesarios para tramitarlo. En esta visita darán al solicitante tanto las instrucciones sobre los documentos personales que él deba aportar como los documentos que deba aportar la empresa.

En el supuesto anterior, la cantidad a percibir sería ligeramente superior a una jubilación total y algo inferior al salario que continuaría percibiendo si siguiese trabajando a tiempo total. Las diferencias estarán en función de las bases de cotización tomadas para el cálculo de la Base Reguladora. (quince últimos años).

3.- Gestiones:

- Modificación del contrato indefinido a contrato a tiempo parcial, con la correspondiente liquidación de la parte proporcional de las pagas extraordinarias. En el caso de concertada, se tendrá que liquidar también la paga de antigüedad, si no se hubiesen alcanzado los 25 años se seguiría generando el derecho hasta la fecha de la jubilación definitiva en cuyo momento se cobraría esta paga.
- Contrato de relevo a la persona que sustituye al trabajador en su parte reducida. La persona objeto de contrato de relevo ha de hallarse en situación de desempleo o tener concertado con la empresa un contrato de duración determinada.
- Solicitud de la jubilación parcial y presentación de la documentación en la Seguridad Social.
- Una vez realizadas todas las gestiones, se cobraría de la Seguridad Social el porcentaje de la jubilación desde el mismo día que se firmo el contrato a tiempo parcial y de la empresa (pago delegado en concertada) el porcentaje por las horas trabajadas también desde ese mismo día.

Al cumplir los 65 años se procedería a la actualización de la Base Reguladora y al cálculo de la pensión definitiva teniendo en cuenta todos los años cotizados, incluidos los que se ha estado en situación de jubilación parcial.

Las primeras maestras de ciencias experimentales

M^a Angeles Delgado

Profesora de Física del IES "Ibáñez Martín" de Lorca (Murcia)

AHORA en que las materias del área científica están en retroceso en la enseñanza obligatoria, conviene resaltar el carácter formativo y de preparación para futuros aprendizajes que estas materias aportan a la formación integral de alumnado, y la importancia de hacer sentir la ciencia como algo no ajeno, cercano, accesible y necesario, superando prejuicios y discriminaciones.

Precisamente esta visión de las ciencias escolares, próxima a los alumnos y alumnas, es la que podemos encontrar si investigamos en el movimiento de renovación pedagógica que se desarrolló en España durante las primeras décadas del siglo XX. En lo relativo a las ciencias experimentales, un numeroso grupo de maestros y maestras, de profesores y profesoras de Escuelas Normales, abogaron por la introducción en España de metodologías novedosas en las que los alumnos y alumnas eran protagonistas de su propio aprendizaje.

En el caso de las maestras y profesoras, este hecho resulta paradójico y digno de resaltar, pues hasta 1901 las asignaturas científicas estaban excluidas por ley de la enseñanza primaria de las niñas, y no fue hasta 1898 cuando se implantaron forma generalizada en todo nuestro país los estudios del área de ciencias experimentales en el curriculum de las Escuelas Normales femeninas.

La mentalidad dominante acerca de cual era el destino natural de las mujeres -ocuparse del marido y de los hijos-, imponía fuertes restricciones al nivel de instrucción que se consideraba apropiado para ellas. De hecho, durante el siglo XIX se produjo un cambio significativo en la idea de cual debía ser la función de la maestra. Así como siempre estuvo muy claro que los varones que se dedicaban a la enseñanza primaria necesitaban un cierto nivel de conocimientos y

de métodos de enseñanza, no ocurría lo mismo para las maestras. En 1838 sólo se les exigía tener conocimientos de doctrina cristiana y de labores, no necesitando saber leer o escribir para ejercer de maestras. Ese mismo año se crean las Escuelas Normales masculinas. Habrá que esperar a 1857 para que se refleje en la Ley Moyano la conveniencia de crear unos establecimientos similares para las mujeres. No obstante, el legislador sólo recomendaba su creación, no imponía su obligatoriedad como ocurría en el caso de los varones. Como consecuencia de ello, la creación de Normales femeninas se dejó al arbitrio de las autoridades locales y provinciales y de su interés por mejorar el nivel de instrucción de la población femenina, cosa que a mediados del siglo XIX no era considerada precisamente imprescindible.

En las Normales que se abrieron las futuras maestras cursaban las mismas materias que componían el curriculum de las escuelas primarias de niñas, en las que las asignaturas orientadas a preparar a los niños para el mundo laboral, como Comercio e Industria o las relacionadas con las ciencias experimentales, se sustituían por labores y materias relacionadas con el ámbito doméstico.

Habrà que esperar hasta 1882 para que estas materias aparezcan en un curriculum oficial para mujeres -en la Escuela Normal Central de Madrid- pero de una forma tímida y sujetas a la ideología del Gobierno de turno. Las reformas promovidas por los gobiernos conservadores posteriores a 1882 retiraban estas materias del programa de las maestras, mientras que los progresistas las incorporaban, pero siempre con menor presencia horaria de la que tenían en las Normales masculinas.

A finales del siglo XIX estaba en pleno apogeo el debate sobre el alcance

que debía tener la instrucción para la mujer. La concepción dominante era que la propia naturaleza de las mujeres les impedía acceder al conocimiento racional y científico, prejuicio que encontramos en los escritos de ilustres pensadores y profesores de pedagogía de la época.

No obstante, ya algunas mujeres no se creían lo que les decían y habían empezado a llamar a las puertas de los institutos y de las universidades, donde cada matrícula femenina suponía unos trámites burocráticos de solicitudes de permiso y graciosas concesiones de la autoridad pertinente. Hasta 1910 no se abrieron del todo las puertas de los institutos y universidades a las mujeres, reconociéndoseles de forma oficial los títulos académicos obtenidos.

Con estos antecedentes, resulta sorprendente encontramos en la primera década del siglo XX con que en los principales foros de renovación pedagógica, y concretamente en los que se refieren a las ciencias experimentales, el número de mujeres es significativamente alto: son mayoría en la Sección de Ciencias de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio (centro donde se formaba el profesorado de Escuelas Normales), toman parte activa en los cursos de laboratorio y técnicas experimentales que se impartían en el Museo de Ciencias Naturales, se interesan por conocer las experiencias que en

otros países europeos se estaban realizando, y aportan sus ideas sobre los métodos más apropiados para la enseñanza de las ciencias experimentales. La visión general que aportan estas mujeres es la concepción de las ciencias escolares con un valor formativo antes que instructivo, el objetivo de los estudios de ciencias en la escolarización obligatoria debe ser desarrollar capacidades de observación, de experimentación, etc., antes que memorizar.

Entre los nombres destacados citaremos a Pilar Angulo, Rosa Sensat, Dolores Cebrián o Margarita Comas, siendo esta última quizás la figura más emblemática. Su visión de lo que debían ser las ciencias escolares se resume en su libro, publicado en 1937, *Contribución a la metodología de las ciencias naturales*, donde recoge y perfecciona sus ideas sobre lo que debe ser la clase de Ciencias Naturales en la educación primaria. En la parte donde fundamenta su propuesta metodológica dice que el camino seguido al tratar de enseñar algo depende, entre otras cosas, del fin que nos proponemos con dicha ense-

ñanza: si lo que nos importa es que se conozcan muchos nombres, propiedades y definiciones, habrá que procurar suministrar estos conocimientos en la mayor cantidad posible, imponiéndose como consecuencia el estudio en el libro, y todos aquellos medios susceptibles de ahorrar tiempo y aumentar el contenido, pero si por el contrario lo que nos importa es preparar para la vida, enseñando al mismo tiempo donde y como pueden adquirirse los conocimientos que en un momento determinado se deseen, los libros pasarán a un lugar secundario y la adquisición de datos de primera mano, la observación, la experimentación, las excursiones, ocuparán el lugar preferente.

Desgraciadamente, la Guerra Civil de 1936 truncó este movimiento; muchos de sus protagonistas se vieron forzados al exilio o fueron apartados de la docencia mediante expedientes de depuración, y en este campo, como en muchos otros, nuestro país sufrió un importante retroceso, del que parece que todavía nos está costando trabajo recuperarnos.

La Revolución de 1868 y los krausistas

UN PUNTO de inflexión importante para el tema de la instrucción femenina fue la Revolución de 1868. Los krausistas consideraban este tema de gran importancia, pensaban que las mujeres instruidas desempeñarían mejor su tarea de esposas y madres. Gracias a su influencia se crearon centros como la Escuela de Institutoras, donde apareció por primera vez en nuestro país la posibilidad de que las mujeres pudieran cursar estudios del área de ciencias experimentales.

redes: aprender conviviendo

CC.OO. pone a disposición de los profesionales de la enseñanza su experiencia en la prevención y tratamiento de los problemas:

- Convivencia e indisciplina
- Adecuada atención al alumnado inmigrante
- Integración y atención a la diversidad

Para ello, contamos con la colaboración estrecha de:

- Equipos educativos de toda España que aplican métodos de eficacia validada.
- Ocho Departamentos de siete Universidades
- Equipos propios de investigación-formación, bases de datos, publicaciones...

Intentamos compartir la experiencia de cerca de 200 centros conectados en redes de centros que aprenden



Para más información ponte en contacto con: redes@fe.ccoo.es
Teléfonos: 91.540.92.15 y 91.540.92.05

aprender conviviendo

Cultura y poder en la sociedad del conocimiento

La periodista y escritora Margarita Rivière y el profesor de Teoría e Historia de la Comunicación de la Universidad Autónoma de Barcelona, Enric Marín, abrieron el pasado 26 de enero en Barcelona el II Ciclo de conferencias sobre Cultura, Política y Educación organizado por la FIES

MARGARITA Rivière afirmó que la cultura siempre ha sido un poder y que siempre ha portado valores e ideas. La aparición de la cultura de masas permitió, por un lado, “la divulgación-democratización de la cultura” y, por otro, “la educación-domesticación de esas masas dirigiendo sus gustos y sus deseos”. Una de las características básicas de la cultura de masas es que iguala cultura y producto, y, por tanto, responde a unos criterios empresariales.

“En mi opinión, dijo Rivière, casi todo lo que conocemos o lo que sabemos hoy pasa por los medios de masas”. “Lo que podría ser una gran oportunidad para abrir los ojos a otras realidades deviene en un altavoz de quienes controlan el mercado, tanto informativo como del entretenimiento (y de los valores), que son los estadounidenses. Se ha creado lo que se llama la industria de los contenidos”.

“La situación actual es de saturación de mensajes”, aseguró, lo cual requiere capacidad de selección personal. Toda esa marea de información compite por nuestro tiempo. Por eso, se busca nuestra fidelización al medio. Según Rivière, “se hace a través de un género específico de la cultura de masas, el espectáculo” porque los medios (la televisión es el caso más claro) lo que pretenden es tenernos cautivos como audiencia, oyentes o lectores”.

Según Rivière “los medios son el segundo poder después del económico”. Se configura lo que Thomas

Meyer llama *democracia mediática*, y, para que ese nuevo régimen sea verdaderamente democrático, la gente debe tener sistemas de control sobre el sistema mediático.

Finalmente, Rivière enfatizó que “el público tiene un importante papel. No puede ser conformista, apático o sentirse impotente, sino ha de hacer valer su criterio. El público está dejando de ser consciente de su poder y este es el mayor peligro: convertirse en meros espectadores”.

Nuevas tecnologías

Enric Marín explicó algunos aspectos y tendencias que nos ayudarían a comprender “el significado de las transformaciones sociales estimuladas y parcialmente inducidas por el desarrollo de las tecnologías interactivas de la comunicación”. Se refirió, en primer lugar, a que “la globalización de la economía y la cultura favorecida por las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) –y, particularmente, de Internet- está alimentando la necesidad social e individual de recreación de la diversidad como mecanismo de reacción a la homogeneidad cultural”.

Sostuvo Marín que las TIC “están modificando de una manera radical la experiencia del espacio y del tiempo”. El espacio de las TIC es más grande y más pequeño: cada vez hay más información y cada vez la tenemos más cerca, más al alcance. El tiempo de la información, el tiempo del trabajo, los tiempos del ocio se podrían “descen-

trar y personalizar, se podrían humanizar”. El cambio es de orden cuantitativo, pero, sobre todo, “de orden cualitativo y está dominado por el paso de la lógica seriada a la emergencia de la personalización. La interactividad propiciada por la digitalización hace posibles (y a veces necesarios) la formación, la información o el entretenimiento a la carta”.

Los procesos de hibridación y mestizaje culturales estimulados por las TIC no representan la disolución de la diversidad en un tipo de “identidad universal cosmopolita”, aseguró Marín y añadió que “la ciudadanía del mundo sólo es pensable a partir del reconocimiento de la diversidad desde la igualdad”. A su juicio, “el nuevo hecho es que la acción simultánea de los fenómenos migratorios, la crisis del estado-nación y el rompimiento de las variables de tiempo y espacio propios de la cultura y la comunicación de masas determinan la obsolescencia radical de las identidades comunitarias concebidas desde la homogeneidad lingüística y cultural”.

Por último, Marín defendió que la globalización ha acelerado la crisis del Estado-nación y la ha hecho más visible, particularmente desde el campo de las TIC. “La crisis del estado-nación es también la crisis de su modelo de identificación nacional. No es, sin embargo, una crisis de liquidación; es una crisis de identidad y una crisis de adaptación”.

Más información en www.fieseducacion.org.



Carmen Perona
Abogada
de C.C.OO.

consultas jurídicas

■ Los límites de la libertad de expresión

En la página web de un IES funciona un foro de participación ciudadana en el que cualquier persona puede opinar sin ningún tipo de limitación. Últimamente se prodigan las intervenciones con insultos, injurias, incluso calumnias, no sobre profesorado únicamente, sino también a particulares. ¿Se puede exigir al director del IES algún tipo de responsabilidad por ser el promotor de este medio de difusión?

F.A.R. (Madrid)

El vigente Código Penal, en su Título IX, se ocupa de los delitos contra el honor y el artículo 211 considera que la injuria y la calumnia se reputarán hechas con publicidad cuando se propaguen por medio de la imprenta, la radiodifusión o por cualquier otro medio de eficacia semejante. Ciertamente determinados medios, como es Internet, permiten, por el fácil acceso a sus páginas web, la difusión de los mensajes lo que supone una "publicidad" de los mismos cualquiera que sea su contenido, es decir, que parece que puede ser incluido en aquellos "medios de eficacia semejante" a los que se refiere el citado art. 211 del Código Penal.

Pues bien, el artículo 212 del mismo cuerpo legal dispone que en los casos a los que se refiere el artículo 211 (calumnia e injuria hechas con publicidad) será responsable civil solidaria la persona física o jurídica propietaria del medio informativo a través del cual se haya propagado la calumnia o injuria.

Por su parte, la Ley Orgánica 1/1982, de 5 de mayo, de Protección Civil del Derecho al Honor, la Intimidad personal y familiar y a la propia imagen en su artículo 1.2, establece que serán de aplicación los criterios de esta Ley para determinar la responsabilidad civil derivada del delito.

De esta forma contestamos de objetivamente a su pregunta haciéndole ver lo que la normativa en vigor previene sobre un tema de evidente actualidad y de enorme utilidad, como es la comunicación a través de Internet, pero que, en manos de desaprensivos e inciviles, puede dar lugar a responsabilidades para quien, como en este caso el IES, lo que persigue es servir de cauce a la participación ciudadana.



■ Cese improcedente de una interina

Soy funcionaria interina de la Comunidad de Madrid y en septiembre de este curso recibí el nombramiento. Pero justamente ese mes me cesaron con la argumentación de falta de rendimiento en mi función docente ¿Me pueden cesar de este modo?

A.J.L. (Madrid)

La Base 5.9 de la Resolución de la Dirección General de Recursos Humanos de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, por la que se regula la composición, ordenación y prórroga de las listas de aspirantes a desempeñar puestos docentes en régimen de interinidad para el curso escolar 2003/2004, establece que: "además de las causas de exclusión contempladas en el Acuerdo Sectorial del personal docente de Cuerpos LOGSE al servicio de la Administración de la Comunidad de Madrid, será excluido de las listas de aspirantes a desempeñar puestos en régimen de interinidad, una vez finalizado el nombramiento, aquel funcionario interino que haya mostrado un rendimiento insuficiente o una evidente y documentada falta de capacidad funcional para el desempeño de las tareas docentes".

La Federación de Enseñanza de CC.OO. de Madrid interpuso recurso contencioso administrativo contra esta Resolución por entender que se está contemplando una causa de libre remoción del funcionario interino sin necesidad de expediente alguno e inventando una forma no legislada de cese a un funcionario interino.

Pues bien, este recurso ha sido resuelto en fecha 7 de febrero de 2004, por el Tribunal Superior de Justicia de Madrid desestimando nuestras pretensiones y entendiendo que la citada Resolución es garantizar que los aspirantes a desempeñar un puesto docente en régimen de interinidad poseen la capacidad funcional precisa para ello, capacidad funcional que, en el caso de los funcionarios de carrera, se puede verificar en el período de prácticas previo a su nombramiento como tales, mientras que para el caso de funcionarios interinos ha de acudirse, entre otros modos, al contemplado en esta Resolución, es decir a un análisis de la práctica efectiva de la docencia por parte de los mismos.

En conclusión, el Tribunal de Justicia entiende que este modo de cesar no es otro que poder exigir la cualificación técnica y pedagógica imprescindible. Así lo señala en su Sentencia, que a juicio de esta parte es una actuación "contra legem". Pero este Tribunal le otorga valor jurídico, por lo tanto, y a pesar nuestro, sí pueden cesar con una argumentación tan insostenible.

Nuevo escenario educativo en Europa



José Luis Pascual
Secretaría
de Internacional
FE CC.OO.

LA FALTA de una verdadera política educativa europea no impide que los ministros de Educación intenten coordinar esfuerzos para establecer también en este ámbito objetivos comunes más allá de las fronteras de cada país. En el contexto

de la denominada "estrategia de Lisboa", a lo largo de los tres últimos años la Comisión Europea intenta dar una nueva impronta a las políticas educativas: realización a nivel nacional de programas basados en objetivos comunitarios.

Para evaluar los pasos dados desde el año 2000 en Lisboa, la Comisión Europea hecho público en noviembre de 2003 un informe titulado "Educación y formación 2010. Urgen las reformas para coronar con éxito las estrategias de Lisboa". El diagnóstico de Bruselas sobre las realizaciones nacionales en educación es bastante negativo: "las reformas emprendidas no están a la altura de los retos, y su ritmo actual no permitirá a la Unión alcanzar los objetivos fijados".

¿Cuáles son, más en concreto, los puntos débiles de los sistemas educativos europeos?. En primer lugar, una escasa implicación de la población adulta en actividades de formación permanente y un preocupante nivel de fracaso escolar en las jóvenes generaciones. Igualmente, se denuncia las desigualdades educativas todavía existentes, generadoras de exclusión social. La insuficiencia de los recursos destinados a educación es el tercer reproche de la Comisión a los gobiernos nacionales ("no se vislumbra ningún signo de aumento sustancial de las inversiones totales públicas y privadas").

Algunas de las medidas propuestas por la Comisión encajan con las priori-

dades del movimiento sindical europeo de la educación. Impulsar los niveles de participación en la formación continua, prestar mayor atención a los problemas profesionales de los docentes, aumentar el número de estudiantes de las carreras científicas y tecnológicas, y sobre todo establecer planes para reducir la tasa de abandonos tempranos del sistema escolar, constituyen una llamada de atención a los gobiernos que éstos harían bien en escuchar. También hay que aplaudir las incitaciones a concentrar los esfuerzos en los grupos desfavorecidos (trabajadores mayores, poblaciones de barrios desfavorecidos, personas con dificultades de aprendizaje, etc.), a implantar un marco europeo de cualificaciones, o impulsar la dimensión europea de la educación.

Otros aspectos del informe pueden ser más problemáticos. Destacamos la deriva "privatizadora" de la Comisión en el ámbito educativo. Por ejemplo, cuando justifica el que la inversión pública en educación se realice en un marco presupuestario limitado. O cuando demanda una mayor contribución del sector privado en el campo de la enseñanza superior, la educación de adultos y la formación profesional continua.

Un comentario aparte merece el enfoque "competitivo" que la Comisión adopta, en esta y otras ocasiones, al abordar aspectos tan básicos e importantes para las personas como el de su educación. Parece como si lo único importante fuera la introducción de la sociedad del conocimiento a fecha fija: el mítico 2010. En el informe no aparece, por ejemplo, referencia alguna al derecho a la educación, ni invocación a luchar contra las desigualdades educativas.

Con sus luces y con sus sombras, este nuevo escenario educativo propuesto por la Comisión ofrece elementos suficientes de reflexión para la actuación sindical a nivel nacional y europeo con vista al año 2010.

Adiós a la Aznaridad



Victor Pliego

LA Aznaridad es el título de libro de Manuel Vázquez Montalbán (1939-2003) que se ha publicado tras su inesperada muerte en Bangkok. Se trata de una crónica oportuna, mordaz y clarificadora de la

etapa de gobierno de Aznar que acaba de terminar dejando una terrible herencia. La "Aznaridad" ha sido para Vázquez Montalbán una forma política, antipática y anticlerical, basada en un constitucionalismo nacionalcatólico y paraimperial.

La prosa de Vázquez Montalbán está repleta de brillantes ocurrencias verbales que mezclan lo coloquial con la jerga mediática, la socarronería con la reflexión política. Los razonamientos están trazados con claridad, aunque su desarrollo es a veces un tanto barullero y reiterativo. A pesar de la pasión que pone en cada página, el autor mantiene una prudente perspectiva histórica. Desvela manipulaciones y dobles verdades (llega a determinar en algún momento que "la verdad es ganar y la mentira es perder"), pero conserva la confianza en las gentes y en la palabra con la serenidad de los grandes sabios, a quienes la fuerza de su lucidez no abraza. Ahora que Aznar ha llegado al final de su "reinado laico", arruinado por su propia prepotencia más que por los aciertos contrarios, es un buen momento de hacer repaso de episodios recientes arrastrados por la corriente informativa: el decretazo, el banderazo, la boda imperial de El Escorial, la reconquista de Perejil, el chapapote, los socavones del AVE, los trasvasos, la alianza con Bush, etc.

Este libro relata el increíble ascenso de un ceñudo y oscuro inspector de hacienda que veranea en Quintanilla de Onésimo ¡Redondo! Dicen que la experiencia nos ilustra y que para cambiar el mundo hay que conocer el pasado. Pues ya veremos... La primera cadena de televisión española es a veces un augurio sorprendente: echaron de Cine de Barrio a José Manuel Parada, pero el espacio permanece y ahora lo conduce Carmen Sevilla, personaje supuestamente más entrañable. Toda una metáfora de la realidad gubernamental. Pero, ¿hasta cuándo seguiremos sobrellevando tan "pacienzudamente" Cine de Barrio?



Todo lo que hay que saber a los siete años

Donata Elschenbroich.

Traducción: Nuria Villagrasa

Ediciones Destino. Barcelona, 2004. Precio: 18 euros

"Si los niños continuaran creciendo con la misma fuerza, contaríamos con cientos de genios", escribió Goethe, y Freud calificaba de "inteligencia radiante" las dotes naturales de los niños. "Uno de nuestros rasgos básicos es que nacemos prematuros", añade la autora de este sugerente libro subtítulo *Cómo pueden descubrir el mundo los niños*. Entre 1996 y 1999, un equipo de trabajo entrevistó a 150 personas de todas las edades, clases sociales y niveles educativos y en distintos lugares para preguntarles qué tipo de conocimientos del mundo deseaban para los niños de siete años. ¿Por qué siete años? Porque constituye una frontera de la primera etapa de la vida en muchas culturas y en Alemania marca el paso del aprendizaje informal al formalizado. La primera conclusión a la que se llegó fue la necesidad de establecer un nuevo canon educativo para la educación infantil.

La autora, que hizo personalmente muchas de las entrevistas, recoge las respuestas de algunos de los entrevistados, entre los que figuran un asesor de "recolocaciones", dos profesores investigadores (precisamente para saber si es necesario un canon y, en su caso, qué debería incluir), un sociólogo de la medicina, un publicista, la ex directora de un centro de educación infantil, un técnico de piezas de construcción, un especialista en didáctica de la enseñanza primaria, una química y la subdirectora de la Kinder-Akademie Fulda.

El libro concluye con algunas observaciones sobre las diferentes situaciones de la infancia y sobre las variaciones y los desarrollo de la pedagogía elemental en Estados Unidos, Hungría, Japón e Inglaterra.

¿Una educación sin autoridad ni sanción?

Albert Jacquard, Pirre Manent y Alain Renaut
Traducción: Jordi Terré

Ediciones Paidós. Barcelona, 2004. Precio: 8 euros



Cada vez más se asocia la "crisis de la educación", con la decadencia de la autoridad, una cuestión que está suscitando un debate ideológico sobre la pedagogía de la era democrática. ¿Cómo articular las exigencias educativas con los valores del individualismo? Este libro recoge las intervenciones en el debate que sostuvieron Patrik Savidan, el genetista A. Jacquard, el experto en ciencias sociales P. Manent y el profesor de Filosofía Alain Renaut.

Educación familiar y autoconcepto en niños pequeños

Julián Alonso y José M^a Román

Ediciones Piramite. Madrid, 2003. Precio: 9 euros



Esta monografía aporta pruebas de las relaciones funcionales entre los distintos tipos de crianza de niños pequeños, estilos educativos o prácticas educativas familiares así como el desarrollo del autoconcepto hasta los cinco años aproximadamente.

Plan de animación lectora

Fundación Bertelsman

Precio: 12 euros



Dentro de su programa Biblioteca-Escuela, la Fundación Bertelsman ha lanzado el Plan de animación lectora en colaboración con ayuntamientos e instituciones educativas de varios municipios. El Plan comprende dos volúmenes, uno para Educación Infantil y Primaria y otro para los ciclos medios y superior de Primaria. Los libros se distribuyen previa petición de la institución interesada y con un coste de 12 euros en gastos de manipulación y envío preguntando por Agnès Felis. Telf.: 93 487 26 16.

Cuento contigo

Ediciones Siruela. Madrid, 2004. Precio: 13,5 euros



En una iniciativa auspiciada por la Casa de América, Siruela ha editado los tres relatos ganadores del concurso "Cuento contigo: Nuevas Voces Jóvenes" convocado anualmente para motivar a los jóvenes iberoamericanos a que escriban y así poder desentrañar a través de sus relatos, sus vivencias, sueños e ilusiones. Los asuntos tratados en estos relatos se enfrentan decididamente a problemas cotidianos: un enfrentamiento, un reconocimiento y una escapada.

Clericalismo y anticlericalismo Las venganzas de 1936

Marcelino Flórez Miguel

Ediciones Dossoles. Burgos, 2003. Precio: 14,5 euros



El fenómeno del anticlericalismo en la España del siglo XIX y su agudización en los años de la II República es objeto de análisis en este libro. La cadena de asesinatos a clérigos desatada en la Revolución de 1934 tuvo su correlato en el espíritu de venganza de la Iglesia católica tanto durante como después de la Guerra Civil.

El pensamiento vivo de Marx

León Trostky. Traducción: Luis Echávarri

Editorial Losada. Madrid, 2004. Precio: 15 euros



Último trabajo intelectual publicado, desde su exilio en México y poco antes de que fuera asesinado por orden de Stalin, Trostky analiza el método empleado por Marx para estudiar el régimen capitalista. El pensamiento marxista es repasado por Trostky en un momento de gravísimas perturbaciones mundiales. El libro le fue encargado expresamente por Losada.

¿Cómo está la igualdad entre hombres y mujeres en Europa?

EL INFORME 2004 sobre igualdad entre hombres y mujeres de la Comisión de las comunidades europeas(1) destaca que aunque son evidentes algunas tendencias positivas, como la reducción de las diferencias entre mujeres y hombres en cuanto al empleo, la educación y la investigación y el aumento del número de mujeres en puestos de gestión y profesiones liberales, continúan existiendo importantes obstáculos para conseguir la igualdad entre mujeres y hombres.

El informe señala como grandes logros haber conseguido una legislación que ha creado un marco en el que todas las personas, hombres y mujeres, gozan de los mismos derechos; la participación de las mujeres en los sistemas educativos, donde sobrepasan en número a los hombres en educación secundaria superior, en las enseñanzas universitarias y en titulaciones (55%) y el uso de los Fondos Estructurales, en particular el Fondo Social Europeo, para apoyar financieramente las políticas nacionales relativas a la igualdad de género en empleo y procesos de inclusión social.

No obstante, el informe destaca que el nivel superior de la educación sigue estando ocupado por los hombres (el 61% de los doctorados en el 2000) y los campos de estudio siguen estereotipos tradicionales; que en España, Grecia e Italia la tasa de empleo femenina todavía es inferior al 50%; que las mujeres siguen siendo más vulnerables al desempleo y a la inactividad económica; que la brecha salarial entre mujeres y hombres sigue siendo del 16 %; que la segregación por sexos del mercado de trabajo apenas ha variado en los últimos años; que los hombres tienen el doble de probabilidades que las mujeres de

ocupar puestos de gestión, y por encima de tres veces más de probabilidades de convertirse en directores superiores; que las mujeres siguen haciendo cargo de la mayor parte del trabajo doméstico y familiar, lo que limita sus oportunidades laborales y que la violencia doméstica sigue constituyendo un ataque contra el derecho a la vida de las mujeres.

Los principales objetivos de la Unión Europea para el 2010 (pleno empleo, alto nivel de protección social, crecimiento económico duradero, desarrollo sostenible en una sociedad basada en el conocimiento) sólo se podrán conseguir con la participación activa de las mujeres en el mercado de trabajo y la aplicación, entre otras, de las siguientes medidas:

- Aplicar y perfeccionar la legislación sobre igualdad de género, en especial en cuanto al acceso de las mujeres al empleo, y garantizar una financiación adecuada de esta medida.
- Eliminar la diferencia salarial y las diferencias en cuanto a empleo y desempleo por razón de género
- Conciliar el trabajo con la vida familiar y realizar los esfuerzos necesarios para proporcionar servicios de guardería adecuados.
- Promover una participación equilibrada de mujeres y hombres en la toma de decisiones.
- Integrar la perspectiva de género en todas las políticas.
- Seguir trabajando en los indicadores del acoso sexual en el lugar de trabajo.
- Prevenir y combatir la violencia y el tráfico de mujeres

El nuevo gobierno del PSOE tiene que ponerse manos a la obra si queremos conseguir éstos y otros objetivos, más ambiciosos.

(1) Informe de la Comisión al Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las regiones. Informe de 2004 sobre igualdad entre mujeres y hombres. Bruselas, 19.2.2004.

La educación contra el terror

Miguel Recio. Manuel de la Cruz

LA EDUCACIÓN no puede quedarse paralizada por el terror. Podemos y debemos hacer algo. De hecho, históricamente ha sido así. La organización internacional más importante de carácter educativo, la UNESCO, dice en su documento fundacional (1945): "Los gobiernos en nombre de sus pueblos, declaran:

- Que, puesto que las guerras nacen en la mente de los hombres, es en la mente de los hombres donde deben erigirse los baluartes de la paz;
- Que, en el curso de la historia, la incompreensión mutua de los pueblos ha sido causa de que sus desacuerdos hayan degenerado en guerra".

Hay, pues, una corriente de compromiso de la educación en la lucha contra la violencia como instrumento para resolver conflictos. La educación, especialmente la moral y política, la de valores que se dice ahora, debe ayudar en la reflexión sobre medios y fines en relación con la violencia. ¿Qué lleva a las personas a cometer estos crímenes? ¿En qué los justifican?

A veces pensamos que medios y fines son independientes y que los fines son justos o no lo son, y que los medios son legítimos o al margen de la ley. Pero no es siempre así. Los medios determinan las conductas: las armas de guerra preventiva, para las que no hay un fin justo. Pero también debemos reflexionar sobre los fines: el fundamentalismo religioso, el nacionalismo excluyente, las razones de Estado, el dominio de un género frente a otro, tampoco tienen medios legales con los que puedan alcanzarse.

En el debate sobre la violencia y el terror, la educación puede aportar que las personas nunca son medios y sólo fines en sí mismos; que, al igual que se aprende y enseña la violencia y el odio, puede y debe enseñarse la justicia, la resolución justa de los inevitables conflictos y que ninguna idea justifica algunos medios y nunca el terror. Y siempre nuestra cercanía y solidaridad con las víctimas, con quienes su única culpa ha sido levantarse temprano aquella mañana del 11 de marzo e ir a trabajar y a estudiar...

la aseguradora de la familia

Condiciones especiales para todos
los afiliados/as a **CC.OO.**

- Auto
- Accidentes personales
- Caravanas
- Hogar
- Seguro de Vida
- Plan de Ahorro
- Plan de Pensiones



**PROFESORES Y TRABAJADORES DE CENTROS DE ENSEÑANZA
REGLADA HASTA UN 40% DE REDUCCIÓN EN LA PÓLIZA AUTO**

Teléfono de atención al afiliado/a

901 400 600

www.atlantis-seguros.es



VEN CON NOSOTROS A

CUBA

Saldremos el día 2 de julio desde Barajas y estaremos de nuevo en Madrid el día 12

En colaboración con el SNTECD de Cuba hemos elaborado un programa de turismo sindical que ofertamos a la afiliación de CC.OO. para hacer posible un acercamiento al sistema educativo de Cuba.

Un 40% del tiempo, aproximadamente, lo dedicaremos a visitar diferentes centros educativos, en zonas rural y urbana y el resto es de libre disposición.

Residencia en la ciudad de La Habana – Hotel Habana Libre **** en régimen de alojamiento y desayuno.

Precios por persona incluyendo tasas aeropuerto Madrid, visado, billete avión, seguro turístico, traslados al aeropuerto, alojamiento, dos viajes en autobús con aire acondicionado a centros escolares

Habitación doble 1.070 euros	Habitación triple 1.062 euros	H. individual 1.340 euros
---------------------------------	----------------------------------	------------------------------

Si deseas inscribirte deberás realizar las siguientes fases:

A) Ingresar 650 euros en la cuenta 2100-2119-13-0200274444 a nombre de la F. de Enseñanza de CC.OO. antes del 1 de mayo. Enviar: copia del ingreso bancario, fotocopia del pasaporte y la ficha de datos rellena por alguna de estas vías:

- 1.- Dirección de correo postal
Tini Andrés / Enseñanza. Plaza de Cristino Martos 4,
4ª planta. 28015 Madrid
- 2.- Al Fax 91.548.03.20
- 3.- Al correo electrónico: tandres@fe.ccoo.es

B) Ingresar la cantidad restante (dependiendo del tipo de habitación elegida) y remitir el comprobante por cualquiera de los métodos, antes del 15 de junio.

Si alguien desea hacer el ingreso completo en la primera fecha, podrá hacerlo. La devolución del dinero se realizará únicamente por causas de fuerza mayor debidamente justificadas.

FICHA INSCRIPCIÓN VIAJE A CUBA 2004

Apellidos:

Nombre:

Dirección :

Teléfono:

Móvil:

e-mail :

Fax

Tipo habitación a reservar.

Si deseas compartirla con persona conocida indica su nombre

Contacto: Tini Andrés.
Tfno.: 91 540 92 04
y tandres@fe.ccoo.es

Recibirás información en las señas que nos facilites. Si tienes e-mail o fax la recibirás con mayor rapidez.

En la página web (www.fe.ccoo.es) puedes consultar la memoria del viaje 2002