

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 255. SEPTIEMBRE DE 2004

www.fe.ccoo.es

Gestión Democrática

Condiciones de Trabajo • Gestión Democrática • Entorno Educativo • Centros • Condiciones de Trabajo

Centros

Condiciones de trabajo del profesorado

Cuadernos FIES: Profesorado y evaluación



ENTREVISTA

José Campos

Editorial

Un curso crucial para el debate
y el acuerdo educativo

José Campos Trujillo..... 3

Miscelánea..... 4

Noticias..... 5

Informe

Con el Gobierno del PP el número
de becarios descendió un 24,8% 8

Entrevista

José Campos

“El futuro nos pasará factura
si no logramos el pacto educativo”
Jaime Fernández 10

Tribuna

La Constitución europea
y la educación
Carmen Perona 38

Internacional

La Constitución europea,
un paso adelante cuando
se esperaban dos
José Luis Pascual 39

Consultas jurídicas

Carmen Perona Mata 40

Cultura

Coleccionismo de melancolía
Víctor Pliego 40

Mujeres

Ante la violencia
contra las mujeres..... 41

Libros 42

Crónica bufa

Cuerpos de septiembre
Paco Ariza 42

TEMA DEL MES

Condiciones de trabajo del profesorado

Conocer para transformar

Miguel Recio Muñiz..... 15

La situación del profesorado

Manuel de la Cruz..... 16

La situación de los centros

Manuel de la Cruz..... 30

El profesorado ante sus condiciones laborales

Miguel Recio y Manuel de la Cruz..... 32

Discriminación de género: Situación de las profesoras

Miguel Recio, Manuel de la Cruz y Esther Muñoz..... 33

Funcionamiento de los centros

Miguel Recio y Manuel de la Cruz..... 34

Valoración del trabajo docente y desarrollo profesional

Miguel Recio y Manuel de la Cruz..... 35

La autonomía pedagógica de los centros y la valoración de la LOCE

Miguel Recio y Manuel de la Cruz..... 36

Ha coordinado el Tema del Mes:

Miguel Recio *Secretaría de Estudios y Documentación FE CC.OO.*



páginas centrales (I-XII)

Cuadernos **fies**
Nº 2 Septiembre 2004



Profesorado y evaluación



DIRECCIÓN
José Benito Nieto

REDACTOR JEFE
Jaime Fernández

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

CORRESPONSALES

- Andalucía: Isidoro García • Aragón: Manuel M. Morales
- Asturias: Antonio G. Abúlez • Baleares: Antonio Cirerol
- Canarias: Chaule G. Payer • Cantabria: Inaki Piñedo
- Castilla-La Mancha: Ángel Ponce • Castilla y León: Marcos García
- Catalunya: 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 Valencià: M^o 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.



Difusión gratuita

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

Un curso crucial para el debate y el acuerdo educativo



José Campos Trujillo
Secretario General
FE CC.OO.

EN NUESTRO PAÍS, un Aznar, felizmente retirado y entregado a sus ventas literarias y de preclamo embajador en los EE.UU., dejaba el campo libre a Rajoy. Así las cosas, empezaba el “Gobierno ZP”, encontrando algún roto financiero multimillonario que los de la gestión de las manos limpias y el déficit cero dejaron heredado. Tras reafirmar el estatus militar de los “civiles” y hacer regresar las tropas de Irak, a Bono le colgaron una cruz. Un desliz anecdótico entre las acciones del Gobierno con importantes medidas de corte social: una tele pública sin Urdaci y con menos control partidista, una muy necesaria Ley de Medidas contra la Violencia sobre las Mujeres, la subida del salario mínimo interprofesional (SMI) a unas cotas más humanas, los matrimonios no heterosexuales, el plan de vivienda... Aplazaba otras medidas como las relativas a inmigración o los retoques constitucionales y territoriales. También aparcaba algunas como la regulación de la eutanasia. En su gestión, aparte de la comisión investigadora del 11-M, destacó la derogación del Plan Nacional Hidrológico (PNH) a cambio de unas pocas contaminantes desaladoras (que queda bien con la Unión Europea, Kioto y los verdes).

Por otra parte, el Ejecutivo también se significó por su insistencia en pactar con los sindicatos y la patronal. Fruto de ello ha sido la firma de la Declaración para el Diálogo Social. Para CC.OO. es muy importante el compromiso de adoptar políticas que respondan a los grandes retos (globalización, medio ambiente, ampliación europea, flujos migratorios, desequilibrios territoriales...) y de que el sector público desempeñe un papel activo en el cambio de crecimiento económico. El objetivo es conseguir acuerdos que favorezcan la competitividad, el empleo estable y la cohesión social.

En CC.OO. abogamos por un Pacto de Estado por la Educación que no sólo sea fruto del puro entendimiento político, sino también de los sectores sociales implicados

El anterior curso académico ya estaba liquidado y el político acababa algo después. En CC.OO. lo hemos vivido con intensidad, aunque quizá por el relevo en nuestra Federación, las últimas semanas han sido de trabajo más enérgico. Unas semanas en las que el nuevo equipo federal despegaba, retomando los contactos insti-

tucionales y el pulso de las necesidades más apremiantes de nuestra afiliación. Hemos aplaudido las primeras medidas del Ministerio de Educación, con las becas y lo de la LOCE, nos hemos opuesto a la resistencia del PP, hemos mantenido nuestro nivel reivindicativo en la universidad donde se debe reformar la LOU para converger con la Unión Europea en los plazos previstos. Es urgente cambiar el sistema de habilitación del profesorado así como el modelo evaluador de la ANECA y, sobre todo, demandar más financiación y acabar con la precariedad laboral existente en un importante segmento de la docencia universitaria.

Abogamos por el debate constructivo y participativo y exigimos un acuerdo sobre los contenidos, las formas y el calendario del debate

En la Federación de Enseñanza de CC.OO. tenemos planificado el nuevo curso de cara a un necesario debate nacional educativo. El mismo Gobierno viene anunciando, como paso previo a los cambios legislativos que plantea para la enseñanza, la necesidad de retomar el diálogo, las negociaciones y consultas a partir de este mes.

En CC.OO. también venimos abogando por un Pacto de Estado por la Educación que no sólo sea fruto del puro entendimiento político, sino también de los sectores sociales implicados. Pero antes creemos fundamental la implicación previa de todos los colectivos relacionados con lo educativo para hacer un diagnóstico de lo que tenemos y consensuar la estrategia para seguir avanzando hacia los niveles máximos de calidad educativa y profesionales observados en la Unión Europea.

Por ello, durante este primer trimestre del curso escolar, la Federación de Enseñanza de CC.OO. va a emprender en todos los niveles educativos una gran campaña de información y debate entre los trabajadores y trabajadoras acerca de unos temas que queremos que valoren no sólo ellos, sino también sus órganos de representación y de participación institucional.

Abogamos por el debate constructivo y participativo y exigimos un acuerdo sobre los contenidos, las formas y el calendario del debate. Nos aguarda la negociación de las condiciones laborales, la homologación laboral y salarial y la equidad, así como la mejora de todos los índices de calidad educativa para situarnos más dignamente en la Unión Europea; pero el trabajo será arduo y la participación y la buena voluntad de todos, fundamental.

La incorporación laboral de las mujeres, principal reto del empleo

Un estudio de CC.OO. sobre la evolución del empleo en España entre 1996 y 2003, concluye con tres retos fundamentales para el mercado de trabajo: la incorporación definitiva de las mujeres a la actividad laboral sobre bases de igualdad; la estabilidad en el empleo, como garantía de seguridad y de mejora de las condiciones laborales; y la regulación de los flujos migratorios laborales y la integración social y en el empleo de los trabajadores extranjeros. Según CC.OO., los problemas de escasez y calidad del empleo no dependen fundamentalmente de la normativa laboral, sino del tipo de tejido productivo, del modelo de competencia, de las políticas sectoriales y, aunque en menor medida, de las políticas activas de empleo. CC.OO. advierte de que "más de la mitad de las personas desempleadas son mujeres; casi la mitad de las provincias españolas, 23, tienen pleno empleo masculino.

La Declaración para el diálogo social refuerza la negociación colectiva

La Declaración para el diálogo social, firmada en el Palacio de La Moncloa el pasado 8 de julio por el Gobierno, las organizaciones patronales y sindicales, supone un espaldarazo a la negociación colectiva como procedimiento básico tanto en la fijación de las condiciones laborales como en la determinación de políticas de empleo. En el marco del diálogo social, las partes firmantes de la Declaración se comprometen a acometer las reformas del sistema de protección social para hacerlo "más justo, solidario y eficiente". El Gobierno y los interlocutores sociales han establecido como ejes de las políticas públicas la educación y la formación, la inversión pública, la investigación y desarrollo y la política industrial y de medio ambiente.

El CES denuncia la "alarmante" temporalidad en el empleo público

La memoria del Consejo Económico y Social (CES), organismo consultivo del Gobierno en el que participan empresarios, sindicatos y grupos de la sociedad civil, considera "alarmante" la tasa de temporalidad del mercado laboral español, que en 2003 se situó en un 30,6%. Por cuarto año consecutivo, las administraciones incrementaron su volumen de empleo temporal, con un 9,7% de subida, mientras que el fijo subió un 3,4%. En el sector privado, la contratación temporal creció un 1% y la indefinida un 4,4%.

BOLERO DE COMIENZO DE CURSO

¿CÓMO PODEMOS TENER TANTAS LEYES A LA VEZ Y NO ESTAR LOCOS?



Rincón de citas

"En Italia, como en España, donde la teoría de la evolución se enseña desde primero de ESO, ya no se debate, como en Estados Unidos hace años, la validez de la propuesta bíblica que fija el inicio del mundo la tarde del 23 de octubre del año 4004 a.C., según cálculos del arzobispo James Ussher"

Salvador Llopart

La Vanguardia, 30 de junio de 2004

"Bernard Stasi, ex presidente de la comisión de expertos que aconsejó la ley [del velo], cree que se han cometido "errores lamentables", porque de todas las propuestas que hicieron, sólo ha salido adelante la prohibición de signos religiosos. Ni la enseñanza del hecho religioso, ni la formación de imanes a cargo del Estado forman parte de las prioridades de la política francesa, que sólo se ha fijado en el aumento de velos o pañuelos islámicos"

El País, 8 de julio de 2004

¿Por qué...

...desde 1996 ha descendido en un 25% el número de becarios en las universidades españolas?

...la revista *Magisterio* dice que en la última década, con los ocho años de Gobierno de PP incluidos, el fracaso escolar en España ha aumentado medio punto por año?

...Marchesi afirma que el MEC está impulsando una encuesta para "desvelar las opciones preferidas" por los profesores en materia de enseñanza?

... a medida que se asciende a los puestos más elevados de las escalas profesionales se reduce la presencia de mujeres, según un estudio oficial sobre la presencia femenina en la Administración?

...los altos cargos de la Consejería de Educación de Madrid se empeñan en desprestigiar a la enseñanza pública mientras los directores de todos los IES les acusan de crear "incertidumbre e inseguridad" en el sistema?

El MEC presenta para el debate su proyecto de reforma

El MEC presenta este mes un documento que recogerá los aspectos centrales de debate sobre la reforma educativa, consensuados con las comunidades autónomas. El documento incluirá datos y análisis contrastados

ADEMÁS, se articulará un calendario para las reuniones de debate más formales de carácter multilateral. Este debate concluirá con la presentación a finales de este año o comienzos de 2005 de un proyecto de ley ante el Congreso, de modo que, tras la correspondiente discusión parlamentaria, antes del próximo verano o a lo sumo en otoño esté aprobada la nueva normativa -teniendo en cuenta que debe ser desarrollada por las comunidades autónomas- y pueda implantarse en el curso 2006-07.

El Gobierno pretende con esta reforma cumplir el objetivo de la UE trazado en la Cumbre de Lisboa de que en 2010 el 85% de los jóvenes tenga el Bachillerato o la FP.

En cuanto a la Educación Infantil, la ministra, tras criticar que se la haya "fragmentado drásticamente" en dos etapas, de cero a tres años y de tres a seis, aclaró que el Gobierno se alejará de "soluciones de carácter exclusivamente asistencial", y que se fomentará la escolarización temprana "a través de una oferta pública suficiente" y "de calidad", que incluirá de forma progresiva la enseñanza del inglés en el segundo ciclo de la etapa.

Por lo que respecta a la reválida, el Ministerio aboga por una prueba antes de acceder a la universidad, pero evitando "una sucesión de controles al término del Bachillerato", según precisó la ministra. El Gobierno se decanta por un examen único en cuya elaboración y criterios de corrección participen profesores universitarios "para asegurar la necesaria conexión entre ambos niveles educativos".

En materia de política de becas, San Segundo recordó el aumento en 36 millones de euros para este capítulo.

En lo relativo al profesorado, anunció una reforma de la formación inicial así como el "reconocimiento social y profesional de la carrera docente", que será rediseñada, incentivando "el buen hacer", la dirección de los centros y la participación en proyectos de atención a la diversidad. Para ello se constituirá un grupo de trabajo en el seno de la Conferencia Sectorial de Educación que analice la situación actual.

Por último, San Segundo anunció que la Formación Profesional será para el Gobierno "una prioridad de carácter estratégico".

Se revisarán los aspectos más conflictivos de la LOU

La ministra de Educación ha anunciado la modificación de la legislación universitaria en colaboración con las comunidades autónomas y las propias universidades siguiendo los criterios de calidad y cohesión. Además, el Gobierno definirá el Espacio Europeo de Educación Superior para facilitar la homologación de los títulos en los países miembros y evaluar su calidad. María Jesús San Segundo prevé que el proceso de reforma de la LOU comience en septiembre, de modo que la nueva norma esté aprobada en diciembre de 2005.

La revisión de la Ley Orgánica de Universidades (LOU) afectará a los aspectos más conflictivos: el sistema de habilitación del profesorado, del que dijo que era muy costoso e ineficaz, el funcionamiento de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), a la que el Ministerio devolverá su carácter público, y la normativa de acceso a la Universidad con el propósito de fijar una única prueba general. En cuanto a la habilitación del profesorado, el MEC estudia implantar un modelo ágil, que otorgue más peso al mérito y la competencia de los aspirantes, siendo las universidades las que los seleccionen por concurso.

Las previsiones para reformar la ANECA es que se estudiarán fórmulas jurídicas con el fin de impedir que un organismo privado, como lo es actualmente, influya en las decisiones de instituciones públicas.

Asimismo el MEC creará una comisión para analizar el modelo de financiación de la universidad pública.

Los programas integrales de compensación sustituirán a los itinerarios

La ministra de Educación, María Jesús San Segundo, ha anunciado en el Senado la puesta en marcha de "programas integrales de compensación educativa" para los escolares que necesitan apoyo y la eliminación de los itinerarios "por excluyentes". San Segundo citó los estudios de la OCDE que constatan que "la separación temprana en vías académicas alternativas no ha demostrado que se logre una mejora de los resultados globales y, sin embargo, aumenta la inequidad de su distribución".

El Ministerio establecerá zonas educativas de atención preferente para compensar desigualdades detectadas en el alumnado, siguiendo los modelos francés y británico. Los alumnos serán divididos en grupos más pequeños para favorecer una educación personalizada, recibirán el apoyo de más profesores y se destinarán a esas aulas más recursos de los habituales. La titular del MEC subrayó que los centros "necesitan más profesores, pero también educadores y trabajadores sociales que configuren una atención integral de la diversidad".

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

CC.OO. promueve una campaña de debate ante las reformas educativas que se avecinan

La Federación de Enseñanza de CC.OO. promoverá durante el primer trimestre del curso una campaña de debate y consulta a los trabajadores del sector ante las reformas educativas anunciadas por el Gobierno. El sindicato aboga por un Pacto de Estado por la Educación, que no se limite a un mero acuerdo entre partidos políticos, sino que incluya a todas las organizaciones y colectivos implicados en la educación

PARA ELLO CC.OO. informará detalladamente al profesorado de sus planteamientos y reivindicaciones mediante la convocatoria de jornadas en todos los territorios, la elaboración de material adecuado y el envío de cuestionarios.

Asimismo, promoverá que se pronuncien los órganos de representación de trabajadores de la enseñanza (juntas de personal y comités de empresa) así como los órganos de participación institucional.

También advierte a la ministra de Educación que no olvide proponer una regulación de las condiciones laborales de los trabajadores y trabajadoras de la enseñanza, hasta ahora

recogidas en una normativa diseminada y diversa según las comunidades autónomas, por lo que considera necesaria la promulgación del Estatuto Básico de la Función Pública Docente.

El secretario general de la Federación de Enseñanza de CC.OO., José Campos, ha declarado que el real decreto de modificación del calendario de la LOCE "debe ser el principio de un amplio debate de toda la comunidad educativa, encaminado a conseguir una normativa consensuada y estable, que compatibilice la calidad con la equidad, que tenga apoyo presupuestario y no esté al albur de los cambios políticos".

Propuesta para modificar el sistema de habilitación del profesorado universitario

LA FEDERACIÓN de Enseñanza de CC.OO ha hecho llegar al Ministerio con conjunto de medidas reivindicativas, tras debatirlas con los representantes de la comunidad universitaria, entre las que destacan las relativas a las reformas de la ANECA, del acceso de los estudiantes y de la carrera docente de los profesores que la habían iniciado en el marco de la LRU. A este respecto, el sindicato considera urgente que se modifique temporalmente el acceso a la figura del profesor colaborador para permitir a esos profesores la continuidad de su carrera.

CC.OO. exige la modificación urgente del real decreto que regula el sistema de habilitación del profesorado tras los fracasos que ha cosechado desde su implantación. El sindicato recuerda que cualquier modificación de una norma que afecta a las condiciones de

trabajo del profesorado (acceso y promoción), debe ser "negociada" en la Mesa Sectorial de Universidades con los sindicatos.

El modelo que CC.OO. propone para la selección del profesorado consiste en aplicar a cada plaza un proceso de selección en dos fases: preselección e informe por parte de expertos externos, atendiendo a la solvencia y capacidad de los candidatos, y selección definitiva por parte de la propia Universidad. En esa decisión final se podría así tener en cuenta la adecuación de cada candidato a las funciones específicas del puesto de trabajo a concurso, dado que la solvencia académica habría quedado ya garantizada por la preselección previa. En esos procesos de selección debe contemplarse la participación sindical como garantía adicional de control y transparencia de los mismos.

El Supremo rechazó la suspensión del decreto de calendario de la LOCE

EN UN AUTO del 7 de julio, el Tribunal Supremo rechazó la suspensión cautelar presentada por las siete comunidades autónomas gobernadas por el PP contra el Real Decreto 1318/2004 de 28 de mayo que retrasó la aplicación de varios aspectos de la LOCE.

El alto tribunal considera que "no puede objetarse" el real decreto "ni en cuanto a su constitucionalidad ni en cuanto a su legalidad". Los magistrados subrayan la legalidad del procedimiento seguido por la Administración central antes de la aprobación del decreto. Con respecto a las comunidades autónomas, el auto señala que "el proyecto fue presentado a las mismas en el seno de la Conferencia Sectorial de Educación con anterioridad a la celebración de la sesión del 17 de mayo de 2004, sin perjuicio de que hayan presentado alegaciones algunas comunidades autónomas".

Por último, el Supremo asevera que "la suspensión de la efectividad del real decreto recurrido sería lo que ocasionara aquella perturbación, cuando aquél debe ser aplicado a todas las comunidades autónomas con carácter general, toda vez que la aplicación en unas y no en otras, causaría perjuicios al sistema educativo y a sus usuarios".

Anteriormente, y en respuesta a una consulta elevada por la Comunidad de Madrid, el Consejo de Estado ya había dictaminado que el real decreto de paralización parcial de la LOCE es de obligado cumplimiento para todas las comunidades autónomas y que medidas como que la religión sea una asignatura evaluable o la puesta en marcha de los itinerarios, deberán ser aplazadas de acuerdo con la decisión del MEC.

CC.OO., que se personó ante el Supremo en el recurso promovido por los Consejeros de Educación del PP, tildó de "irresponsable" el intento de los consejeros del PP.

Empleados públicos

El BBVA será depositario del fondo de pensiones de la Administración

LA COMISIÓN Promotora del Plan de Pensiones de la Administración General del Estado (AGE), formada por 22 miembros, ha adjudicado los servicios de entidad gestora a GPP (Gestión de Previsión y Pensiones, Entidad Gestora de Fondos de Pensiones SA) y de entidad depositaria al BBVA, por un importe superior a los 54 millones de euros.

Como se recordará, este plan de pensiones para los empleados públicos de la AGE se formalizó en desarrollo del Acuerdo suscrito entre otros sindicatos por CC.OO., con la Administración central, como garantía de un incremento retributivo que haga converger la cuantía de la pensión que se recibe a la hora de la jubilación, con el salario que se tiene en activo. A la licitación del concurso convocado por la Comisión Promotora acudieron siete grupos financieros, GPP- BBVA, La Caixa, Fonditel - Telefónica, Caser - CECA, Cajamadrid, Banco de Sabadell y Banco Popular.

Ahora se inicia un nuevo proceso que desembocará a primeros de noviembre en el desembolso por parte del MAP de los más de 54 millones de euros, que beneficiará a los más de 520.000 empleados públicos de la AGE, así como Fuerzas Armadas y Cuerpos y Fuerzas de Seguridad del Estado. El único requisito para poder beneficiarse y pertenecer al plan es acreditar más de dos años de servicios prestados en la Administración Central.

CC.OO. apuesta por la creación de una Oficina de Atención al Partícipe que tenga los recursos suficientes para dar un servicio eficiente a todas las personas que lo demanden. El vicepresidente de la Comisión de Control es una persona en representación de CC.OO., que en este organismo tiene cuatro representantes sobre 22, siendo el resto 11 para la Administración, 4 para UGT y 3 para CSIF.

Estudio

La mayoría de los niños prefieren jugar solos

El 60% de los niños prefieren jugar solos y a un 68% le gusta hacerlo al aire libre. A la hora de elegir cómo, con qué y a qué jugar un 65% se ve influido por los medios de comunicación, las marcas comerciales y el fútbol

ESTAS SON algunas de las conclusiones del estudio promovido por la compañía multinacional distribuidora de muebles Ikea Ibérica, en colaboración el Museo Pedagógico de Arte Infantil, sobre los intereses y gustos de los niños ante el juego.

A través del Concurso de Dibujo Escolar *¿Dónde te gusta jugar?*, dirigido a alumnos de 5º de Primaria de colegios de Barcelona, Sevilla y Madrid se analizaron casi 3.000 dibujos.

Entre los niños que juegan acompañados, la mayoría prefiere sus amigos (35%) a su familia (dibujada sólo por el 3%). Los niños sevillanos son los únicos que eligen mayoritariamente jugar acompañados (56%) y para ello escogen a sus amigos (48%).

Un elevado índice de dibujos no reflejan ninguna actividad: los niños simplemente están tumbados o sentados, sin hacer nada. También abundan los campos de fútbol vacíos, o en los que juegan equipos de 1ª División (Real Madrid, Barça, Betis, Sevilla, etc.), no los propios niños y sus amigos.

A los pequeños les gusta jugar en el exterior (68%). Los de Barcelona son los únicos que eligen mayoritariamente el interior (51%) para sus juegos, y los sevillanos los que más disfrutaban al aire libre (86%). Dentro de las actividades realizadas en el exterior, en Barcelona escogen las pistas deportivas (patinaje, "hockey", tenis), mientras que los niños madrileños optan por parques de atracciones



y acuáticos, y los sevillanos se representan jugando en la plaza y en la calle.

Cuando juegan en el interior, generalmente lo hacen en su dormitorio (46%), del que valoran sobre todo la tranquilidad. En la gran mayoría de los dibujos recibidos se representa una sola cama –muchos de ellos son hijos únicos, o no tienen que compartir habitación- y dentro de los elementos del dormitorio destaca la presencia de la video-consola. Si no escogen su habitación, eligen el lugar de la casa en el que estén la video consola, el ordenador y/o la TV (salón, cuarto de estar, dormitorio de sus padres, etc.).

Muchos dibujos representan lugares imaginarios, tanto en el interior (30%) como en el exterior (25%). Los deportes son la actividad favorita (32%), seguidos de los videojuegos (20%).

PREPARADORES DE OPOSICIONES

PARA LA ENSEÑANZA

OPOSICIONES ENSEÑANZA 2005

NUEVOS TEMARIOS

Tfno.: 91 308 00 32

E-mail: preparadores@arrakis.es

Génova, 7, 2º Izda. - 28004 Madrid
<http://www.preparadoresdeoposiciones.com>

¡ TU ÉXITO ES EL NUESTRO !

Con el Gobierno del PP el número de becarios descendió un 24,8%



ENTRE 1996 Y 2002, exactamente seis de los ocho años en que gobernó el PP, el número de estudiantes becarios descendió un 24,84%, pasando de 252.825 en 1996 a 190.011 el curso 2002-2003. Este es uno de los datos más destacables del estudio de la Conferencia de Rectores de la Universidad Española (CRUE) *La universidad española en cifras (2004)*, presentado el pasado mes de junio. En el informe se recogen datos de las 47 universidades públicas y de la UNED. A la vista de este déficit, el presidente de la CRUE, Juan Vázquez, ha pedido un mayor esfuerzo inversor en becas así como la revisión de las políticas de ayudas al estudio.

Según el gerente de la Universidad de Jaén y director del informe, Juan Hernández Armenteros, el descenso del número de becarios se debe a que se han actualizado los umbrales de renta para obtener una beca y, por tanto, como los ingresos son más elevados que hace unos años, la mayoría de las veces que se deniega una ayuda es por razones económicas.

Sin embargo, en este periodo ascendió la financiación media por

becario, al pasar de 1.467 euros a 2.151, una subida que Hernández Armenteros atribuye al descenso del número de becarios.

Los recursos del Estado destinados a ayudas al estudio han bajado un 28% desde la misma fecha.

El análisis comparativo por comunidades autónomas revela que Navarra está a la cabeza en gasto por alumno, con un 163,94%, seguida de Canarias, Madrid, Comunidad Valenciana, País Vasco y Cataluña. Las comunidades que menos gastan por estudiante son Extremadura (87,1%), Andalucía y Galicia.

El informe de la CRUE revela también que en estos años ha descendido la matrícula universitaria mientras se ha incrementado la oferta de titulaciones, al pasarse de 1.671 a 2.259. Por sexos, las mujeres superan claramente a los hombres en nuevos ingresos (55,7 frente al 44,2 por ciento), matriculados (53,8 frente al 46,1) y becarios (62,3 frente a 37,6).

En cuanto al abandono universitario, el informe establece la media en un 30%, dándose fundamentalmente en las carreras técnicas y siendo casi inexistente en Ciencias de la Salud. Las mujeres abandonan más los estudios que los hombres.

En el capítulo de inversiones, mientras que en 1998 éstas fueron de un 0,96% del PIB, en 2002 descendieron un 0,85%. Como resultado de este descenso la universidad española dejó de percibir 2.800 millones de euros en ese periodo.

La inversión de la institución universitaria asciende a un 11% de su gasto en investigación. De este porcentaje, cuatro quintas partes se destinan a gastos de funcionamiento y el resto en equipamiento.

Hernández Armenteros reclamó un mayor esfuerzo en financiación privada, de la que dijo que ha caído de un 12% al 8%.

Otro dato recogido en el informe es descenso constante en el número de matriculaciones.

Elección de carrera

Por otra parte, el cuarto informe de la Fundación Iuve en el que se recoge la opinión de los estudiantes preuniversitarios sobre la universidad española revela que el 47,7% de los encuestados –casi uno de cada dos– no saben aún que carrera van a estudiar sólo tres meses antes de decidir. Los autores de la encuesta señalan que, pese al aumento de información, ésta no siempre va acompañada “del esclarecimiento de las dudas de los alumnos, que no siempre son cuantificables o resolubles mediante el bombardeo informativo, sino que precisan dedicación y unas claras líneas de orientación”.

En esta cuarta edición de la encuesta participaron 500 estudiantes de un universo de 5.500 de 2º de Bachillerato que asistieron al VIII Forum madrileño de universidades. Los alumnos proceden de varios institutos de la Comunidad de Madrid y de provincias cercanas, como Toledo, Segovia y Ciudad Real.

El 50,3% de los alumnos encuestados asegura elegir la carrera que estudiarán en función de su vocación, mientras que un 26,3% lo hace teniendo en cuenta en el horizonte las posibles salidas profesionales. En el caso de los chicos, un 40,9% elige la carrera por vocación, frente a un 29,5%, que lo hace para buscar una salida profesional; en el caso de las chicas, un 54,6% elige la carrera que quiere cursar por vocación y un 24,5% por

encontrar una salida profesional.

A la pregunta de qué querían estudiar, un 23,01% de los alumnos encuestados se pronunciaron por las licenciaturas relacionadas con la Economía, concretamente Administración y Dirección de Empresas (15,09%), seguida de las ingenierías (22,64%), entre las que destaca la Informática, (9,13%) y Derecho (8,56%). Mención aparte merece el descenso que experimenta la matrícula en las carreras de Ciencias de la Información (Periodismo, Comunicación Audiovisual, Publicidad e Imagen y Sonido), que en esta encuesta sólo son la opción preferida por un 10% de los estudiantes, frente al 14,86% de la edición anterior.

Según el informe, Ciencias Sociales es la opción más elegida por las chicas (un 39,3%), seguida de la de Ciencias de la Salud (un 23,5%), un 16,8% que elige carreras científico-técnicas y un 8,2% que opta por las Humanidades. En cambio, los chicos eligen mayoritariamente la opción científico-técnica (un 46,5%), con mucha ventaja sobre la opción de Ciencias Sociales (24,8%), la de Ciencias de la Salud (17,8%) y sobre todo la de Humanidades (4,7%).

¿Por qué los alumnos quieren estudiar en la universidad? Según el informe de la Fundación Iuve, el 62,1% señala como motivo principal de esta elección la posibilidad de obtener un empleo mejor. El 28,8% afirma que la opción universitaria satisface su vocación. En términos generales, los alumnos de Bachillerato ven la universidad

como un lugar idóneo para obtener una buena preparación que les capacite con vistas a la obtención de un buen empleo.

Esta concepción positiva y positiva de la universidad cuadra con la buena opinión que tienen de ella, aunque un elevado número de alumnos critique la falta de recursos en algunas carreras, las pocas prácticas y el que éstas no siempre habiliten para encontrar un puesto de trabajo.

Aspiraciones laborales

En una encuesta a alumnos candidatos a ingresar en la universidad no podía faltar la pregunta sobre sus aspiraciones laborales. Así, un 36,4% de los encuestados por la Fundación Iuve dijo tener como objetivo trabajar en la empresa privada cuando finalice la carrera, una quinta parte espera encontrar empleo en la Administración pública (20,3%), un 11,9% cree que para encontrar trabajo necesitará continuar los estudios, un 9,3% confiesa que montará un negocio propio y un 3,7% reconoce que optaría por aprender un oficio. Se observa un incremento en el porcentaje de alumnos que se inclinan por un puesto de trabajo en la Administración, siendo las mujeres las que muestran una preferencia por esta alternativa.

Un último dato: los estudiantes preuniversitarios creen que a la hora de buscar trabajo las empresas valoran más la eficacia y el rendimiento (un 29,1%) que se espera del aspirante que el expediente académico (un 17,5%). También otorgan importancia a la cualificación y a la experiencia laboral (un 14,1%). Un 21,5% opina que las empresas buscan especialistas para cubrir sus puestos vacantes.



Uso eficaz de los recursos

UNO DE LOS OBJETIVOS de la universidad española apuntados en el informe de la CRUE es promover el uso eficaz de los recursos. En este sentido, el documento subraya que no se utilizan de manera óptima. Se ponen como ejemplos de ello el elevado índice de abandono de los estudios; la larga duración de algunas carreras, sobre todo técnicas, que aumenta injustificadamente el coste de obtención de ciertos títulos, y la inadecuación entre oferta y demanda de estudios y entre las cualificaciones y perfiles de los puestos de trabajo.

Asimismo, en el informe se considera "poco razonable" la exagerada disparidad de condiciones de trabajo para investigadores según el tipo de contratación y la aceptación de la elevada dispersión existente de cargas docentes y de productividad entre universidades, de departamentos y personas.

Finalmente, el documento considera un "riesgo" el que desde hace años el gasto de inversiones -el doble que la media de la OCDE- esté mucho más centrado en construcciones que en equipamiento científico y en la oferta de servicios básicos en las nuevas tecnologías, por lo que se propone plantear si esta política de inversiones responde "a inercias en la presupuestación o a una necesidad".

Hegemonía masculina en las carreras técnicas

LAS MUJERES son mayoritarias en las carreras biosanitarias y de ciencias sociales, según el informe de la Fundación Iuve, mientras que los hombres lideran las carreras científico-técnicas. Ellas muestran una clara hegemonía en carreras como Medicina (75%), Fisioterapia (100%) o Publicidad y Relaciones Públicas (82%), Psicología

(83,3%) o Magisterio (100%).

Ellos destacan en carreras como Telecomunicaciones (83,3%), Informática (70,6%) o Ingenierías (64%). Paulatinamente se va reduciendo el porcentaje que marca la superioridad de los hombres en carreras científico-técnicas. Por ejemplo, en Informática, se ha pasado de un 82,86% de chicos a un 72%.

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

José Campos / Secretario General de la FE CC.OO.

“El futuro nos pasará factura si no logramos el pacto educativo”

por Jaime Fernández



Foto: Fran Lorente

José Campos Trujillo fue elegido secretario general de la Federación de Enseñanza de CC.OO. en el 9º Congreso que el sindicato celebró el pasado mes de mayo, sustituyendo a Fernando Lezcano. Nacido en Alozaina (Málaga) hace 44 años, Campos es licenciado en Filosofía y Letras por la Universidad de Málaga. En 1992 desempeñó sus primeras responsabilidades sindicales en CC.OO. a nivel provincial. Un año más tarde pasó a formar parte de la Comisión Ejecutiva la Federación Andaluza, asumiendo la Secretaría de Organización de esta, cargo que desempeñó durante cuatro años, hasta el Congreso de 1997, en el que fue elegido secretario general de la Federación de Enseñanza de Andalucía, responsabilidad que seguirá ejerciendo hasta el 8º congreso que esta organización celebre en noviembre.

El futuro Pacto Social por la Educación requerirá de las distintas partes que lo negocien generosidad y altura de miras “por encima incluso de nuestras diferencias ideológicas”, de lo contrario “el futuro nos pasará una dura factura”. En estos términos se pronuncia el nuevo secretario general de la Federación de Enseñanza de CC.OO., José Campos, en esta larga entrevista en la que avanza las líneas programáticas del sindicato en la etapa inaugurada tras el 9º Congreso que celebró el pasado mes de junio

Nuevo Gobierno, nueva ministra de Educación, y nuevo secretario general de la Federación de Enseñanza de CC.OO. ¿Qué de positivo cree que puede surgir de estas novedades?

De todo lo nuevo siempre se esperan cambios y resultados positivos. Casi nadie piensa ahora que se pueda ir a peor, sino que hay expectativas de posibles cambios a mejor. La verdad es que los últimos tiempos han sido difíciles en el marco de la política educativa. Con el Gobierno del PP hemos sido especialmente combativos. Las reformas educativas que promovió, con todo su trasfondo de ideología rancia y sectaria, significado en la Ley de Universidades o en la Ley de Calidad, han encontrado siempre la inequívoca posición beligerante de nuestro sindicato.

¿Qué le parece el talante del nuevo equipo del MEC?

Ya se nos ha tendido la mano para dialogar y negociar. Así lo anunció reiteradamente el presidente Zapatero en su discurso de investidura. En política educativa también. Se anunciaba la paralización de las reformas educativas del PP, cosa que se ha visto corroborada en parte en las primeras semanas de gestión del Gobierno. Con el nuevo talante prometido y las primeras actuaciones gubernamentales, se abre un nuevo tiempo para la esperanza. CC.OO., desde su independencia sindical, sintoniza con el nuevo estilo. Las perspectivas para la enseñanza son bastante ilusionantes, que no ilusorias.

¿Es posible un Pacto por la Educación, dada la disparidad de intereses en la enseñanza?

No sólo es posible, sino absolutamente necesario. Es necesario que en esta legislatura alcancemos un compromiso social en el que participen todas las instituciones políticas y educativas, sociales y sindicales, así como el conjunto de la comunidad educativa a través de cauces de participación y negociación reales y efectivos, de modo que el resultado final lo sea de todos y fruto del mayor consenso que podamos alcanzar.

Todos deberemos ser generosos y pacientes en el diálogo, porque en las diferentes concepciones educativas hay puntos muy sensibles y posturas divergentes y a veces inamovibles. Así, las partes ideológicamente enfrentadas tendremos que hacer algunas concesiones en aras de un sistema educativo estable. Y es que la educación ha de ser entendida de una vez por todas como un verdadero asunto de Estado. La educación de todos no ha de ser patrimonializada por nadie y ha de estar a salvo de cambios ante la normal alternancia política.

La educación en España tiene que ser un edificio estable, bien cimentado y construido, en el que cada cuatro años, a lo sumo, se cambie el mobiliario. Esto será obra de todos a través de ese gran Pacto de Estado por la Educación que Comisiones Obreras, como primer sindicato del país, está proponiendo desde hace tiempo al poder político y a los agentes sociales y educativos.

¿Cuáles serían las líneas básicas de ese Pacto?

Sin duda aspectos cruciales, como acabar con las desigualdades en la educación y atender a las personas y sectores más desfavorecidos tanto a nivel estructural, mediante la dotación de recursos, como a nivel pedagógico; el respeto y la valoración adecuada de las diferencias territoriales, culturales, sociales, etc.. También la mejora y adecuación de los centros educativos, reforzando sus infraestructuras y mejorando su gestión y autonomía, la apuesta decidida y definitiva por las nuevas tecnologías o las mejoras laborales para los trabajadores y trabajadoras de la enseñanza. En todo ello se registran un conjunto de necesidades a las que hay que aportar soluciones prontas y duraderas.

¿En qué medidas se traducirían las propuestas para lograr esos objetivos?

Abogamos por un sistema educativo y unas dotaciones presupuestarias que nos equiparen en calidad a los países más avanzados de Europa, con respecto a los que estamos todavía a una distancia considerable. En el marco de nuestra variedad cultural y territorial, y también en el de la solidaridad, este sistema debe dotarse de unas coordenadas comunes que garanticen parámetros de oferta, calidad educativa y servicios semejantes en todas las comunidades autónomas.

También defendemos la regulación y mejora de las condiciones laborales de los trabajadores y trabajadoras de la enseñanza. Hay aún aspectos básicos pendientes, problemas comunes que deben ser abordados por el nuevo Gobierno, de modo que configuremos definitivamente el Estatuto de la Función Pública Educativa, es decir, un marco normativo que regule los aspectos básicos y comunes para todo el colectivo: acceso, estabilidad, retribuciones, jornada, formación, promoción,



Las partes ideológicamente enfrentadas tendremos que hacer algunas concesiones en aras de un sistema educativo estable

jubilaciones, etc., así como un marco laboral análogo para los trabajadores y trabajadoras de los centros privados.

Estas medidas educativas y laborales deben formar parte del Pacto de Estado por la Educación que proponemos; acuerdo que siente las bases de una futura Ley de Condiciones Básicas para el ejercicio del Derecho a la Educación, por la que desde ahora mismo apostamos

¿Ve posible el pacto con un mapa político dominado por la polarización PSOE-PP y la atomización de las fuerzas nacionalistas?

En principio, el pacto escolar parece un reto inalcanzable. Por un lado, la posición minoritaria del Gobierno en el Parlamento le obliga a mantener un esfuerzo constante de diálogo y, a menudo, de concesiones a sus "socios" para conservar los apoyos parlamentarios y sacar adelante sus propuestas. Por otro lado, sin duda todo lo que sean avances firmados por los socialistas están topándose con la dura oposición del PP. Sin embargo, superado el decreto de paralización LOCE, la manotienda a todos del Gobierno para retomar el diálogo educativo ha de ser del interés de los *populares*, en tanto éstos no van a querer verse marginados en la posibilidad de influir en la articulación de un más que necesario pacto educativo. Políticamente, el PSOE sabe que sin contar ahora entre otros con el PP, la duración de cualquier ley educativa aprobada bajo mandato socialista va a ser mínima en un hipotético retorno al poder de los conservadores. Pero el sentido de la responsabilidad nos señala a todos para que nos sentemos y dialoguemos con generosidad y altura de miras por encima incluso de nuestras diferencias ideológicas y, por supuesto las partidarias. Habrá que hacer concesiones mutuas y alcanzar el consenso en torno a una educación de calidad para todos, que asegure la convivencia y el bien común. En caso contrario, el futuro nos pasará una dura factura.

¿Cómo se articulará la campaña de debate que lanzará CC.OO. y por cuánto tiempo se alargará?

Queremos llevar a cabo en este primer trimestre una campaña de debate y consulta que vaya más allá de la propia estructura interna del sindicato y que se extienda al conjunto de los trabajadores y trabajadoras de la enseñanza, especialmente al profesorado, sin cuyo consenso y participación es difícil hacer prosperar cualquier nueva iniciativa en el ámbito educativo. Daremos a conocer nuestros planteamientos y reivindicaciones a través de asambleas, jornadas, juntas de personal, comités de empresa, consejos escolares, consejos sociales de universidad, etc.

En este debate, que tiene que ser abierto, se analizarán los pros y los contras de las propuestas del Gobierno. Distribuiremos cuestionarios sobre los temas que en cada momento estén de actualidad y centren el debate y elaboraremos todo el material informativo necesario que enviaremos a todos los territorios.

Es fundamental contar con las aportaciones de todos y ese fue el gran error del Partido Popular; cerrarse al diálogo y al debate.

En esta previsible fase de negociación educativa ¿qué papel debe asumir su sindicato?

Según las últimas elecciones sindicales, la Federación de Enseñanza de CC.OO. es la fuerza sindical más votada del sector. Hemos de seguir desempeñando con autonomía y con coherencia nuestro papel de dar viabilidad eficazmente a las propuestas de quienes nos apoyan y nos han votado. Pero nuestra gran representatividad implica, por otra parte, asumir la acción sindical como “contrapoder” pero hacerlo de manera responsable. Debemos estar presentes de modo relevante en la negociación de cualesquiera medidas de la Administración que afecten a las condiciones laborales y al modelo educativo, entendido éste como un servicio público de calidad al alcance de todos.

¿Cuál es su balance de la descentralización educativa y de las medidas para solucionar los desequilibrios territoriales?

Estamos en un Estado autonómico en el que considero que de ningún modo la diversidad es negativa. Todo lo contrario: la riqueza colectiva de todo tipo surge en la mayoría de las ocasiones de cuantas más diferencias provengan las aportaciones. Pero ello no puede implicar que los diferentes niveles culturales, de riqueza, etc., existentes según los territorios, supongan desigualdades en el acceso a la educación, en la calidad de la oferta educativa, de los servicios complementarios. Por eso comentaba anteriormente, al hablar del Pacto por la Educación que propugnamos, que éste debe contemplarse dentro del nuevo marco de participación de las comunidades autónomas –una vez transferidas ya las competencias educativas–, de la creación y puesta en marcha de mecanismos específicamente educativos de compensación de las desigualdades educativas de carácter territorial, de la solidaridad, en definitiva, que impida que en el amplio y diverso colectivo de nuestro alumnado se den discriminaciones reales por razón del lugar en que viva.

¿Enseñanza pública? ¿Enseñanza privada? ¿Qué dice al respecto CC.OO.?

CC.OO. dice lo que ha venido diciendo siempre: que las administraciones tienen la responsabilidad de ofrecer a la ciudadanía un servicio público educativo de calidad e igual para todos. De ello se desprenden muchas cosas. Si partimos de que la Constitución reconoce el derecho particular de la creación de centros de enseñanza, nos encontramos con la realidad palpable de la existencia de una doble red: una de titularidad pública y otra de titularidad privada. Pero la Constitución no va más allá de eso y de salvaguardar el derecho a la educación para todos y la libertad de enseñanza, lo que no es poco.

Lo que por nuestra parte planteamos ya lo he dicho anteriormente. Defendemos desde hace años un modelo de escuela y de educación que debe desarrollarse y ofrecerse en todos los centros sostenidos con fondos públicos, más allá de su titularidad. Defendemos que las condiciones de trabajo en estos centros no registren tampoco desigualdades, y ahí están nuestras luchas por su homologación desde hace tiempo: acceso al puesto de trabajo, retribuciones, formación de los trabajadores y trabajadoras y un largo etcétera. Y defendemos especialmente que la escolarización se realice de forma exquisitamente igualitaria de modo que no acabe conformándose una doble red de centros definida, no por su titularidad pública o privada, sino por el origen o características de su alumnado, tales como la procedencia social, necesidades educativas especiales, situación económica desfavorecida, etc. Y menos aún que esa diferenciación de centros acabe siendo calcada de la otra que definen las titularidades.

“La LOU debe modificarse hasta que se apruebe una nueva ley universitaria”

¿En qué línea tiene que ir la reforma de la LOU?

Desde CC.OO. tenemos elaborada una plataforma reivindicativa, donde, como medidas inmediatas, demandamos un aumento importante en la financiación, la mejora del empleo y la inaplazable convergencia europea. En el terreno de lo inmediato, exigimos un cambio radical de la ANECA, del modelo de acceso de los estudiantes y la negociación inmediata de soluciones para permitir la continuidad de la carrera docente del profesorado que la había iniciado en el marco de la LRU. También consideramos urgente y necesario que se modifique temporalmente, al menos hasta que se apruebe la “nueva LOU”, el acceso a la figura del profesor colaborador para permitir a este profesorado la continuidad de su carrera.

No podemos olvidar tampoco que un elemento prioritario es la selección del personal docente, en la que deben participar tanto expertos externos como la propia universidad. En estos procesos de selección debe contemplarse la participación sindical como garantía adicional de control y transparencia de los mismos.

En este primer trimestre daremos los pasos oportunos para que se convoque con urgencia la Mesa Sectorial de Universidades.

Una de las cuestiones más conflictivas es el acceso del alumnado a los centros.

Exigimos que se asegure el acceso del alumnado a cualquier centro sostenido con fondos públicos en condiciones de igualdad, favoreciendo procesos de matriculación transparentes y únicos para todos los centros financiados públicamente. Para ello es necesario que las administraciones públicas planifiquen la oferta educativa, garantizando la responsabilidad que a ellas les corresponde en la extensión de su oferta educativa y en la elaboración de un mapa escolar que, teniendo como eje la infraestructura de la red pública, contemple la realidad existente, el equilibrio entre las redes y las tendencias demográficas de cada momento. Las administraciones públicas tienen la responsabilidad y la obligación de prever la dotación de centros en las zonas de crecimiento demográfico, al mismo tiempo que velarán porque, en los casos de descenso, las supresiones de centros o aulas afecten proporcionalmente a ambas redes.

El Ejecutivo socialista no ha hablado todavía de un compromiso financiero que avale la anunciada ley ¿Qué opina del nivel de gasto público educativo?

En realidad más que de gasto, deberíamos hablar de inversión educativa, de la financiación del futuro de la sociedad que queremos. Pero las cifras durante la etapa del Gobierno popular han sido cada vez más exiguas. Hemos pasado del 4,9% al 4,5% del PIB. Esto es un verdadero disparate. Si lo que se pretendía, ley en mano, era la equiparación inversora con la Unión Europea, es un dislate que, además, choca de plano con el aumento de las necesidades educativas: La incorporación al sistema de decenas de miles de nuevos escolares inmigrantes, la ampliación de obligatoriedad de la educación al tramo de edad de 14-15 años o el aumento de la tasa de escolarización en el tramo de 16-18 años. La realidad es que esta escasa inversión nos está manteniendo por debajo de la media de la Unión Europea.

¿Y la convivencia en los centros? ¿Y los problemas de disciplina? Hay quienes dicen que su origen está en la LOGSE...

Creo que la LOGSE ni podía ser la solución a todo ni podía ser la madre de todos los problemas. Es verdad que esa ley supuso una clara apuesta por la escolarización universal, por la ampliación obligatoria de ésta a mayores edades, por la atención a la diversidad del alumnado, del que nadie podrá negar que es diverso, por no excluir del sistema educativo a nadie a edades en que aún le es indispensable profundizar en su aprendizaje para tener garantías de un futuro en igualdad de oportunidades. Pero también es verdad que su aplicación ha generado conflictos. Más allá de lo que hemos repetido tantas veces de la escasa financiación que se le ha dedicado, me parece que lo que ha ocurrido es que se ha querido hacer un nuevo sistema educativo con las mismas mimbres que el anterior. Y no porque las mimbres de que se disponía no sirvieran, sino porque hacían falta más mimbres, de las antiguas, que atesoraban la experiencia y tenían que seguir sirviendo y servían para gran parte de los nuevos cometidos, pero también de otras, de las que no se ha surtido suficientemente a la enseñanza.



Queremos llevar a cabo en este primer trimestre una campaña de debate y consulta más allá de la propia estructura interna del sindicato

El Gobierno se ha comprometido a promulgar en esta legislatura el Estatuto Básico de la Función Pública ¿Logrará el consenso necesario para ello, sobre todo a nivel autonómico?

En CC.OO. ofrecemos al Gobierno nuestro apoyo y nuestras propuestas. Venimos desde hace años reivindicando el tan demandado Estatuto Básico de la Función Pública, el Estatuto de la Función Docente y otra serie de medidas que mejoren las condiciones laborales de todos aquellos trabajadores y trabajadoras vinculados con las administraciones educativas. De hecho, una de las primeras exigencias planteadas por CC.OO. al Gobierno ha sido negociar el Estatuto de la Función Pública, junto a la recuperación de la cláusula de revisión salarial, extender el fondo de pensiones..., así como la recuperación del poder adquisitivo de los empleados públicos.

¿Qué finalidad tendría el Estatuto Docente?

Hemos asistido a diversas reformas educativas que, fragmentariamente, han regulado las condiciones de trabajo del personal docente en la enseñanza pública. Esto ha provocado a menudo mucha indefinición y problemas de promoción o de movilidad del profesorado. Según en qué comunidad autónoma se halle éste, sus condiciones fluctúan a falta de una norma global, una norma marco que regule el conjunto de sus derechos y deberes. Es aquí donde encaja la necesidad del Estatuto Docente. Esta fórmula jurídica definiría sus obligaciones y sus condiciones profesionales. La idea es que fuese una norma que se debatiera previamente en los centros y que luego fuese elaborada y aprobada con el mayor respaldo posible, al igual que se hizo con el Estatuto del Personal Sanitario. Es necesario fijar unas condiciones mínimas básicas para todos los trabajadores y trabajadoras de la enseñanza, relativas a muy diferentes aspectos de su vida laboral y profesional: acceso al empleo, estabilidad, retribuciones, jornada, formación, acción social, etc., de modo que, también a este respecto, contemos con un sistema educativo en el que, en el marco de la diversidad territorial que caracteriza a nuestro país, no existan discriminaciones.



Es necesario fijar unas condiciones mínimas básicas para todos los trabajadores y trabajadoras de la enseñanza

dos. Y para ello, desde CC.OO. exigiremos incrementar la financiación educativa junto a la mejora y adecuación de los centros educativos, reforzando sus infraestructuras y mejorando su gestión y autonomía. Apostamos decididamente por las nuevas tecnologías y por las mejoras laborales para los trabajadores y trabajadoras de la enseñanza.

Por otro lado, seguiré reforzando el sindicato, creando nuevos servicios, mejorando nuestra presencia en los centros y sobre todo estando cercano a los trabajadores y trabajadoras. Todo ello nos hará más fuertes ante la Administración y las patronales y más útiles en la defensa de los trabajadores y trabajadoras de la enseñanza.

¿Qué le diría al profesorado ante la nueva etapa que se avecina tanto a nivel sindical como político?

Le diría que es el momento del análisis y las propuestas, del debate y de la participación. Que apuesten por el sindicalismo de clase, fuerte y útil. Y le diría que desde CC.OO. vamos a esforzarnos al máximo en que se cuente con la participación real de los trabajadores y trabajadoras y para ello pondremos todos los medios necesarios de que disponemos. Estamos convencidos de que es la hora de escuchar al profesorado y de que se valore su figura.

¿El convenio para el personal laboral tendría las mismas características que el estatuto previsto para los funcionarios docentes?

Esa sería la idea. Reclamamos al Gobierno un Acuerdo específico para el personal laboral de los centros educativos, que recoja mejoras en las condiciones laborales y profesionales en las que este personal desarrolla su trabajo, dando cumplimiento así a lo recogido en sus respectivos convenios colectivos, con las particularidades del servicio público educativo que se preste en los centros. Apostamos por una generalización de estos servicios (aulas matinales, comedores, transporte y actividades extraescolares) que dotan de calidad a nuestro servicio público educativo y denunciarnos y expresamos nuestro rechazo a las privatización o externalización de estos servicios, como las realizadas hasta ahora en algunos territorios, con el servicio de limpieza o el de cocina de comedores escolares anunciando las acciones oportunas contra este tipo de actuación.

¿Cuáles son los desafíos más importantes que se ha marcado para estos cuatro años de mandato al frente de la Federación de Enseñanza de CC.OO.?

Son muchos los retos y muchas las esperanzas que se abren, ahora más que nunca. El cambio político ofrece nuevas perspectivas educativas, por el que nos congratulamos en la confianza de que se preste ahora mayor atención a nuestras reivindicaciones sindicales. Insistimos que es necesario un gran pacto social por la educación, compromiso en el que deben participar todas las instituciones políticas y educativas, sindicatos y empresarios; en definitiva, toda la comunidad educativa. Seguiremos trabajando con el diálogo y con propuestas concretas, defendiendo una enseñanza pública, democrática, igualitaria, integradora, participativa y solidaria con los más desfavorecidos.

¿Y al Gobierno de Zapatero?

En CC.OO. esperamos del Gobierno, y así se lo exigiremos, que, junto a los temas sociales, la educación sea un tema prioritario y que todas las reformas educativas previstas deben ser fruto de un consenso en la comunidad educativa. Le exigimos también “un plan de choque para la escuela pública” y cómo no, exigimos una serie de mejoras laborales para todos los trabajadores y trabajadoras de la enseñanza que hasta ahora el Ministerio les había negado.

Estamos seguros, en este momento más que nunca, que podemos ser artífices y partícipes del nuevo futuro educativo.

“No nos vale más retórica, lo que hace falta son soluciones e inversión”

¿Algún mensaje para la nueva ministra?

A la ministra le digo que cuente con nuestro sindicato para todo aquello que signifique avances y mejoras para nuestro sistema educativo y para las condiciones laborales de sus trabajadores y trabajadoras. Y esto no son meras palabras que puedan o no venir al caso. Quien nos conoce sabe que no vamos a plantearle meras generalidades, sino que le haremos llegar nuestras propuestas y demandas bien detalladas y argumentadas.

Pero a la ministra le recuerdo también que, más allá de emprender grandes reformas, más allá de las leyes, sigue estando además lo que se habla en la calle, lo que se opina en nuestros centros educativos. No nos vale más retórica, lo que nos hace falta ya son soluciones e inversión. En la apuesta por un futuro que tenga como objetivo prioritario a la educación le diría a nuestra ministra que cuenta con nuestra colaboración.

Conocer para transformar



Miguel Recio Muñiz
Responsable de
Secretaría de Estudios
FE CC.OO.

Es sabido que la educación está sometida a intereses ideológicos y partidistas y que muchas veces se deciden cambios normativos o se adoptan iniciativas educativas desde la generalización de opiniones parciales o interesadas o la simple y burda manipulación de las mismas. Estos prejuicios son los que han animado a la Federación de Enseñanza de CC.OO. a realizar diversos estudios con el fin de ofrecer una visión más objetiva de la realidad educativa

Condiciones de trabajo del profesorado

CON ESTE Tema del Mes, la Federación de Enseñanza de CC.OO. inicia la difusión entre la comunidad educativa y, particularmente, entre el profesorado, de algunos resultados del estudio sobre condiciones de trabajo y opiniones que ha elaborado a lo largo de este año con la colaboración de la empresa Demoscopia en la parte técnica y el trabajo de campo. El objetivo del estudio es conocer de primera mano, a través de un extenso cuestionario, la situación y opiniones del colectivo docente y evitar así la manipulación de quienes hablan desde el prejuicio, la generalización de una experiencia parcial o de una visión interesada. En breve, la Federación de Enseñanza de CC.OO. publicará un libro con un análisis más extenso y general sobre este estudio.

Miguel Recio Muñiz

Secretaría de Estudios y Documentación

FE CC.OO.

EL PROPÓSITO de estos estudios es suplir la falta de información sobre aspectos básicos de las condiciones de trabajo de los trabajadores de este sector así como dar a conocer las opiniones del profesorado y enfrentarlas a las que se atribuyen en nuestro sector. Así, la Federación ha realizado estudios sobre el profesorado y su situación y opiniones (1992), sobre la salud laboral de los docentes de pública (2000) y privada (2000), sobre la salud laboral del personal de servicios educativos complementarios (2002), sobre las necesidades de formación del profesorado de las enseñanzas no regladas (2003), ..., por citar los más próximos al contenido del que ahora presentamos.

El estudio *Situación del profesorado y sus opiniones acerca de las condiciones de trabajo y del entorno educativo* se basa en una encuesta contestada por el profesorado, de las redes pública y privada que imparte enseñanzas de régimen general de los niveles anteriores a la universidad, pertenecientes a centros de toda España. La encuesta perseguía alcanzar dos grandes objetivos:

- Recabar y contrastar datos relevantes de los centros (de su contexto social y educativo) y de los profesores (de carácter personal y sociolaboral), con el fin de facilitar la identificación de los problemas y la comprensión de las opiniones y

- Conocer las opiniones del profesorado sobre sus condiciones de trabajo y la situación del sistema educativo y las últimas iniciativas (LOCE) en materia de política educativa. También figuran preguntas sobre aspectos sindicales.

Se trataba, en resumen, de conocer de primera mano y a partir de una muestra amplia y suficientemente representativa, las opiniones del profesorado sobre sus condiciones de trabajo y la marcha de la educación en su conjunto, pudiendo establecerse comparaciones con los estudios, antes citados, de nuestra organización, con los de otros organismos públicos e instituciones (INCE, FUEM, IDEA, ...) y con los de organismos europeos.

Después de una fase piloto en otoño de 2003, el estudio se realizó entre enero y marzo de 2004, cubriendo la totalidad del territorio español (incluyendo los territorios insulares y Ceuta y Melilla). La muestra está formada por 2.023 profesores y profesoras, con una distribución que permite la representatividad de sus respuestas en función de una serie de características del centro en el que trabajan: nivel, titularidad, incluyendo concertada y no concertada, distribución territorial, tamaño del municipio en el que está ubicado; y otras que lo son de los propios profesores: género, edad, antigüedad, situación laboral, etc.

El marco de la encuesta es el de un sistema educativo derivado de la transferencia de las plenas competencias educativas a las comunidades autónomas



Con ello se posibilitaba obtener, con un nivel de confianza del 95%, resultados fiables (error máximo del $\pm 3\%$) para una gran parte de las agrupaciones y valores de tendencia muy aceptables (error máximo no mayor del $\pm 10\%$) para otro buen número de ellas.

Se incluyen además nueve estudios territoriales generales (Andalucía, Cataluña, Comunidad Valenciana, Madrid, Castilla y León, Castilla-La Mancha, Galicia, País Vasco y Canarias) y otros cuatro (Andalucía, Cataluña, Comunidad Valenciana y Madrid) para otras características más detalladas (titularidad privada).

La muestra se confeccionó utilizando datos tanto de los disponibles en las diferentes publicaciones del MEC, como de los aportados por los censos de pública (nominal de profesores) y de privada (de centros); estos censos, una vez unificados, constituyen por sí mismos un valioso instrumento de conocimiento del profesorado.

El marco de la encuesta es el de un sistema educativo derivado de la transferencia de las plenas competencias educativas a las comunidades autónomas, cuya regulación derivaba de la LOGSE, y la LODE y la LOPEG. Estas normas apostaban por el refuerzo de los aspectos más profesionales del trabajo de los profesores (autonomía pedagógica y organizativa de los centros) y por una gestión participativa (dirección elegida, participación del profesorado y de la comunidad educativa en los órganos de gobierno de los centros).

Entre los aspectos relevantes tanto del contexto, en general, como de la valoración de la evolución de estas opiniones respecto de las expresadas en la Encuesta de 1992, también deben señalarse los cambios políticos (llegada del PP al Gobierno, integración en la UE, entre otros), sociales (incorporación de los inmigrantes a la sociedad y de sus hijos a los centros educativos), los propiamente educativos (las propuestas de la LOCE) y los laborales (relativo envejecimiento del profesorado, nuevas incorporaciones, mayor número de mujeres, etc.). ■

La situación del profesorado

La población a la que se refiere el estudio está formada por 536.501 profesores de enseñanzas regladas no universitarias de régimen general (Infantil, Primaria, ESO, Bachillerato, ciclos formativos –medios y superiores– y Educación Especial), según los últimos datos oficiales completos disponibles (Las Cifras de la Educación en España. Estadísticas e Indicadores. Edición 2003), referidos al curso 2000-01



Manuel de la Cruz
Secretaría de Estudios y Documentación
FE CC.OO.

TRES cuartas partes (74%) del profesorado trabajan en centros públicos y la otra cuarta parte (26%) lo hace en centros privados concertados o no, aunque las proporciones de alumnos escolarizados en unos y otros centros son de dos tercios (66,6%) y de un tercio (33,3%) respectivamente. Estas diferencias se explican por el diferente número de alumnos por cada profesor en los centros de titularidad pública (12) y en los de titularidad privada (16).

Prácticamente se dividen por mitades los profesores que imparten enseñanza infantil o primaria y los de enseñanzas secundarias o de Formación Profesional; el 1,8% son de enseñanzas de Educación Especial. Las cuatro comunidades mayores (Andalucía, Cataluña, Comunidad de Madrid y Comunidad Valenciana) aglutinan a más de la mitad de los profesores (55,8%).

La profesión docente está muy feminizada, ya que casi dos de cada tres profesores (64,1%) son mujeres, con bastante más incidencia en los niveles de Infantil-Primaria (77,5%) que en los de Secundaria-FP (51,8%), y ligeramente más en los centros pri-

vados (66,7%) que en los centros públicos (63,2%).

Por comunidades autónomas, la distribución también varía, siendo mayor la proporción de mujeres en las comunidades más ricas; las diferencias van desde el 58,4% de Andalucía hasta el 69,8% de Cataluña, el 68,5% del País Vasco o el 67,8% de Madrid. Esto puede atribuirse a dos factores simultáneamente: por un lado, una baja valoración social y profesional del trabajo docente, y por otro, a una fuerte discriminación del trabajo de la mujer, que haría que allí donde hay más expectativas profesionales los hombres prefieran optar por otras alternativas laborales y esto permitiría la entrada de más mujeres en la docencia.

La cuarta parte (25%) de los profesores reside en municipios pequeños (hasta 10.000 habitantes), el resto se divide casi a partes iguales entre los que residen en municipios medios (entre 10.000 y 100.000 habitantes) que son el 37% y los que viven en municipios grandes (más de 100.000 habitantes) que representan el 38%; esta distribución prima a los municipios pequeños en el sentido de que la proporción de profesores es mayor que la de alumnos (21%).

(Continúa en la página 29)

Un 14% del profesorado de pública imparte materias afines o de especialidades distintas de aquéllas para las que está habilitado

Profesorado y evaluación



Una identidad profesional en crisis

Presentamos a continuación algunas de las reflexiones y propuestas realizadas a lo largo del seminario que, acerca del profesorado, se celebró en Santiago de Compostela bajo los auspicios de FIES-Galicia¹, en el primer semestre de 2003. En él participaron, junto a un grupo de profesoras y profesores, diversos expertos en la materia, como Lourdes Montero Mesa, Elena Martín o Juan Manuel Escudero Muñoz, que contribuyeron con sus oportunas intervenciones a dirigir y enriquecer los debates. A todos ellos les queremos agradecer sus valiosas aportaciones, de las que estas líneas son manifiestamente deudoras.

El Cuaderno FIES nº2 trata, en consecuencia, diversos aspectos, como la identidad profesional del educador, sus condiciones de trabajo, el modelo de desarrollo profesional, la formación inicial y continua, así como el papel de la evaluación externa e interna de los centros. Consta de tres partes: una primera, en la que Lourdes Montero analiza los contextos en los que se desarrolla la profesión docente; a continuación Elena Martín, miembro del equipo técnico de IDEA, analiza la evaluación de centros y mejora de la enseñanza; y finalmente, lo que se podrían considerar las conclusiones del grupo de trabajo.

Si nos pareció entonces oportuno, cuando aún no se podía prever el cambio político acontecido, contribuir en la medida de

nuestras posibilidades a mantener abierto lo que percibíamos como el cada vez más necesario espacio de reflexión y debate en torno a la educación y, en particular, en lo que concierne a uno de sus actores más olvidados: el profesorado, cuánto más ahora que al parecer se pretende dar comienzo a un gran debate sobre el tema, esta vez promovido desde instancias públicas

Resulta hoy una evidencia compartida por muchos la convergencia de hecho de las políticas educativas de los Estados occidentales en una suerte de territorio común poblado de sobreentendidos neoliberales, que apenas requieren justificación en la medida en que se imponen por la eficacia de los hechos consumados, así como por las inercias estructurales de las economías hegemónicas, y también por la aceptación más o menos entusiasta de su inevitabilidad por parte de las organizaciones de izquierda.

En estos tiempos, pues, de tribulaciones y mudanzas en el sistema educativo, así como en la concepción de lo público y en el sentido mismo de la política y lo político, en los que se están sentando las bases de la educación del futuro, urge no ceder a los vientos políticos que tratan de inhibir; desvirtuar o trivializar el debate social y los procesos de participación y control democrático en relación con las transformaciones emprendidas.

SUMARIO

Presentación

Una identidad profesional.....I

Profesorado: miradas y espejos

Lourdes Montero.....II

Evaluación de centros y mejora de la enseñanza: el modelo de IDEA

Elena Martín Ortega.....VI

Por un nuevo modelo profesional

Grupo de trabajo FIES-Galicia.....IX

¹ Grupo de trabajo de FIES-Galicia: Ángel Pérez Fernández, Antón Bravo, Antón Labraña, Aurora Plata Casais, Celia Peña Rey, Lourdes Montero Mesa, M^o Dolores Sánchez Leira, Miguel Vázquez Freire, Pilar Antelo Docampo, Ricardo Rodríguez de Rávana, Víctor Santidrián Arias, Xosé Armas Castro, Xosé Barral.

Profesorado: miradas y espejos

Lourdes Montero/ Catedrática de Didáctica y Organización escolar
Universidad de Santiago de Compostela

Hace ya un tiempo Lee Shulman (1989) reclamaba la necesidad de mantener una “*gran conversación*” entre los diversos paradigmas de investigación sobre la enseñanza argumentando la insuficiencia de una única perspectiva para comprender los fenómenos educativos. Igualmente, sería necesario mantener una “gran conversación” sobre la profesionalización del profesorado para examinar las cuestiones incluidas bajo ese paraguas conceptual desde las diferentes perspectivas existentes. Una apuesta de difícil materialización pero imprescindible si consideramos la complejidad del tema y la preocupación que el mismo ha suscitado durante las postrimerías del siglo XX y los umbrales del XXI.

Como otros profesionales, profesores y profesoras son personas, mujeres y hombres que viven la enseñanza con niveles de compromiso y satisfacción diferentes; que se encuentran en momentos vitales distintos en función de la edad, la formación previa y la experiencia acumulada; inmersos en sociedades cambiantes; hombres y mujeres corrientes a quienes la sociedad está pidiendo desempeñar un trabajo extraordinario; enfrentados a mayores demandas y expectativas sociales respecto a la escuela que llevan, ineludiblemente, a colocar al profesorado en el punto de mira de la crítica social. Lleva ya tiempo produciéndose un fenómeno de ampliación, intensificación e indefinición de las tareas docentes vivido por cada quien de manera diferente en función del contraste entre su antes y su ahora profesional.

Si efectivamente, como afirmó Hargreaves (1996: 287), “las reglas del mundo están cambiando. Es hora de que las reglas de la enseñanza y el trabajo de los docentes varíen con ellas”: ¿cuáles son las direcciones de los cambios a los que el profesorado tiene que hacer frente?; ¿qué demandas sociales se plantean; ¿cuál es el protagonismo del profesorado?; ¿es posible continuar representando el mismo papel a pesar de la transformación de los escenarios?; y ¿acaso es propio de la profesión docente la situación de crisis permanente?

¿Tiempos de incertidumbre?

Vivimos tiempos agitados para la profesión docente. A finales de los noventa asistíamos a una interesante polémica entre “fiscales” y “defensores” de la misma motivada por el artículo de Fernández Enguita (1999) titulado “¿Es pública la escuela pública?” en el que responsabilizaba al profesorado del deterioro de la escuela

pública. La réplica posterior de Contreras (2000), la “carta” de Gimeno Sacristán (2000) a ambos, la tribuna de debate abierta en las páginas de la revista *Cuadernos de Pedagogía*, la virtual abierta por Fernández Enguita en la Universidad de Salamanca, los artículos posteriores sobre la feminización docente y la consideración de la profesión como un “profesión democrática” y, finalmente, la publicación posterior del libro que, con el mismo título del polémico artículo, recopila algunas de las contribuciones al debate, representaron una excelente oportunidad para llamar la atención hacia las condiciones en las que se desenvuelve la profesión docente, el contenido de su profesionalidad y las características de su profesionalización.

La polémica supuso, en mi opinión, un estupendo revulsivo para salir del adormecimiento en el que parecen estar instaladas las cuestiones relacionadas con la profesionalización del profesorado, una vez aminorado el furor reformista por hacer de los profesores profesionales reflexivos.

Coincidiendo con esta polémica, llegaba a mis manos desde el otro lado del Atlántico, el trabajo editado por Darling-Hammond y Sykes (1995) con el sugerente título *Teaching as the learning profession*. En la introducción, Sykes señala que el libro está basado en una premisa aparentemente simple y en una hipótesis a ella asociada. La premisa se refiere a que la mejora de la educación es impensable sin profesores altamente cualificados con el conocimiento, habilidades y disposiciones necesarias para animar el aprendizaje de los estudiantes. La hipótesis relacionada es que la clave para contar con ese profesorado es aumentar las posibilidades de aprendizaje profesional durante toda la carrera (¿y reconsiderar también su condición de “plana”?).

Si utilizo la referencia a ambos acontecimientos como recurso discursivo –consciente de que, como tales, son sólo significativos para mí– es únicamente con la intención de subrayar el juego de luces y sombras que se proyectan sobre la profesión docente.

¿Es enseñar una forma de ganarse la vida pero, sobre todo, una forma de ganar la vida de los otros... y tal es así que puede considerarse como una de las profesiones más hermosas que existen?; ¿es realmente una profesión del aprendizaje?; ¿o está quizás la profesión docente mejor definida por las sombras (corporativismo, predominio de intereses personales, falta de vocación, síndrome de funcionario...) que proyectan en ella los profesionales que la forman?; ¿o acaso la profesión docente es, más bien, un mar de contradicciones provocadas por las amplias y ambiguas demandas

¿Es enseñar una forma de ganarse la vida pero, sobre todo, una forma de ganar la vida de los otros... y tal es así que puede considerarse como una de las profesiones más hermosas que existen?

sobre sus miembros, probablemente sin los suficientes apoyos para responder adecuadamente a las múltiples presiones de su entorno?

Pues bien, es todo eso, y mucho más... y no resulta fácil navegar por esa complejidad sin ceder a la tentación de deslizarse hacia posiciones defensivas o acusadoras del profesorado dejando al margen las imprescindibles matizaciones.

En mi opinión, este conjunto de cuestiones, invisibles durante mucho tiempo, han concitado la atención de muchos, que desde variadas perspectivas disciplinares y enfoques diversos han desplegado –metafóricamente hablando– sus armas para abordarlas. Como he señalado en otros trabajos (Montero, 1999a, 1999b), la *mirada sociológica* –especialmente referida al profesorado de Primaria y Secundaria– ha contribuido enormemente a iluminar el lado social de la profesión docente: orígenes, demografía, género, autonomía, relaciones con la comunidad educativa, formación, reacciones ante las reformas... Una de sus aportaciones más destacadas ha sido poner de manifiesto el papel limitado que la formación desempeña en la profesionalización del profesorado ante el poder de influencia de otros factores.

En este contexto, la problematización del papel y sentido de los profesores en un mundo fuertemente incomunicado a través de los ingenios informáticos y de los medios de comunicación de masas está configurándose como otra mirada potente para comprender la situación social del profesorado. Quizás como ninguna otra representa la percepción que la sociedad, a través de sus diversos comunicadores, tiene del profesorado. A ella dedicaré el siguiente apartado.

La percepción social del profesorado en la prensa

La prensa resulta un espejo excelente para reflejar distintas miradas sobre el profesorado como ponen de manifiesto un conjunto de noticias y artículos de opinión publicados entre 1999 y 2002 expresivos, en mi opinión, de algunos de los focos de tensión a los que la profesión docente está enfrentándose en la actualidad.

En *La Voz de Galicia* del día 20 de febrero de 2001, el Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza pide a los gobiernos de la UE que “no alarmen a la población *des calificando* al profesorado y dediquen los recursos necesarios para su formación permanente y su jubilación”. Una petición hecha como reacción a la aprobación por la UE del informe “Futuros objetivos de los sistemas de educación y formación” en el que se llamaba la atención hacia el tema del “envejecimiento y mala preparación de gran parte del profesorado de la UE”, afirmándose que “la profesión docente también debe hacer frente al cambio demográfico”.

Unos meses más tarde, el 7 de julio de 2001, en *La Voz de Galicia*, bajo el rótulo “Consecuencias del nuevo

plan de enseñanza”, leemos: “Defraudados, desbordados e impotentes. Así se siente un amplio colectivo de profesores de enseñanza secundaria, incapaces de asumir los cambios que ha conllevado la reforma educativa”.

Una situación que desembocó en un aumento del número de bajas por estrés entre los docentes de secundaria, según reconoce la Administración educativa para quien, “...la mayor implicación de las familias, el papel de los orientadores y la asunción por parte de los profesores de que no son meramente instructores facilitaría la relación con el alumnado. Los profesores hablan de decepción ante la falta de medidas”.

La Voz de Galicia del día 6 de octubre de 2001 da cuenta de algunos de los resultados del estudio realizado por la Fundación Hogar del Empleado titulado “La calidad de la educación vista por profesores, padres y alumnos”. Este estudio señala que el 80% del profesorado encuestado (2.500) opina “que es necesaria más dureza en las aulas para acabar con lo que ellos perciben como creciente indisciplina”, y la mitad declara “conocer a algún compañero amedrentado por sus alumnos”.

La encuesta informa también de la existencia de un mayor distanciamiento entre las opiniones de padres, profesores y alumnos. Así por ejemplo, el 80% del colectivo profesorado detecta una “acusada falta de motivación en el alumnado”, una opinión compartida sólo por el 42% de los padres y el 40% de los alumnos. El 92% del profesorado “echan en cara a los padres la excesiva delegación de responsabilidades en la escuela” y atribuyen el fracaso escolar a la “escasa colaboración de las familias”. En sintonía con los datos procedentes de otros informes, el 87% del profesorado se queja de la escasa valoración de su trabajo; paradójicamente, sólo el 18% cambiaría de empleo si pudiera. Una situación que difiere de la de otros países en los que el abandono de la profesión docente alcanza porcentajes significativos. Por ejemplo, en EE.UU., el 50% de los profesores abandonan la profesión durante los 5 primeros años (Bullough, 2000: 106).

En *El País Semanal* del 15 de abril de 2001, el ensayista José Antonio Marina, en un artículo sobre la violencia escolar, se pregunta por las razones que conducen a padres, profesores, instituciones educativas... a preocuparse por el tema de manera tan intensa. El problema parece inquietar más a profesores que a padres (una opinión coincidente con los datos ofrecidos por el estudio de la Fundación Hogar del Empleado). No obstante, añade el escritor, los datos son contradictorios ya que los padres se quejan del poco caso que les hacen sus hijos. Unos, los padres, “arremeten” contra el sistema educativo; otros, los docentes, lo hacen contra “la claudicación formativa de las familias. Y, unos por otros, la casa puede quedarse sin barrer”.

Los artículos firmados por los escritores Suso de Toro -*El Correo Gallego* del sábado 22 de mayo de 1999

El 80% del colectivo profesorado detecta una “acusada falta de motivación en el alumnado”



Para Suso de Toro, "...en la escuela están pasando muchas cosas, les pasan cosas a nuestros niños y les pasan cosas a los profesores. Allí aparecen todos los problemas ocultos de nuestra sociedad

titulado "Se os profesores falasen"- Manuel Rivas -*El País Semanal* del domingo 20 de abril del 2000, titulado "Amor y odio en las aulas"- y Antonio Muñoz Molina en *El País Semanal* del domingo 8 de abril de 2001 titulado "La quemazón", ratifican un panorama tan escasamente alentador. Coinciden en situar a profesores y profesoras atrapados en un aparente callejón sin salida ante las demandas cruzadas de padres, alumnos y Administración; reivindicando un mayor reconocimiento social para la tarea docente y abogan por colocar los problemas de los profesores en el marco de los problemas sociales de los que la escuela, si bien no es la responsable, sí se convierte en su espejo, proyectando en ella las expectativas de solución. Analizan la situación de crisis de la institución escolar y el desconcierto del profesorado. Coinciden en enfatizar la responsabilidad de la sociedad en general y de la administración educativa y las familias, en particular. He seleccionado, a modo de ejemplos ilustrativos, aquellos párrafos que mejor representan el juego de conflictos y demandas sociales en el que, en la opinión de los autores, parece encontrarse atrapado el profesorado.

Para Suso de Toro, "...en la escuela están pasando muchas cosas, les pasan cosas a nuestros niños y les pasan cosas a los profesores. Allí aparecen todos los problemas ocultos de nuestra sociedad: la fractura íntima entre abuelos y padres e hijos; el vacío moral en el que educan a muchos adolescentes, el desconocimiento de cualquier autoridad; la desaparición del esfuerzo necesario; el pensamiento de que los propios deseos son ley... Los primeros frutos de la civilización del consumismo están ya en la sociedad y en los institutos".

Atribuye el escritor los problemas a la ampliación de la escolaridad obligatoria causante de que se encuentren en las aulas adolescentes sin interés por continuar en la escuela. Hace una dura crítica a la Administración educativa por utilizar esta prolongación como alternativa a la difícil integración en el mundo laboral ("no hay trabajo para darles a los adolescentes o no queremos que trabajen..."). La sociedad "prolonga indefinidamente la edad de los estudios obligatorios" sin preocuparse después de atender a los conflictos que esta prolongación provoca ("profesores encerrados con grupos de adolescentes que no quieren estar ahí... frente a frente, midiéndose, desafiándose"). El escritor se pregunta "¿aprenden algo estos chicos... y ¿a quién le importa"?... "Los problemas de los padres y de la sociedad se barren para debajo de la alfombra, para la escuela".

En esta situación crítica serán los profesores, como responsables de los procesos formativos que se desarrollan en la institución escolar, los que sufran las consecuencias del malestar de grupos de adolescentes en forma de indisciplina y violencia, mostrando a su vez una escasa capacidad de reacción, perplejos ante lo que ocurre ("y los maestros tampoco saben qué hacer. Les cuesta reconocer la situación de tremenda indignidad en la que se encuentran...").

Con total rotundidad, el Suso del Toro continúa denunciando la mirada para otro lado por parte de la sociedad ante los problemas de la escuela y del profesorado: "La sociedad pasa de la enseñanza, ignorando que los profesores son la última defensa, soldados desarmados de toda autoridad que resisten defendiendo viejas ideas desprestigiadas: la necesidad de las normas de comportamiento social, del esfuerzo para aprender y avanzar, de que es preciso algún tipo de autoridad porque la sociedad no funciona sin roles... Algún día veremos las orejas del lobo y entonces la enseñanza pasará a ser prioritaria. Mientras tanto, la verdad de lo que pasa la saben los profesores".

En la misma dirección de denuncia, Antonio Muñoz Molina en un artículo sobre la "quemazón" dedicado a examinar la extensión social de la dolencia y las características de la misma en el profesorado, señala: "Parece que la quemazón es una dolencia tan común que las autoridades sanitarias acaban de incluirla entre las enfermedades que justifican una baja laboral. Igual que hay unidades de quemados en los hospitales... las habrá pronto de quemados metafóricos... Tengo muchos amigos y personas queridas que se ganan la vida en la enseñanza, y me temo que la mayor parte de ellos están tan quemados que, si pidieran la baja al mismo tiempo, más de un centro escolar tendría que cerrarse. Quemados hasta la médula, braseados por la indiferencia y la hostilidad de alumnos a los que sus padres no les han inculcado el menor rasgo de educación, de padres agresivos que les tratan como sospechosos de abusos o directamente como culpables del más mínimo disgusto académico que hayan podido llevarse sus niños; quemados mucho más allá de la desmoralización...; quemados por la inoperancia de las normas disciplinarias y la frivolidad de las autoridades educativas..."

Con un tono menos dramático, Manuel Rivas va desgranando el estado de salud moral de la profesión docente: "...uno de cada tres profesores desearía dejar su profesión según una encuesta británica" y "tres de cada cuatro maestros de primaria se encuentran más allá del borde del ataque de nervios"... Un amigo maestro me contaba su última pesadilla, asustado de sus propios sueños: los niños le arrancaban los ojos..."

Insiste, como Suso de Toro, en constatar que la escuela fue asumiendo progresivamente funciones de socialización primaria otrora desempeñadas por la familia; el alargamiento de la escolaridad convierte en obligatoria la estancia en la escuela para muchos adolescentes deseosos de dejarla.

En ese escenario cada vez más complejo las esperanzas de mejora se depositan en el profesorado: "La escuela se ha vuelto más conflictiva porque cada vez alberga más tiempo de vida, más complejidad, entre sus paredes. Es el espacio de la familia y de la relación comunitaria lo que se ha achicado. Para muchos adolescentes, la amistad, y también el odio, tiene por principal y casi única vía la puerta del colegio o instituto. La

conflictividad escolar no es tanto un rechazo como un SOS. Del maestro se espera a veces demasiado, como de aquel ingenioso Jacob que transformaba *los gramos de noticias en toneladas de esperanza*. Es comprensible la tensión ante semejante demanda. Pero, ¡qué suerte que esperen de uno algo!”

Y continúa aludiendo a la necesidad de compromiso del profesorado con la especificidad de su tarea: “Todo lo que pasa, y lo que se avecina, no tiende a disminuir la importancia de la escuela, sino al contrario. Y la desmoralización del profesorado debería transformarse en una nueva autoestima. No hay que exigir a una maestra la vocación de una misionera o de una voluntaria de Médicos sin Fronteras, pero sí la conciencia de que su trabajo con la materia humana, y por tanto delicada e inflamable a un tiempo, va a ser cada vez más valioso. Las noticias perturbadoras y las experiencias negativas no deberían velar la realidad...”

Claro que esta situación implica una redefinición del papel del profesor. Dificilmente puede el profesorado hacer frente a las crecientes expectativas de ampliación de sus tareas profesionales tan sólo con un título académico (“*ser enseñante no sólo requiere una cualificación académica*”); precisa, además, de otras muchas capacidades, si pretende enfrentarse con éxito a las demandas de ampliación e intensificación de su papel. Con una fina ironía Manuel Rivas las define así: “Un buen profesor o maestro tiene que tener el carisma de un presidente del Gobierno, lo que ciertamente está a su alcance; la autoridad de un conserje, lo que ya resulta más difícil, y las habilidades combinadas de un psicólogo, un payaso, un DJ, un pinche de cocina, un puericultor, un maestro budista y un comandante de la Kfor.”

¿Pueden reunirse este conjunto de capacidades en un profesor o profesora? ¿No es esperar demasiado? ¿Será ésta una manera de llamar la atención hacia la necesidad de colaboración con otros profesores y contar con el apoyo de otros profesionales? ¿No puede ser éste un camino para conquistar una nueva autoestima más allá de la reacción compasiva propia de la indulgencia estratégica?

Sin embargo, no todo son consensos: “...mucha gente todavía considera que los maestros de hoy viven como marqueses y que se quejan de vicio, quizá por la idea de que trabajar para el Estado es una especie de bicoca perpetua. Pero si a mí me dan a escoger entre una expedición “Al filo de lo imposible” y un jardín de infancia, lo tengo claro. Me voy al Everest por el lado más duro”.

Los testimonios utilizados dan cuenta, por una parte, del aumento de expectativas sobre la responsabilidad del profesorado y, por otra, de cierta alarma social ante una situación de desgaste, desmoralización, apatía y cansancio del mismo. A la vez, reclaman tanto un mayor protagonismo del profesorado como una mayor implicación de la Administración educativa, las familias y la sociedad en general para proporcionar los apoyos y

recursos necesarios para superar la crisis.

Claro que, para algunos, el problema no está únicamente fuera sino en el interior de la profesión docente: “Más que una profesión desprestigiada a los ‘ojos de otros’, la profesión docente se volvió difícil de vivir profundamente, la ausencia de un proyecto colectivo, movilizador del conjunto de la clase docente, dificultó la afirmación social de los profesores dando alas a una actitud defensiva más propia de ‘funcionarios’ que de profesionales autónomos”. (Nóvoa, 1990: 4).

Siempre cabe mantener abierta la esperanza y pensar en las posibilidades de contribución del profesorado a hacer del mundo un lugar más justo y habitable. Como afirma Hugo Assman (1998: 23): “Es hora de hacer, sin ingenuidades políticas, un esfuerzo para ‘reencantar’ de veras la educación, porque en ello está en juego la autovalorización personal del profesorado, la autoestima de cada persona envuelta” .

Referencias bibliográficas

- ASSMAN, H. (1998). *Reencantar a educação. Rumo a sociedade aprendente*. Petrópolis: Voces
- BULLOUGH, R. (2000). Convertirse en profesor: la persona y la localización social de la formación del profesorado. En B. J. Biddle, T. L. Good e I. Goodson (Eds.) *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*. Barcelona: Paidós, 99-165.
- CONTRERAS, J. (2000). El profesorado y la república escolar. Respuesta a Mariano Fernández Enguita. *Cuadernos de Pedagogía*, 284, 76-81.
- DARLING-HAMMOND, L y SYKES, G. (1995). *Teaching as the learning profesión. Handbook of policy and practice*. San Francisco: Yossey-Bas.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1999). ¿Es pública la escuela pública? *Cuadernos de Pedagogía*, 287, 80-85.
- GIMENO, J. (2000). Carta a mis queridos y airados amigos. *Cuadernos de Pedagogía*.
- HARGREAVES, A. (1996). *Profesorado, cultura y posmodernidad. Cambian los tiempos, cambia los el profesorado*.
- MONTERO, L. (1999a). Características y funciones del profesorado en una sociedad dinámica. En V. Ferreres y F. Imbernón (Eds.). *Formación y actualización para la función pedagógica*. Madrid: Síntesis, 97-129.
- MONTERO, L. (1999b). Formación y desarrollo profesional: cruce de miradas. *XXI Revista de Educación*, 1, 15-31.
- NÓVOA, A. (1990). A pedagogia, os professores e as escolas: Há tanta coisa a mudar nestes anos 90. *Correio Pedagógico*, 42, Maio, 1-4.
- SHULMAN, L. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En M. Wittrock (Ed.). *La investigación de la enseñanza. I. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona. Paidós-MEC, 9-91.

Evaluación de centros y mejora de la enseñanza: el modelo de IDEA

Elena Martín Ortega²

Se considera un principio educativo indiscutible que la evaluación es uno de los factores básicos para la mejora de la calidad de la enseñanza. Es más, podríamos aventurarnos a afirmar que la preocupación por la evaluación de la calidad de la enseñanza ha cobrado tal importancia que se corre el riesgo de que caigamos, como ha sucedido con otros temas, en una urgencia perentoria por llevar a cabo alguna actuación en este sentido sin reflexionar a fondo sobre el para qué y el cómo de la evaluación. Se aprecia en los últimos dos años una presión sobre los centros educativos para que cuenten con algún “marchamo” de calidad.

En mi opinión, evaluar los procesos educativos resulta imprescindible, pero para que la información obtenida en la evaluación conduzca a una mejora en el funcionamiento de los centros deben darse determinadas condiciones, que permitan valorar los distintos modelos que actualmente tienen más presencia en el sistema educativo español en la medida en que los reconocemos o no en ellos (Marchesi y Martín, 1999).

El primer criterio, y el que fundamenta todos los posteriores, es el concepto de calidad que está detrás del modelo de evaluación. Desde una ideología progresista consideramos que la calidad de un sistema educativo o de un centro docente remite a su capacidad para asegurar la equidad (Marchesi y Martín, 1998; Tiana, 2002, OCDE, 2001a, 2001b). Aquellos colegios e institutos que dan respuesta al conjunto de su alumnado haciendo de la atención a la diversidad una medida de compensación de desigualdades serían, desde esta perspectiva, mejores centros.

El segundo aspecto relevante en la caracterización de los modelos de evaluación es el uso que se hace de la información. La comparación de los centros en términos de jerarquías que se hacen públicas resulta en nuestra opinión muy negativa y no mejora en sí misma el funcionamiento de los centros. Este riesgo es aún mayor cuando los criterios que se utilizan para establecer el rango son además muy limitados, como sucede en el caso de clasificaciones basadas exclusivamente en los rendimientos de alumnos. Sin embargo, la comparación con otros centros puede resultarle útil a una escuela para tomar perspectiva con respecto a su visión interna y poder interpretar la información con otros referentes. Para que la comparación entre centros cumpla un papel positivo deben darse, pues, dos condiciones, la confidencialidad acerca de quiénes son los centros concretos que se está evaluando, y tener en

cuenta en la comparación el nivel sociocultural de cada uno de ellos. Parece evidente que la comparación debe hacerse entre realidades semejantes. Los resultados académicos de un centro de nivel alto no pueden compararse con otro que escolariza estudiantes de un entorno sociocultural bajo. La comparación debe, pues, establecerse en relación con el nivel sociocultural.

En tercer lugar, es muy importante realizar una evaluación que permita entender qué parte de los resultados de los alumnos se deben a la actuación del centro y cuál se explica por otros factores. Los modelos que tienen en cuenta el valor añadido pretenden precisamente aportar esta perspectiva al centro evaluado. Cuando se conoce el contexto sociocultural y el nivel de aprendizaje con el que viene el alumno o la alumna y se controla el efecto de estas dos variables en los análisis, las diferencias positivas o negativas en el rendimiento pueden atribuirse con más fiabilidad a las características específicas del centro. Se trata de salir al paso de una posible visión simplista de algunos centros que explican todo en términos de “la materia prima” que reciben. Al compararlos con otros centros con igual contexto e iguales rendimientos de entrada, se les ayuda a entender que con la misma “materia prima” hay centros capaces de hacer mejores cosas y otros menos capaces.

El último criterio se refiere a la amplitud de las dimensiones e indicadores que se considera deben estar incluidos en la evaluación. Algunas evaluaciones se limitan a tomar los rendimientos de alumnos como el único criterio para valorar un centro, como sucede en el caso de la selectividad. Otras, por el contrario, se centran exclusivamente en los procesos de funcionamiento y carecen de datos acerca del producto de esos procesos. Esta visión unidimensional de la evaluación es claramente insuficiente.

Los modelos de evaluación más interesantes incluyen dimensiones de contexto, de entrada, de procesos y de resultados (Stufflebeam y Shinkfield, 1985). Es decir, valoran el nivel sociocultural de partida de los alumnos del centro, ya que las investigaciones realizadas en este campo han puesto de manifiesto que es una variable con una alta correlación con los aprendizajes de los alumnos; valoran el punto de partida de los estudiantes, como condicionante claro de los resultados; valoran los procesos de funcionamiento en el centro y en el aula; y, obviamente, valoran también los resultados. Por otra parte, el concepto de resultados que se utiliza también permite discriminar entre los modelos de evaluación, ya que unos consideran resultados tan sólo los

² Elena Martín es Profesora de la Universidad Autónoma de Madrid y miembro de IDEA (Instituto de Evaluación y Asesoramiento Docente)

Es muy importante realizar una evaluación que permita entender qué parte de los resultados de los alumnos se deben a la actuación del centro y cuál se explica por otros factores



aprendizajes de los alumnos y otros en cambio incluyen otras dimensiones, como la satisfacción de los distintos colectivos de la comunidad escolar, o la incidencia del centro en el entorno social en el que se encuentra ubicado.

El modelo FQM, de calidad total, o las evaluaciones de la ISO, aportando sin duda información valiosa a los centros, centran su atención en la acreditación y no tanto en la evaluación para mejora. Por otra parte, no recogen información de los aprendizajes de los alumnos más allá de las propias calificaciones del centro –lo que tiene un cierto riesgo de endogamia en la perspectiva-, y no tienen en cuenta las diferencias en el nivel sociocultural del alumnado.

El modelo de IDEA

El modelo de evaluación que se lleva a cabo desde el Instituto de Evaluación y Asesoramiento Docente (IDEA)³ pretende salir al paso de algunas de estas limitaciones. Se trata de una red de evaluación en la que los centros reciben datos de los cuatro niveles de análisis (contexto, entrada, procesos, resultados) comparados siempre con todos los centros de la red pero organizados por niveles socioculturales. Es una evaluación confidencial y longitudinal en la que se sigue a los alumnos desde que entran en la etapa educativa hasta que la finalizan, buscando con ello el valor añadido de cada centro. Una evaluación con objetivo de mejora, y complementaria a la interna

que cada centro realiza con sus propios medios.

Las distintas dimensiones que, en concreto se evalúan en los centros son las que se recogen en la Tabla I. Como puede apreciarse el concepto de aprendizaje que se deriva de los aspectos en los que se centran los resultados responde al convencimiento de que los que los alumnos deben construir en la ESO va más allá de las capacidades meramente intelectuales e incluye aspectos emocionales y sociales. También se presta atención a las habilidades metacognitivas ya que son éstas las que están especialmente vinculadas al objetivo nuclear de la escuela: enseñar a los alumnos a aprender a aprender.

Por otra parte, no se considera que los buenos resultados de un centro se refieran únicamente a los aprendizajes de sus alumnos y alumnas – incluso cuando bajo este rótulo se incluye un variedad amplia de capacidades- sino que se entiende que también es mejor colegio o instituto aquel en el que los distintos colectivos que componen la comunidad escolar – familias, docentes y alumnado- se sienten más a gusto y están más satisfechos con el funcionamiento de la institución.

Todos los resultados se analizan teniendo en cuenta el nivel sociocultural del centro y, en lo relativo a los aprendizajes de los alumnos, comparando el nivel con el que entraron en el centro, ya que esto no es responsabilidad suya y debe tomarse como nivel de entrada o línea base para el análisis de los posteriores resultados.

Tabla I: Modelo de cuatro niveles de análisis para la evaluación de las escuelas

Nivel de entrada	➔ Resultados iniciales de los alumnos
Nivel de contexto	➔ Contexto sociocultural
Nivel de procesos	➔ Procesos de centro ➔ Procesos de aula
Nivel de resultados	➔ Alumnos <ul style="list-style-type: none"> • Áreas curriculares (lengua, matemáticas, ciencias sociales, ciencias de la naturaleza, tecnología, inglés)⁴ • Actitudes y valores • Estrategias de aprendizaje • Habilidades metacognitivas • Desarrollo socioemocional • Valoración del centro
	➔ Padres <ul style="list-style-type: none"> • Valoración del centro
	➔ Profesores <ul style="list-style-type: none"> • Valoración del centro

Fuente: adaptado de Marchesi y Martín (2002)

3 Es un Instituto sin ánimo de lucro financiado por la Fundación Santa María, dirigido por Alvaro Marchesi y cuyo equipo técnico está formado por Elena Martín, Rosario Martínez Arias, Amparo Moreno, Vicente Rivière, Enrique Roca, Alejandro Tiana, Leoncio Fernández, Eva María Pérez y Ricardo Lucena.

3 IDEA está realizando también este proyecto de evaluación en Brasil.

3 IDEA realiza también evaluaciones de Centros de Primaria y de Educación Infantil, pero su trabajo está centrado básicamente en la educación secundaria y es a este al que se refiere el conjunto de los datos del artículo.

4 Las restantes áreas del currículo no forman parte de la evaluación no porque no se consideran importantes sino porque sus contenidos no pueden ser evaluados adecuadamente, desde nuestro punto de vista, mediante pruebas cerradas de opción múltiple como las que se utilizan en este proyecto.

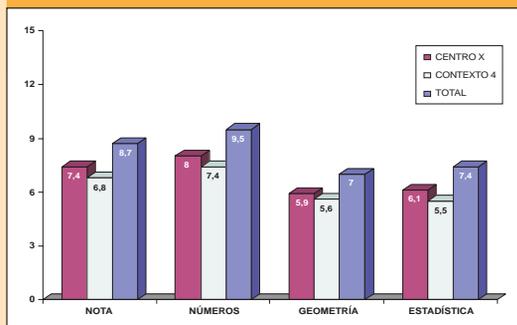
También se presta atención a las habilidades metacognitivas ya que son éstas las que están vinculadas al objetivo de enseñar a los alumnos a aprender a aprender

La evaluación se lleva a cabo al menos durante cuatro años, lo que permite hacer el seguimiento de una misma promoción a lo largo de toda la etapa. Se pasan las pruebas a los alumnos de primero de la ESO en el mes de octubre, con el fin de conocer su nivel inicial, y a los de 2º y 4º al final de cada curso escolar. Las familias de estos alumnos y alumnas contestan los cuestionarios de valoración del centro, así como todo el profesorado del colegio o Instituto. Los centros son clasificados, a partir del nivel sociocultural de su alumnado en cuatro contextos: alto, medio-alto, medio-bajo y bajo.

Al centro se le devuelve información acerca de los resultados que ha obtenido cada uno de sus alumnos y alumnas en las diversas pruebas, con análisis diferenciados por cada uno de los grupos. Y se presentan todos los resultados en relación con los obtenidos por el resto de los centros de la red, pero también, y este es el dato más interesante, con los de los colegios e institutos de su mismo nivel sociocultural.

Como puede observarse en la figura 1, el centro que se ha elegido como ejemplo, si sólo comparara la media de los resultados de sus alumnos de 2º de la ESO en Matemáticas con los del total, pensaría que son negativos, pero cuando los compara con la media de los centros de su mismo contexto sociocultural, se observa que está por encima. Los resultados de todas las pruebas incluidas en la evaluación se entregan durante los cuatro años con este esquema de análisis de forma que el centro puede interpretar su situación tomando como referente su propia evolución, pero también la de centros que se escolarizan un alumnado semejante al suyo desde el punto de vista del nivel sociocultural.

Figura 1: Resultados por contexto de un hipotético centro en los distintos subindicadores de la prueba de matemáticas en un curso de 2º de la ESO



Fuente: Marchesi y Martín, 2002

Logros y limitaciones del modelo

El estudio ha permitido ofrecer una fotografía de la situación de la Educación Secundaria Obligatoria que, con las limitaciones que se derivan del hecho de tratarse de una muestra estadísticamente no representativa, aporta una información muy interesante sobre las debilidades y fortalezas de esta etapa y acerca de los mejores predictores del rendimiento de un alumno al empezar este periodo educativo (Marchesi y

Martín, 2002). Sin embargo, el objetivo de este proyecto no es principalmente realizar evaluaciones en el nivel del sistema educativo, sino el servir de instrumento de mejora para cada centro que se incorpora a la red de evaluación.

Al finalizar los cuatro primeros años, se realizó una metaevaluación, en la que se preguntó a los equipos directivos y al profesorado de los centros acerca de su valoración del proceso. Los resultados fueron positivos ya que, por una parte, la inmensa mayoría de los centros decidieron mantenerse en la red, y, por otra, en el cuestionario que se utilizó la mayoría de las dimensiones obtuvieron una puntuación superior al cuatro en una escala de uno a siete. Cuando las valoraciones eran de los equipos directivos, la puntuación era un punto más alta, lo que significa que son fundamentalmente estos profesionales de los centros los que aprovechan en mayor medida la información de la evaluación.

Por otra parte, la dimensión que peor valoraron los docentes fue la repercusión que los resultados de la evaluación habían tenido directamente en cambios en el aula. Los centros han empezado a introducir modificaciones en aspectos del funcionamiento del centro y de los proyectos curriculares, pero resulta más difícil avanzar en innovaciones en la clase.

Para reforzar estos ámbitos el Instituto IDEA ha puesto en marcha dos medidas que apoyen a los centros en la implantación de sus planes de mejora. Este curso 2003-2004 se ha venido desarrollando un seminario permanente de formación de un grupo de equipos directivos que han querido participar en esta experiencia. Asimismo, se han elaborado unas fichas de materiales curriculares y orientaciones metodológicas sobre determinados aspectos del funcionamiento del centro que se han hecho llegar a los colegios e institutos de la red.

Referencias bibliográficas

MARCHESI, A. y MARTÍN, E. (1998) *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza

MARCHESI, A. y MARTÍN, E. (1999). Tendencias actuales en la evaluación de los centros docentes. *Infancia y Aprendizaje*, 85, 5-18.

MARCHESI, A. y MARTÍN, E. (Coords.) (2002). *La evaluación: de la educación secundaria. Fotografía de una etapa polémica*. Madrid: Ediciones SM

OCDE (2001a). *Education at a glance. OCDE indicators*. París: OCDE

OCDE (2001b). *Knowledge and skills for life. First results from PISA 2000*. París: OCDE.

STUFFLEBEAM, D.L. y SHINKFIELD, A.J. (1985). *Systematic Evaluation: A self-Instructional Guide to Theory and Practice*. Boston: Kluwer-Nijhoff. (Trad. cast.: Evaluación Sistemática. Guía Teórica y Práctica. Barcelona. Paidós-MEC, 1987)

TIANA, A. (2002) El contexto sociocultural en la evaluación de los centros educativos. En A Marchesi y E. Martín (Coords.) *La evaluación: de la educación secundaria. Fotografía de una etapa polémica*. Madrid: Ediciones SM.

La dimensión que peor valoraron los docentes fue la repercusión que los resultados de la evaluación habían tenido directamente en cambios en el aula

Por un nuevo modelo profesional

Grupo de trabajo FIES-Galicia

Diagnóstico de partida

La extensión de la escolaridad obligatoria tuvo, entre otras consecuencias, importantes cambios en el sistema educativo, que repercutieron en la actividad y en la identidad profesional, así como en las condiciones de trabajo de los educadores y docentes. La democratización y universalización de la enseñanza, o lo que es lo mismo, la ruptura con un modelo de enseñanza segregacionista, produjeron cambios significativos en las relaciones profesor-alumno. Todo ello trajo consigo una cierta desestabilización, inquietud y desconcierto en un amplio sector del profesorado.

Por otra parte, el súbito aumento de las demandas que la sociedad dirige a la escuela y a los profesores se tradujo en la exigencia de una diversificación de responsabilidades y una intensificación del trabajo docente, inéditas hasta entonces. Al mismo tiempo, este imperativo de adaptación profesional no venía acompañado, contra lo que era de esperar, de mejora alguna en lo que se refiere al reconocimiento social y profesional, ni tampoco de las reformas organizativas y de las condiciones de trabajo que necesitaría para hacerlo posible.

De aquí que los profesores percibieran, y sigan percibiendo en la actualidad, que su categoría profesional está amenazada, que soportan una silente reconversión profesional, que sufren una pérdida inexorable de autoridad y poder; y se sienten, por ello, desbordados e impotentes para llevar adelante las nuevas funciones que se les reclaman. Resulta harto significativo a este respecto que esta percepción, así como las reacciones que comporta, no sea hoy en día privativa de aquellos sectores del profesorado que no asumieron de entrada la *legitimidad profesional* de los cambios, sino que se extiende más allá, alcanzando incluso a muchos de los que eran inicialmente partidarios de los mismos.

La evidencia de que la dotación de recursos a los centros y al profesorado para afrontar las transformaciones demandadas no constituye una prioridad política⁵, vacía de contenido y consistencia todos los discursos altisonantes que propagan sin descanso los medios de comunicación. No resulta sorprendente, en este contexto, la inexistencia de cualquier proyecto colectivo asumido por el conjunto del profesorado; lo cual dificulta su implicación y compromiso social –y, por ende, político– con la educación como servicio público. Sin su concurso no es posible poner en práctica los procesos de reconstrucción continua que requiere de suyo una identidad profesional situada en un entorno cambiante, ni tampoco hacer frente a las actitudes defensivas o de reacción, propias más bien de funcionarios burócratas y corporativistas que de profesionales que disfrutan y responden de

la autonomía requerida por la naturaleza de su labor.

A lo anterior hay que añadir los efectos que una formación inadecuada de los profesores para acometer los desafíos y las nuevas funciones de la LOGSE, en unos casos, y la indisposición de muchos para desarrollar nuevos instrumentos a partir de la experiencia y los recursos propios, en otros, originó bajo la forma de una cierta reacción atmosférica de rechazo y resistencia. Es, sin duda, en este clima negativo donde se sitúa uno de los factores que más contribuyeron al fracaso de la reforma.

En este sentido, la formación continuada que se puso en marcha para dar a conocer la LOGSE, resultó en sus efectos de conjunto episódica, individualista y desconectada del trabajo diario de enseñanza-aprendizaje y de la realidad de los centros. La parte considerable de esta formación que no adolecía de estas taras de principio (divulgación de experiencias, formación en centros y promoción de trabajos en grupo) malogró su objetivo a causa del carácter poco propicio a la recepción por parte de aquellos a los que iba dirigida.

La conflictiva Ley de Calidad, lejos de resolver los problemas de la población escolar y de los centros (fracaso escolar, conflictos disciplinarios y descontento de los profesores), además de crear otros nuevos, más bien conduce a enmascararlos o aplazarlos. No de otro modo podría obrar la implantación temprana de la segregación como estrategia educativa y la defensa de una excelencia homologada, conmensurable, competitiva y elitista de unos pocos frente a la discriminación y la exclusión de los más desfavorecidos.

Fijando conceptos

Sin ánimo alguno de apropiación de términos ni de detentar autenticidades de ninguna especie, condición o tribu –aunque sí de devolver a ciertas palabras, además de su contenido conceptual y crítico, su fuerza designativa y conativa originaria, capaz de concitar ilusiones y energías transformadoras– redefiniremos algunas expresiones particularmente desgastadas por el uso y el abuso. Resulta sorprendente a este respecto la despreocupación que existe desde hace tiempo en el pensamiento de izquierda por la creación de propuestas estimulantes, frente a la actividad frenética que en este sentido desarrollan los gabinetes de imagen de la derecha ideológica.

Entenderemos por escuela pública lo mismo que por escuela democrática, y por esta última “el proceso siempre inacabado de construcción social que se desarrolla en torno a dos líneas de trabajo complementarias: la creación de estructuras y procesos de participación para la toma de decisiones

La conflictiva Ley de Calidad, lejos de resolver los problemas de la población escolar y de los centros, además de crear otros nuevos, más bien conduce a enmascararlos o aplazarlos

5 La inversión en educación, en relación con PIB, disminuyó desde 1995. El gasto por alumno sigue siendo uno de los más bajos de la UE. No existe un plan de bibliotecas escolares, así como tampoco están generalizados los laboratorios de idiomas. La relación profesor/alumno sigue siendo inadecuada. Los departamentos de orientación carecen del apoyo y del control externo necesario. La inspección educativa es disfuncional, como también los instrumentos para la participación de los padres e del alumnado en la gestión de los centros...



Defendemos una reforma del sistema que no presuponga la existencia de los profesionales que han de llevarla a cabo

que configuren la vida de la escuela y la construcción de un currículo democrático⁶. Con este último rótulo se anuda el haz compuesto por los siguientes rasgos caracterizadores del currículo: “común, cooperativo, útil, comprensivo, práctico, realizable, reflexivo/ crítico, moral, planificado y coherente”⁷.

Entenderemos asimismo por “profesionalidad democrática”⁸ (ni liberal ni burocrática), la que es inherente a aquellos profesionales comprometidos con los fines íntegros de la educación, concebida como servicio público: para el público y con el público. El profesor como profesional que media para hacer de la educación de calidad un derecho efectivo para todos y con todos.

Identities profesionales

Estar a favor de un modelo de identidad profesional como el que se acaba de mencionar no debe llevarnos a recaer en el tradicional “modelo vocacional”. Antes bien, es menester superarlo. La generalización de la enseñanza no puede seguir dependiendo de un tipo de educador vocacional, con lo que ello tiene de voluntarismo y de imposibilidad de evaluar mediante criterios objetivables el cumplimiento de esa tal vocación. Hay que moverse por ello en la dirección de una profesionalización estricta de la labor docente; lo que no quiere decir dejar de contemplar la doble dimensión formativa y educativa, ni reducir toda exigencia a un puro eficientismo.

Si no fuéramos capaces de evitar toda apelación a *llamados* o vocaciones, reproduciríamos el error de principio de la LOGSE, consistente en basar toda la puesta en práctica de la reforma, bien en un *ethos* profesional no preexistente bien en un voluntarismo pseudoprofesional imposible de mantener. Por el contrario, nosotros defendemos una reforma del sistema que no presuponga la existencia de los profesionales que han de llevarla a cabo, sino que, en cierto modo, éstos sean un resultado propiciado por aquella. De ahí que se prefiera hablar de una identidad profesional (más que del temple o carácter de los profesionales) definida operativamente, construida prácticamente, comprometida, regulada, institucionalizada y objetivada por las demandas políticas que una sociedad democrática realiza sobre el funcionamiento de su sistema educativo.

Sólo entendiendo integralmente la educación desde esta perspectiva política en el más amplio y noble sentido, esto es, no únicamente como un conjunto de finalidades añadidas a la misma desde fuera sino en calidad de horizonte constituyente que la determina de un extremo a otro, es posible proveer suficientemente al sistema de recursos para suplir el ocultamiento o el desleimiento de los relatos identitarios de referencia, la suplantación por la técnica de lo que la profesionalidad tiene de saber genuinamente práctico, el desbordamiento de toda unidad subjetiva de transmisión del conocimiento en razón a su creciente complicación y disemina-

ción y, por ello, el desplazamiento de la figura del profesor del centro autónomo del proceso educativo, con la consiguiente pérdida de poder y control.

Se necesita, pues, que el profesorado analice esas nuevas exigencias de la sociedad y, en función de ese análisis, se anticipe a definir en un contexto de debate democrático y participativo el nuevo modelo de profesionalidad docente... si no quiere que se le defina autoritariamente desde instancias institucionales; tal y como, según nuestra opinión, está ya sucediendo a partir de la LOCE y mediante la aplicación –generalizada en un futuro inmediato– de los instrumentos de evaluación externa de los centros conforme a criterios estrictamente eficientistas inspirados en el modelo liberal empresarial.

Las necesidades de la sociedad democrática de la época de la revolución informática en la que nos encontramos y la defensa de una escuela pública para todos, que garantice una formación cultural para vivir con dignidad y participar en la construcción de su medio, reclama un modelo de profesional docente en el que se integren sin contradicción las diferentes dimensiones de la actividad educadora que en la actualidad buena parte de los docentes (especialmente en los niveles de Secundaria) no aceptan o admiten sólo en parte.

1. Un profesional especializado en la transmisión de conocimientos y saberes y que, en consecuencia, debe estar formándose permanentemente y actualizándose, no sólo en el campo científico de su especialidad sino también en el de las técnicas didácticas y pedagógicas posibilitadoras de una metodología activa.
2. Un profesional de la educación que, por lo tanto, ha de contemplar además de la dimensión transmisora de su práctica, los aspectos formativos, lúdicos y emocionales irreductibles a contenidos conceptuales (educación en valores), esenciales desde la perspectiva de propiciar ciudadanos democráticos críticos y responsables.
3. Un profesional consciente de los nuevos medios de difusión de la información característicos de nuestro tiempo y que, por ello, admite la necesidad de formarse para ampliar y articular el limitado y rígido logocentrismo de la enseñanza tradicional (incorporación de los nuevos medios, tanto desde el punto de vista de los recursos para la transmisión de los conocimientos como desde el de objeto de estudio e instrumento para la expresión del propio alumnado), que acepta asimismo que la escuela como centro privilegiado del saber tan sólo lo detentaba, valorando pues la importancia de la formación procedimental.
4. Un profesional responsable, que sabe que las actuales características sociológicas de la sociedad en la que vive, con la incorporación al mundo laboral de la mujer, exige de los centros educativos no universitarios un compromiso de cuidado e vigilancia de niños y adolescentes que en el pasado sólo se requería a los primeros niveles de enseñanza.

6 Cfr. APPEL, M. & BEANE, JA (1997): *Escuelas Democráticas*.

Cfr. GUARRO PALLÁS, A. (2001): *Curriculum Democrático*.

7 Vid. ASHEDEN, D., BLACKBURN, J., HANNAN, B., & WHITE, D. (1988): “Manifiesto for a democratic curriculum” . Vid. GUARRO P., AMADOR, op. cit.

8 Vid. FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2001): “Una profesión democrática para un servicio público”.

5. Un profesional que apuesta por el aprendizaje cooperativo, consciente de que la labor educativa no es un trabajo individual sino colectivo y dispuesto, en consecuencia, a involucrarse en un proyecto de trabajo en equipo, que abandona la concepción del aula como espacio cerrado e impenetrable y del centro como reducto aislado del entorno social.

Las anteriores dimensiones se pueden resumir en estas dos caras del educador y de la educación misma:

1. El docente como formador y educador de ciudadanos democráticos, comprometido con la difusión cada vez más amplia de una formación cultural básica y una conciencia crítica capaz de enfrentarse a los valores hegemónicos que dificulten la plena participación democrática.
2. El docente como capacitador del alumnado para el desarrollo de su propia autonomía como investigador y descubridor.

A propósito de la formación

La formación inicial debe ser de carácter universitario y contemplar una formación profunda en los contenidos objeto de enseñanza y en el tratamiento pedagógico de los mismos, así como una formación psicológica e sociológica además de un conocimiento de la práctica.

Si consideramos que la profesión docente es compleja, poco rutinaria y multifuncional, las prácticas docentes deben ser el núcleo de la formación para profesor/a. Será en las prácticas donde se contraste la teoría y se realice de modo colegiado la planificación, diseño, ejecución y revisión de las diferentes tareas en colaboración con el equipo de profesores. Este período de prácticas debería tener una duración mínima de un curso.

En nuestra profesión tendemos a trabajar de forma individual y oculta. Necesitamos hacer visible lo que hacemos para poder analizarlo y mejorarlo, así como también construir equipos que incorporen profesores noveles y experimentados que puedan investigar y reflexionar juntos sobre su labor.

La formación del profesorado debe ser considerada, en consecuencia, como la posibilidad de crear espacios de trabajo colaborativo con los profesores para que aprendan y reflexionen en su contexto, esto es, en los centros educativos.

La formación del profesorado debería estar articulada sobre dos ejes:

1. Las necesidades de los alumnos desveladas en un análisis de los fracasos, problemas y déficit.
2. Proyectos de mejora diseñados y desarrollados por equipos de profesores.

Evaluar para aprender

La evaluación como método autorregulativo para conocer, hacer visible y analizar nuestra práctica educativa es una de las mejores estrategias de construcción y desarrollo profesional.

Cualquier intento de implantar un modelo de evaluación que sirva para mejorar el sistema se vería obstaculizado inevitablemente si los centros no realizan los cambios organizativos necesarios para facilitar la creación y el desarrollo de proyectos colectivos innovadores, y para que las direcciones respondan a las demandas pedagógicas más que funcionar como gestorías de relaciones laborales.

La finalidad prioritaria de la evaluación del profesorado es la mejora de su práctica y, por lo tanto, la calidad educativa. Para que este proceso de mejora tenga lugar es menester que los profesores se impliquen en la evaluación de su trabajo.

La evaluación interna nos parece, por lo dicho, imprescindible para incidir en la mejora progresiva de la práctica profesional. Esta evaluación tendría lugar en el centro escolar y sería llevada a cabo por los miembros de la comunidad educativa. Los profesores participarían de forma individual y colectiva (departamentos, claustro, etc.), analizando los diferentes proyectos educativos programados y su puesta en práctica. Se haría de forma continuada e integrada en la planificación del centro como un elemento educativo de la mayor relevancia.

Otro propósito que la evaluación debe cumplir es garantizar los derechos democráticos de los estudiantes y de sus familias, así como el derecho que todo ciudadano tiene a recibir una educación de calidad. Para ello es necesario controlar las posibles arbitrariedades, injusticias y discriminaciones.

Defendemos también la necesidad de una evaluación externa y con consecuencias tanto para el centro como para los profesores evaluados. Estas consecuencias se podrían aplicar como medidas motivadoras de refuerzo positivo y podrían tener repercusiones económicas o en las condiciones de trabajo o en la carrera docente.

Una vez sentada la importancia de la evaluación para la búsqueda de una educación universal de calidad y a la vista de las propuestas y experimentos que, de modo más o menos silencioso, se anuncian —o se están llevando ya a cabo— de aplicación a la enseñanza de los modelos gerenciales de calidad importados de ámbitos empresariales, nos parece del mayor interés y la máxima urgencia abrir todos los espacios de debate posibles sobre esta cuestión transcendental: el modelo de evaluación y de calidad de la educación. En ello nos jugamos en gran medida el futuro de nuestro servicio público de la educación.

Del mismo modo propugnamos que las organizaciones sindicales o de otra naturaleza que tengan que ver con la educación desde una perspectiva de izquierda asuman la tarea de investigar, diseñar y proponer modelos sociales y democráticos de calidad y, por ello, de evaluación que contrarresten a los que están a punto de expandirse por doquier.

A este respecto el modelo de evaluación que viene desarrollando el Instituto de Evaluación y Asesoramiento (IDEA) nos ofrece un punto de partida útil para comenzar a delimitar los rasgos que deben caracterizar, a nuestro juicio, cualquier modelo de calidad y evaluación compatible con una escuela democrática, en la acepción antes descrita.

Estamos de acuerdo con la apreciación de que la calidad de la educación tiene que ver sobre todo con el trabajo colectivo y colaborativo del equipo de profesores, con la organización y la cultura del centro y con su proyecto edu-

Otro propósito que la evaluación debe cumplir es garantizar los derechos democráticos de los estudiantes y de sus familias

cativo; así como también en localizar la unidad de análisis en el centro como tal.

Asimismo compartimos las siguientes características que propone IDEA:

1. Consideración de la calidad ligada a la equidad (respetuosa, pues, de las diferencias y la diversidad cultural, aunque beligerante con la injusticia y la discriminación)
2. Evaluación orientada a la mejora de calidad (no tanto como control ni como rendimiento de cuentas)
3. Evaluación externa pero asumida por el centro e con una fase de interpretación por parte del equipo de profesores
4. Comparada. Los resultados son comparado con la media de los resultados de escuelas del mismo contexto sociocultural.
5. Longitudinal (desenvolvimiento del alumnado y los centros a lo largo del tiempo) y contextualizada. (en el entorno socioeconómico y cultural).
6. Privilegiadora del valor añadido, filtrando los resultados por el tamiz del contexto sociocultural
7. Amplia y convergente, recogiendo además de los resultados de los estudiantes, los procesos de centro y aula, así como la valoración de padres, profesores y estudiantes, esto es, de procedimientos eficaces de metaevaluación.

No queremos acabar sin destacar lo que, a nuestro parecer, constituye el punto crítico de este y de otros modelos de evaluación, capaz de desorientar su puesta en práctica, sobre todo si tienen carácter internacional, de las finalidades inicialmente encomendadas. Estamos refiriéndonos al riesgo cierto de que, o bien los modelos patrón que se utilicen como referencia incluyan, de modo inopinado o explícito, decisiones discutibles acerca de lo que se quiere evaluar, o bien dejen fuera, por mor de su dificultad de objetivación, demasiados aspectos relevantes de entre los que conforman el núcleo de cualquier noción de calidad compatible con una educación integral y emancipadora.

Referencias bibliográficas

APPEL, M. & BEANE, JA (Comp.) (1997): *Escuelas Democráticas*. Madrid.

ASHEDEN, D., BLACKBURN, J., HANNAN, B., & WHITE, D. (1988): "Manifiesto for a democratic curriculum" en KEMMIS, S. & STAKE, R.: *Evaluating Curriculum*. Victoria.

BIDDLE, B.; GOOD, T y GOODSON, I. (2000): *La enseñanza y los profesores. La profesión de enseñar*. Barcelona, Paidós.

CARBONELL, J. (2002): "O profesorado do futuro". En GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, A.; LOSADA, J. A. e REQUEJO A. (Coords.): *Educadores na nova sociedade*. Consello Escolar de Galicia, pp. 11-25.

CONTRERAS, J. (1999): "El profesorado y la república escolar. Respuesta a Mariano Fernández Enguita". *Cuadernos de Pedagogía*, 287, pp. 80-85.

DARLING-HAMMOND, L. (2001): *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Madrid, Ariel

ESCUADERO J. M. (2002): *La reforma de la reforma. ¿Qué calidad para quiénes?* Barcelona, Ariel.

ESTEVE, J. M. (1999): "El paradigma personal: influjo del trabajo profesional en la personalidad del educador". En FERRERES, V. e IMBERNÓN F. (Coords.): *Formación y actualización de la fun-*

ción pedagógica. Barcelona, Síntesis, pp. 131-165.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1999): ¿Es pública la escuela pública? *Cuadernos de Pedagogía*, 284, pp.76-81.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1999): "La mitad del cielo y tres cuartos de la tierra. En torno a la feminización de la docencia". *Cuadernos de Pedagogía*, 289, pp. 85-90.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2001): "Una profesión democrática para un servicio público". *Cuadernos de Pedagogía*, 302, pp. 74-79.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (coord.) (2002): *¿Es pública la escuela pública?* Barcelona.

FULLAN, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en educación*. Barcelona, Octaedro.

FULLAN, M. E HARGREAVES, A. (1997): *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela?* Sevilla, Kikiriki Cooperación educativa.

GIMENO, J. (2000): "Carta a mis queridos y airados amigos. Que también lo somos de la enseñanza pública". *Cuadernos de Pedagogía*, 290, pp. 84-89.

GIMENO, J. (Coord.) (2001): *Los retos de la enseñanza pública*. Madrid, Universidad Internacional de Andalucía/Akal.

GUARRO PALLÁS, A. (2001): *Curriculum Democrático*. Fies.

HARGREAVES, A. (1996): *Profesorado, cultura y posmodernidad. Cambian los tiempos, cambian los profesores*. Madrid, Morata.

IMBERNÓN, F. (2003): "Pasado y presente de la formación permanente". *Cuadernos de Pedagogía*, 321, pp. 83-86.

MARCELO, C. (Ed.) (2001): *La función docente*. Barcelona, Síntesis.

MARCHESI, A. y MARTÍN, E. (2002): *Evaluación de la educación secundaria / Fotografía de una etapa polémica / Instituto IDEA*. Madrid, Fundación Santa María.

MONTERO, L. (1998): "Luces y sombras en la profesionalización docente del profesorado de Secundaria: la contribución de la formación inicial". En FERNÁNDEZ CRUZ, M. y MORAL, C. (Eds.): *Formación y desarrollo de los profesores de Educación Secundaria en el marco curricular de la reforma. Los retos profesionales de una nueva etapa*. Granada, Grupo Editorial Universitario, pp. 143-160.

MONTERO, L. (1999): "Formación y desarrollo profesional: cruce de miradas". *XXI Revista de Educación*, 1, pp. 15-31.

MONTERO, L. (1999): "Profesorado de Secundaria: ¿una identidad profesional amenazada?" *Innovación Educativa*, 9, pp. 133-148.

MONTERO, L. (2002): "Os educadores na sociedade do século XXI: A súa formación inicial e continua". En GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, A.; LOSADA, J. A. e REQUEJO, A. (Coords.): *Educadores na nova sociedade*. Consello Escolar de Galicia, pp. 27-46.

PENALVA, J. (2001). "La motivación del profesorado. Un problema de identidad". *Cuadernos de Pedagogía*, 307. pp. 94-98.

PÉREZ GÓMEZ, A.; BARQUÍN, J. y ANGULO, J. F. (Eds.) (1999): *Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica*. Madrid, Akal.

PERRENOUD, PH. (1996). "La profesión docente entre la proletarización y la profesionalización: dos modelos de cambio". *Perspectivas*. 26 (3), pp. 549-569.



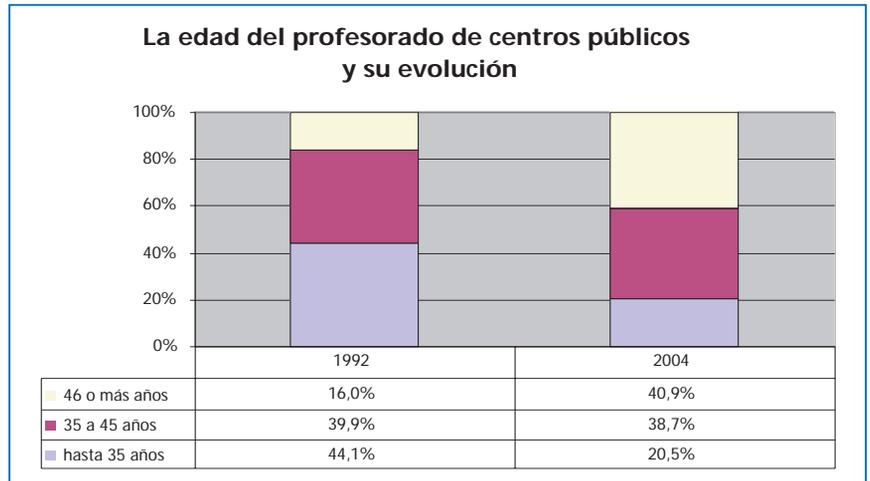
(Continúa de la página 16)

Los centros de titularidad privada y sus profesores se concentran en los municipios más grandes; así, la distribución de estos últimos es del 9% en municipios pequeños, del 33% en municipios de tamaño medio y del 58% en municipios grandes; lo cual indica que los centros privados, incluidos los financiados con fondos públicos, persiguen escolarizar a los alumnos de las clases urbanas (otros datos nos dirán que es a los alumnos de las clases medias y altas). En la figura 1 se aprecia cómo la proporción de profesores de centros de titularidad privada aumenta a medida que aumenta el tamaño del municipio, pasando de ser el 4% del total de profesores en los municipios de hasta 1.000 habitantes, a ser la mitad (50%) de los profesores en las ciudades más grandes (de más de 500.000 habitantes).

La profesión docente está muy feminizada, ya que casi dos de cada tres profesores (64,1%) son mujeres, con bastante más incidencia en los niveles de Infantil-Primaria (77,5%)

En cuanto a la edad, se observa un envejecimiento de los profesores de los centros públicos, al comparar los datos del estudio actual con los del estudio de 1992: mientras que en 1992 más del 40% del profesorado (únicamente se estudiaron los profesores de los centros públicos) tenía menos de 35 años y sólo el 16% 46 años o más, en 2004 el profesorado con menos de 35 años sólo supone el 16% mientras que el 45% tiene 46 o más años; parece evidente la necesidad, a medio o corto plazo, de una política de rejuvenecimiento de las plantillas de los funcionarios públicos docentes. Los profesores de los centros de titularidad privada tienen un perfil más joven: el 30,3% tiene menos de 35 años y el 31,3% tiene 46 años o más.

Según el estudio, hay un 13,5% de profesores interinos en los centros públicos, de los cuales la mitad aproximadamente ocupan una vacante, es decir, una plaza permanente, no una sustitución, lo que debería tenerse en



cuenta en las ofertas de empleo público. En privada los contratos temporales superan el 8%, lo que es poco razonable dada la estabilidad de la demanda del empleo ocupado.

Además, estos colectivos están poco representados en el estudio debido a la manera en que se elaboró la

del 7% de la plantilla, que carece de destino definitivo. Un 14% del profesorado de pública imparte materias afines o de especialidades distintas de aquéllas para las que está habilitado, lo que no parece razonable a la luz del elevado número de profesores interinos o temporales, itinerantes, compartidos o en jornada reducida, lo que supuestamente permitiría un ajuste adecuado de la plantilla.

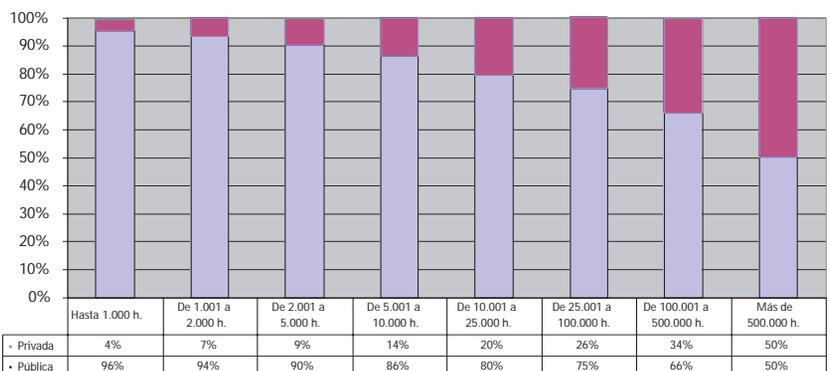
Un 36,4% del profesorado tiene títulos (diplomatura, licenciatura, de idiomas, etc.) adicionales a los requeridos para ejercer la docencia, lo que confirma su preparación, pero también las expectativas profesionales que alberga.

Únicamente el 2% de los profesores de centros públicos tiene reducción de jornada; en el caso de los profesores de centros de titularidad privada, el 8% se beneficia de esta reducción. ■

muestra (utilizando los censos del 2002-03 para las elecciones sindicales en el caso de los funcionarios públicos y, justamente, este es el colectivo con más movilidad), lo cual quiere decir que la situación real es más alarmante todavía.

Los problemas de movilidad de los profesores de pública afectan a cerca

Fig. 1. Los profesores y el tamaño del municipio
(distribución según la titularidad del centro)



Fuente: Estadísticas de la Educación en España. 2002-03. Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Datos Avance.



La situación de los centros

“La composición social de la población de estudiantes de una escuela es un mejor predictor del rendimiento de los alumnos que el entorno social individual”

**Conocimientos y destrezas para la vida.
Primeros resultados del Proyecto PISA 2000.**
Cap. 8. MEC. Madrid, 2002

Manuel de la Cruz

Secretaría de Estudios y Documentación FE CC.OO.

REPRODUCIMOS esta cita del famoso Informe PISA, de la OCDE, para reforzar la idea del valor del centro educativo como unidad, independientemente y más allá de sus componentes, capaz de incidir en los resultados educativos y también pensamos en las condiciones de trabajo del profesorado, tanto las más estrictamente laborales como las vinculadas a los aspectos más didácticos o de participación y, por tanto, en sus opiniones sobre las mismas

Según los últimos datos oficiales completos disponibles (*Las Cifras de la Educación en España. Estadísticas e Indica-*

otros factores como el tamaño del centro (número de alumnos) y el número de alumnos por profesor.

La distribución según la titularidad y la tipología derivada de los niveles impartidos es la que se muestra en la Tabla-1.

La mayoría (el 55%) de los centros educativos se aglutinan en tan sólo cuatro comunidades autónomas: Andalucía, Cataluña, Comunidad Valenciana y Madrid. No obstante, hay diferencias entre comunidades derivadas del tamaño de los centros en cada una de ellas: en Andalucía y en Madrid, el número de centros es

iguales entre los que están en municipios pequeños (hasta 10.000 habitantes), en municipios medios (entre 10.000 y 100.000 habitantes) y en municipios grandes (más de 100.000 habitantes). Esta distribución prima a los municipios pequeños en el sentido de que la proporción de los centros docentes establecidos en ellos (36%) es mayor que la de alumnos (21%).

Los centros de titularidad privada se concentran en los municipios grandes. Así, mientras sólo el 13% de los centros de titularidad privada se encuentra en municipios pequeños, el 54% lo está en municipios grandes.

Esto indica que el objetivo de los centros privados, incluidos los financiados con fondos públicos, es la escolarización de los alumnos de las

Según la percepción del profesorado, cerca del 40% de los alumnos son de niveles socioeconómicos bajo o medio-bajo

dores. Edición 2003) que utiliza datos del curso 2000-01, el número de centros docentes en los que se imparten enseñanzas regladas no universitarias de régimen general es de 21.143, de los cuales el 72,7% son centros de titularidad pública y el 27,3% lo son de titularidad privada. Estos porcentajes son similares a los de los profesores, aunque ni son coincidentes con ellos ni con los de escolarización de alumnos, ya que unos y otros dependen de

menor que el que les correspondería según los alumnos que escolarizan mientras que en Cataluña y en Galicia, el número de centros es mayor que el esperado.

Por tamaño de los centros (número de alumnos), el 10% tiene 25 alumnos o menos y otro 10% tiene más de 700 (el 3,7%, es decir 780 centros, tienen más de 1.000 alumnos).

Según el tamaño del municipio, los centros se distribuyen a partes

Dirección escolar

LLAMA poderosamente la atención el resultado obtenido sobre el tipo de dirección que hay en los centros: en los públicos es claramente mayoritaria la dirección elegida (un 70%, aproximadamente), frente a la designada por la Administración (el 26%, al que hay que sumar el porcentaje de quienes *no contestan*).

Lógicamente, en los centros privados no concertados es mayoritaria la designación por el titular.

En los privados concertados un 57% de los directores son designados por acuerdo entre el titular y consejo escolar, repartiéndose casi por igual el resto, salvo el 8% que no contesta, entre quienes dicen que el director ha salido de la terna propuesta por el titular al consejo escolar y quienes lo atribuyen directamente a una designación del titular.

Tabla 1. Número de centros según titularidad y nivel/es impartidos

	TODOS	Públicos	Privados
TOTAL	21.143	15.374	5.769
Centros de E. Infantil	2.557	1.248	1.309
Centros de E. Primaria	8.196	7.736	460
Centros de E. Primaria y ESO	4.319	2.611	1.708
Centros ESO y/o Bachillerato y/o FP	4.289	3.559	730
Centros E. Primaria, E.S.O y Bach./ F.P.	1.277	4	1.273
Centros específicos E. Especial	482	193	289



clases urbanas (más adelante se verá qué se entiende por la escolarización de los alumnos de las clases urbanas medias y altas). Ver también la figura 1 en la que se aprecia como la proporción de centros de titularidad privada aumenta a medida que aumenta el tamaño del municipio, pasando de únicamente el 2% del total de centros de titularidad privada ubicados en municipios de hasta 1.000 habitantes, a más de la mitad (55%) de los centros de titularidad privada ubicados en las ciudades más grandes (de más de 500.000 habitantes).

En los privados concertados un 57% de los directores son designados por acuerdo entre el titular y consejo escolar

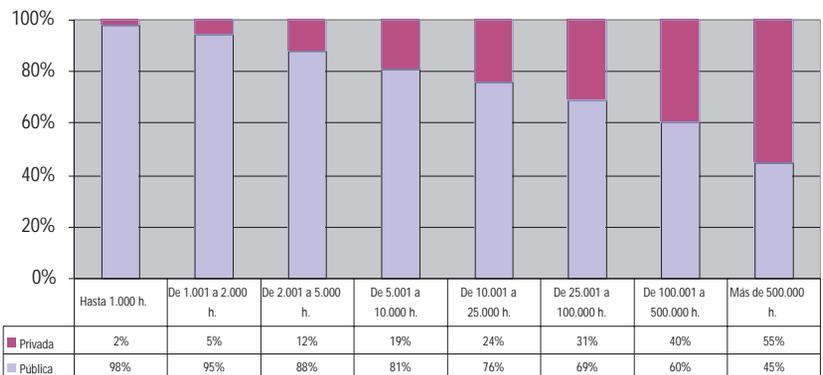
Según la percepción del profesorado, cerca del 40% de los alumnos son de niveles socioeconómicos bajo o medio-bajo, y casi el 20% lo son de niveles medio-alto o alto.

Sin embargo, tal como apuntábamos antes, son los centros públicos los que escolarizan mayoritariamente (en una proporción mucho mayor de la que le correspondería) a los primeros mientras que los centros de titularidad privada escolarizan a los segundos (en el doble de la proporción de la que le correspondería).

Hablando del nivel cultural de los alumnos, los valores, como es natural, son similares a los del nivel socioeconómico pero la asimetría según la titularidad es aún mayor.

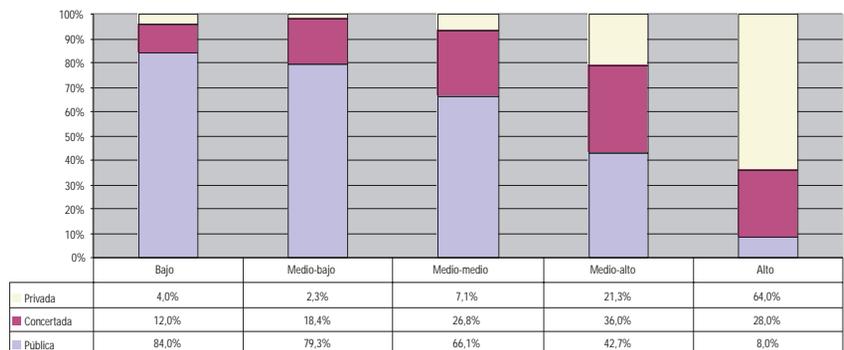
Estas concentraciones de alumnos con niveles bajos o con niveles elevados (lo que se denomina "nivel socioeconómico de la escuela") son altamente contrarias a la equidad del sistema ya que según todos los estudios (PISA 2000, INCE 1996, etc) tienen más influencia sobre el resultado académico de cada alumno que el propio nivel socioeconómico o cultural individual de dicho alumno; es decir, en lugar de tender a compensar las desigualdades de origen, dichas concentraciones tienden a profundizarlas. ■

Fig.1 Los centros y el tamaño del municipio
(distribución según titularidad)



Fuente: Estadísticas de la Educación en España. 2002-03. Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Datos Avance.

Los centros y el nivel socioeconómico de los alumnos
(distribución según titularidad)



Nivel socioeconómico

Temarios de Editorial MAD para la preparación de oposiciones

Garantía de preparación
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

MAD



El profesorado ante sus condiciones laborales

Antes de exponer el resumen de estas opiniones, destacamos dos constantes básicas, con algunas lógicas excepciones: la similitud de las opiniones del profesorado, independientemente de la titularidad de los centros en los que trabaje –aunque condicionado por el contexto del mismo–, y la proximidad de estas opiniones, independientemente –también con algunas excepciones– de la comunidad autónoma en la que trabaje

Miguel Recio y Manuel de la Cruz

Secretaría de Estudios y Documentación FE CC.OO.

EL PROFESORADO mantiene una opinión muy matizada sobre los diferentes aspectos que conforman sus condiciones de trabajo más ligadas a lo propiamente laboral. Así, reciben una valoración relativamente satisfactoria (en una escala de cuatro valores, está por encima del 50% la suma de quienes opinan que es satisfactoria o muy satisfactoria) las preguntas sobre la situación de las retribuciones (63-36)¹, jornada de trabajo (82-18), salud laboral (76-23), condiciones físicas de los centros (60-39) y *ratio* (67-33) y, especialmente, las relativas a las relaciones con otros profesores (96-4), padres (82-15), alumnos (94-5), etc., y las que valoran la coordinación docente (80-19).

Por el contrario, mantienen una posición más crítica (insatisfactoria) hacia el sistema de movilidad (los de pública) (35-36) y las posibilidades de desarrollo profesional (39-42), no llegando al 50% las opiniones favorables a su papel en lo relativo a la intervención en el control y gestión de los centros (fondos, organización, ...) (49-33).

Esta valoración relativamente positiva no puede ocultar un fenómeno más importante que está a la base del conjunto de las valoraciones: el profesorado considera que inciden más, y, por tanto le preocupan más, en

la calidad de la enseñanza aquellas condiciones de trabajo relacionadas con lo que la OCDE identifica, entre los indicadores de la calidad de la enseñanza, como indicadores de procesos educativos. Entre ellos están los referidos a las relaciones con otros colectivos (padres, alumnos, administración, titular, inspección, etc.), al apoyo que le prestan y a su colaboración en la tarea educativa; los referidos a la disciplina y convivencia (el "clima del centro"), a la participación en los órganos colegiados, etc..

Estos aspectos de las condiciones de trabajo se sitúan en primer lugar, desplazando del mismo (tal y como se valoraba en la Encuesta de 1992) a los relacionados con indicadores de recursos (*ratio*, condiciones físicas, equipamiento, recursos económicos, etc.) que, sin embargo, les siguen a muy escasa distancia y, en el caso del profesorado de pública, se sitúan, por poco, en primer lugar.

Debe destacarse que, a la vez que se valoran como buenas las relaciones con los alumnos, un 29% del profesorado considera la situación de la disciplina como insatisfactoria o muy insatisfactoria. Es decir, el profesorado considera que las condiciones de trabajo relacionadas con los procesos educativos (relaciones entre colectivos, participación, clima escolar, etc.) afectan más a la calidad de la enseñanza y, en buena medida, a su propio tra-

La indisciplina, principal causa de la tensión laboral

DESDE el punto de vista de salud laboral, la encuesta vuelve a situar a los procesos educativos en un primer plano. Como principales causas de tensión en el trabajo (pregunta abierta) el profesorado identifica y nombra diversas situaciones que vuelven a estar más cerca de los procesos que de los recursos: la indisciplina del alumnado, el poco apoyo de las familias en la tarea educativa, la falta de motivación e interés del alumnado, etc. son aludidos como causas principales de tensión.

A continuación aparecen algunas ligadas a indicadores de recursos, como el excesivo número de alumnos por clase, y a indicadores referidos directamente a las condiciones de trabajo: exceso de carga laboral, inestabilidad en el puesto o el desplazamiento.

Pero lo más novedoso es la identificación de la indisciplina del alumnado como el elemento que mayor (51% bastante o mucha tensión) nivel de tensión produce al profesorado, con algo de mayor peso del de pública. También debe destacarse que un 24% y 26% consideran, respectivamente, que el acoso psicológico y el acoso sexual les producen mucha o bastante tensión.

bajo, y las valora ligeramente por encima de sus anteriores exigencias, más centradas en los aspectos puramente laborales.

Esta percepción no obsta para que se pronuncie claramente por un sistema de retribuciones basado en los sexenios (54% a favor); en la analogía entre pública y privada (86%), de la que, por cierto, sólo el 36% de los de privada dice que se está cumpliendo; en un sistema de homologación entre las comunidades autónomas (86%), con cláusula de revisión salarial (87%), con reconocimiento de los puestos de difícil desempeño (91%); y con mejoras para la jubilación, pero solicitando la prórroga de la llamada jubilación LOGSE y no el incentivo al retraso en la jubilación o (privada) el incremento de los años para el cálculo. ■

¹ En el paréntesis, la primera cifra es la suma de los valores *satisfactorio* y *muy satisfactorio*, la segunda, la suma de los valores *insatisfactorio* y *muy insatisfactorio*. El resto *No sabe*, *No contesta*.



Discriminación de género: Situación de las profesoras

Uno de los bloques de preguntas del cuestionario que se remitió al profesorado estaba concebido para conocer la posible situación de discriminación laboral las profesoras y al tratamiento de las cuestiones de género en los centros escolares. Las respuestas a estas las preguntas son similares a las que se plantearon en la encuesta de 1992

Miguel Recio, Manuel de la Cruz

Secretaría de Estudios y Documentación FE CC.OO.

y **Esther Muñoz**. Secretaría de la Mujer FE CC.OO.

EL 33% del profesorado considera insatisfactorio el tratamiento que la escuela da a las cuestiones de género (fomento de la coeducación, no discriminación de las profesoras, ...).

Alrededor de un 9% opina que las mujeres participan poco en la vida del centro, que se produce discriminación por razón de sexo en el ámbito escolar y que participan menos en las actividades de formación fuera del centro. Sin embargo, esta última percepción no se corresponde con la realidad, pues la propia encuesta constata la mayor formación de las mujeres.

Esta contradicción se refuerza en el hecho de que sólo el 12% esté de acuerdo (o totalmente de acuerdo) con que para las mujeres existe una situación de menor acceso a puestos de responsabilidad, cuando en la distribución de los puestos y cargos el porcentaje de varones que son directores es del 12,9%, frente al 5% de las mujeres. En pública los porcentajes son de 11,6% a 2,8%, mientras que en privada se reduce a 15,7% frente a 8,5%. Una discriminación flagrante.

La percepción de la discriminación no se modifica apenas cuando las que contestan a las preguntas son únicamente las mujeres. Hay sólo una, pero importante excepción: un 49% de las profesoras considera que, incluyendo el trabajo doméstico, realizan más horas de trabajo. Es la tesis de la doble jornada. Este porcentaje se ha duplicado

desde 1992, lo que habla del escaso progreso en la mejora de las condiciones de acceso de la mujer al trabajo y de la negativa de los varones a compartir las tareas domésticas.

La situación laboral de la mujer que revela esta encuesta ejemplifica a las claras cuáles son las condiciones por las que deben pasar las mujeres si quieren incorporarse al mercado de trabajo. Recordemos que la enseñanza es un sector en el que estas discriminaciones están más suavizadas por su carácter público o, como en caso de la concertada, semipúblico, y por contar las mujeres con una presencia mayoritaria.

Hay más mujeres trabajando en los sectores menos remunerados y con una jornada más prolongada (más mujeres en privada que en pública; más mujeres en Infantil y Primaria que en Bachillerato). Está más presente en los centros de

Situación laboral discriminatoria

EL PORCENTAJE de profesoras que son interinas (16,1%) casi duplica al de los varones (9%), y además muchas más haciendo sustituciones en vez de vacantes. También superan a los varones en contratos temporales (9,3% frente a 6,5%), ¡pero menos en los de a tiempo parcial! Tienen, en mayor porcentaje, una titulación adicional, es decir, más formación, y acuden, de similar manera, a las entidades de formación. Son, proporcionalmente, más numerosas en los cuerpos menos retribuidos, entre las que no han obtenido destino definitivo (provisoriales y en expectativa) y entre quienes imparten materias afines. Su acceso a los cargos directivos está claramente reducido.

Editorial MAD Textos para el curso 2004-2005 colección eduforma

Preparación de Pruebas para <ul style="list-style-type: none"> • Ciclos Formativos de Grado Medio y Superior • Graduado en Educación Secundaria • Acceso Universidad mayores de 25 años 	Educación Secundaria de Adultos <ul style="list-style-type: none"> • Ediciones para todas las áreas • Guías didácticas • Cuadernos de actividades
Programas de Garantía Social <ul style="list-style-type: none"> • Área Formación y Orientación Laboral • Área Formación Básica 	Ciclos Formativos <ul style="list-style-type: none"> • FOL para Ciclos Formativos Grado Medio • FOL para Ciclos Formativos Grado Superior
Orientación Académica y Profesional <ul style="list-style-type: none"> • 3º ESO "Tú decides" • 4º ESO "Conoce, compara y elige" 	Bachillerato <ul style="list-style-type: none"> • Historia de la Filosofía 2º Bachillerato

Más información en: www.eduforma.com

Editorial MAD
Políg. Merka, c/B, Naves 1.9. 41500 Alcalá de Guadaíra, Sevilla.
Tfno. 902 45 29 00. Fax 955 63 07 13. www.mad.es



jornada partida (los de Primaria), lo que seguramente le dificultará la atención a sus hijos (el porcentaje de mujeres que convive únicamente con sus hijos es tres veces el porcentaje de varones), a otras personas mayores (el doble que los varones) o a los discapacitados (el doble que los varones).

Las mujeres, en general y salvo excepciones, no mantienen, a pesar de lo anterior, posiciones más críticas que las de los varones sobre las condiciones de trabajo, casi al contrario, lo que exige la puesta en marcha de medidas que, al menos, permitan visualizar la discriminación y analizarla. No mantienen diferencias relevantes en las respuestas a las preguntas sobre salud laboral, ni siquiera a las de acoso psicológico y sexual. Mantienen opiniones en las que se trasluce una posición ligeramente más participativa en las preguntas referidas a la organización y funcionamiento de los centros (autonomía de los centros, jornada continuada o partida, dirección e inspección).

En lo relativo a las preguntas sobre aspectos propiamente docentes, se pronuncian en unos términos similares a los de los varones, pero expresando un mayor compromiso con estas tareas docentes, una visión menos individualista de las mismas y una actitud ligeramente más crítica respecto de las iniciativas que la LOCE hace en lo referido a itinerarios, PIP, supresión de medidas de atención a la diversidad, currículo cerrado y más uniforme, etc.

Sobre la valoración del trabajo docente o directivo, sus posiciones, dentro de una actitud general de aceptación, están por debajo de la de los varones. Por último, no hay diferencias destacables en las respuestas sobre el desarrollo profesional y sus expectativas.

Ante los sindicatos

Las valoraciones del papel de los sindicatos son similares, pero como en 1992, la afiliación de las mujeres y, por tanto, su participación en la vida sindical es la mitad que la de los varones, sin que parezca haya habido progreso en este ámbito que, por cierto, no afecta por igual a todos los sindicatos de enseñanza. ■

Funcionamiento de los centros

Miguel Recio y Manuel de la Cruz

Secretaría de Estudios y Documentación FE CC.OO.

EN ESTE BLOQUE de preguntas de la encuesta al profesorado se pedía su opinión sobre los aspectos referidos a la autonomía de organización y funcionamiento de los centros.

Las respuestas nos ofrecen los siguientes resultados:

Con respecto al funcionamiento del equipo directivo y del consejo escolar y valoración de los puestos directivos, el profesorado mantiene una visión claramente positiva.

En relación con los puestos directivos consideran que son conflictivos (68%-30%)¹, tienen suficiente autonomía (54%-41%), cuentan con medios y recursos (46%-48%), están bien remunerados (33%-48%), están valorados por los compañeros (51%-43%) y tienen suficiente disponibilidad horaria para sus tareas (49%-43%).

Se trata de un perfil que, salvo en lo relativo a la remuneración y el conflicto, no supone grandes cambios y cuenta con el apoyo del profesorado. La visión de los profesores de pública es más crítica con la dirección actual, percibiéndola más conflictiva y más necesitada de medios y recursos.

Por lo que respecta a su opinión ante el nivel de participación en el centro y el sistema de designación de la dirección que le parece más aceptable,

ya hemos señalado anteriormente que el profesorado demanda más participación y, desde luego, rechaza las propuestas de modificación del actual sistema participativo en la designación de la dirección de los centros: sólo un 8% se muestra en desacuerdo con este sistema participativo, vigente hasta este curso.

Esta opinión favorable a un director elegido (repetida en muchas otras investigaciones), unida a un funcionamiento aceptable del modelo (en el 70% de los centros públicos está funcionando), dejan sin coartada ni justificación la modificación que la LOCE introdujo en este punto.

Eso sí, de acuerdo con la LOCE, se pide para los directores más formación y apoyo (85-5), capacidad para decidir sanciones en materia de personal (55-35) y de alumnos (52-39) y un incremento de sus competencias y retribuciones (61-27).

La valoración de la conveniencia de la autonomía de los centros en este ámbito es amplia (95-3), si bien están repartidas las opiniones sobre si ésta es ya suficiente (42-52).

Respecto de la Inspección es objeto de una valoración crítica. Se reconoce una cierta tarea de la Inspección de apoyo a la dirección, pero no se reconoce para el profesorado, identificándola como un organismo meramente burocrático, de control, ..., prácticamente inexistente. ■

¹ En el paréntesis, la primera cifra es la suma de los valores de acuerdo y muy de acuerdo y la segunda la suma de los valores en desacuerdo y muy en desacuerdo. El resto No sabe, No contesta.

Respaldo unánime a la jornada continua

EL PROFESORADO respalda la jornada escolar continua y considera que su incidencia es positiva o muy positiva para todos los colectivos de la comunidad educativa (padres, profesores y alumnos), alcanzando la suma de estos dos valores más del 80% de las respuestas, excepto en el caso de los padres (59%).

Estas opiniones predominan en las comunidades autónomas con más centros en los que está implantada la jornada continuada y en los profesores de pública que en los de privada.



Valoración del trabajo docente y desarrollo profesional

En algunas de las preguntas de la encuesta que se remitió al profesorado se pedía su opinión en lo referente a su aceptación de evaluaciones a los profesores y/o a los cargos directivos. Concretamente, se les pedía que valoraran los objetivos que pudieran perseguirse con dichas evaluaciones, qué agentes deberían evaluar, cómo y con qué instrumentos debían evaluarse

Miguel Recio y Manuel de la Cruz

Secretaría de Estudios y Documentación FE CC.OO.

TAMBIÉN se les pedía que recordaran anteriores evaluaciones que hubiera pasado y las discrepancias que hubiera tenido en el proceso.

De las respuestas podemos concluir que la valoración tanto de la función docente como de la directiva es aceptada por una amplia mayoría (78%) del profesorado.

Entre los objetivos que debe perseguir la evaluación se destacan la identificación de necesidades de formación (70%), los ligados a la promoción (39%) y, en menor medida, los asociados con una mejora retributiva (20%) o con sanciones (14%).

Para la valoración de la labor docente se aceptan (con valores por encima de 50%) como agentes de la evaluación estos colectivos: equipo directivo, inspección, otros profesores, técnicos de la Administración y alumnos; sólo se quedan por debajo el consejo escolar (48%) y los padres (30%). Para el caso de la valoración de la función directiva, padres y alumnos quedan fuera (37%), pero se incorpora el consejo escolar (71%).

Todos los instrumentos (memorias de los profesores, visitas a clase, entrevistas con los evaluados, informes de los evaluadores, etc.) son aceptados (más del 50%), salvo las visitas a clase para la evaluación de directivos.

La evaluación del profesorado ya es una incipiente realidad. Hay un 17% de

profesores que han sido valorados (para la acreditación, para licencias para estudios, para plazas en el exterior, etc.) y las discrepancias no llegan al 7% con los distintos agentes, salvo un 14% con los Inspectores, lo que habla de un modelo con una cierta consolidación.

Con respecto al apartado dedicado al desarrollo profesional y la formación, se preguntaba al profesorado por su opinión respecto de las siguientes cuestiones:

- La suficiencia de formación inicial y las horas dedicadas a la permanente.
- Las instituciones de formación más frecuentadas y su valoración.
- Las perspectivas en torno a la carrera docente de los diferentes cuerpos.
- La valoración de la actual estructura de cuerpos y sus alternativas.
- La valoración de los baremos que regulan los procedimientos de movilidad de los profesores de la pública.

Por lo que se refiere a sus opiniones sobre la suficiencia de la formación, e independientemente del nivel y titularidad del centro, el profesorado considera que es suficiente tanto en aspectos didácticos como de contenidos. Un 10% (13% en el caso de Secundaria) la considera insuficiente.

Al menos un 60% dedica horas complementarias a la formación, con un promedio anual de 60 horas al año, lo que triplica las necesarias para la justificación de la percepción de los sexenios.

Las instituciones de formación más frecuentadas son, por este orden, los CPR -76%- , las universidades (42%),

Una carrera docente ligada al centro

LAS PERSPECTIVAS en torno a la carrera docente de los diferentes cuerpos de profesores presentan lógicas diferencias, pero en ambos casos se defiende una carrera profesional básicamente ligada al propio cuerpo y centro.

Un 25% de los maestros tiene expectativas de promocionar a Secundaria; un 20% de los de privada desearía pasar a pública y un 41% de los profesores de Secundaria desea colaborar con los departamentos universitarios, limitándose al 25% los que se plantean acceder a puestos docentes en ellos.

los Movimientos de Renovación Pedagógica -27%- y los sindicatos (20%).

La valoración de la actual estructura de cuerpos y sus alternativas es la siguiente:

- Se reconoce a los catedráticos competencia en la jefatura del departamento, en las retribuciones y en mayor puntuación en el concurso de traslados, no así una mayor reducción horaria,
- Obtiene más apoyos (pero sin llegar ningún caso al 50%) la estructura de cuerpos anterior a la LOCE (42%), frente al cuerpo único (39%) o a la reintroducción del cuerpo de catedráticos (26% a favor, pero 37% en contra).

Por último, la valoración de los baremos por los que se regulan los procedimientos de movilidad de los profesores de la pública (concursos de traslados) sufre una reordenación, dando prioridad a la antigüedad, la pertenencia al cuerpo de catedrático, la valoración del trabajo, los cargos desempeñados, los méritos académicos y la formación. ■



La autonomía pedagógica de los centros y la valoración de la LOCE

La encuesta dedica todo un bloque de preguntas a conocer la opinión del profesorado sobre la autonomía pedagógica de los centros y las modificaciones educativas que plantea la LOCE

Miguel Recio y Manuel de la Cruz

Secretaría de Estudios y Documentación FE CC.OO.

YA SE HAN comentado las opiniones mayoritariamente favorables a los órganos de coordinación didáctica. Ahora se valora ésta como una actividad que debe ser habitual (94%). Las tareas docentes también están presentes en el trabajo fuera del aula o del centro, destinándose a diversos trabajos (coordinación, reuniones de claustro, formación, evaluación de los alumnos, elaboración de materiales, etc.) un promedio de nueve horas semanales.

ella el profesorado sin apoyos (21%) o sólo personal especializado (5%).

El sistema de compensación de este importante trabajo recibe opiniones más repartidas:

- Un 38%, sobre todo de Primaria, pide una mayor reducción horaria.
- Un 34% (más en Secundaria) pide un complemento, pero sólo para quienes la desempeñen.
- Un 14% (más en Primaria) pide que el complemento se generalice y
- El 11% no desea una compensación (ni horaria ni económica) específica por esta tarea.



La visión de los profesores de pública es más crítica con la dirección actual, percibiéndola más conflictiva y necesitada de medios

Merece destacarse la opinión sobre la tutoría, que la mayoría (un 94%) considera fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por su complejidad, los docentes están de acuerdo con que se encargue de ella el propio profesorado con el apoyo de personal de apoyo (74%), frente a otras opciones tales como que se haga cargo de

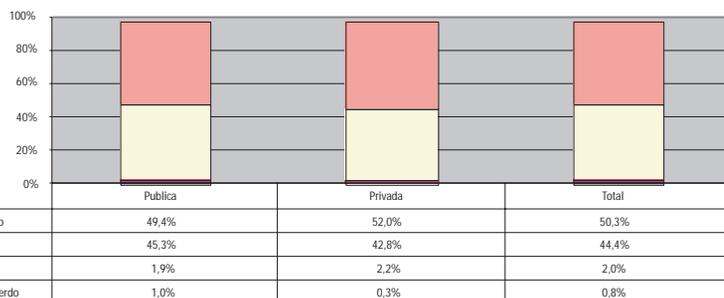
¿Cómo encajan aquí las opiniones sobre la LOCE? En su mayoría, el profesorado tiene visión crítica de esta ley, aunque con matices. Como ya se hiciera con la LOGSE en la encuesta al profesorado de 1992, se aborda su valoración desde diversos puntos de vista, con los siguientes resultados:

- Apoyo casi unánime (cerca del

95%) a la autonomía de los centros, frente a la reducción planteada por la LOCE.

- Rechazo mayoritario (menos del 8% a favor) a la supresión del modelo de dirección participativo.
- Rechazo mayoritario a la nueva estructura de cuerpos docentes (recuperación del cuerpo de catedráticos).
- Rechazo mayoritario a la supresión o reducción de las actuales medidas de atención a la diversidad (adaptaciones, programas de diversificación, optatividad, etc.), y rechazo mayoritario ante el establecimiento de un currículo cerrado por cursos y más uniforme.
- Respaldo mayoritario al establecimiento de Pruebas Generales Diagnósticas, a los Programas de Iniciación Profesional (PIP) e Itine-

La autonomía del centro como factor fundamental de la calidad de la enseñanza



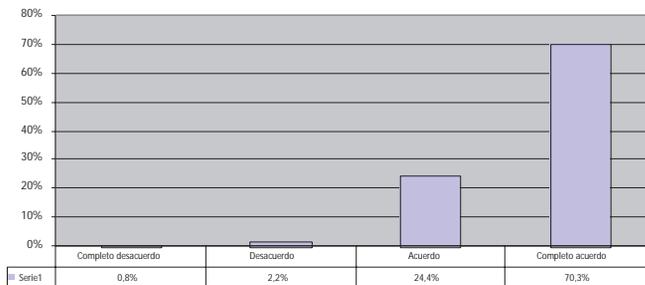


rarios, a la Prueba General e Bachillerato y a limitadas modificaciones en el acceso a una FP de la que apoyan su estructura en ciclos.

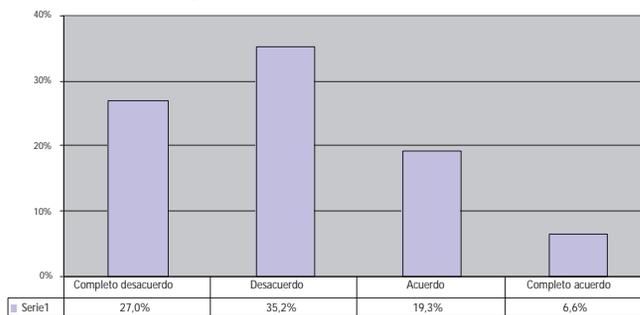
Es decir, la LOCE merece opiniones contrarias en sus propuestas sobre participación y gestión de los centros y sobre la nueva estructura de los cuerpos docentes, y diferenciada en lo que se refiere a las medidas pedagógicas y de ordenación académica. Esta diferenciación consiste en, por un lado, rechazar (o rechazar fuertemente) la supresión o reducción de medidas de atención a la diversidad (adaptaciones, programas de diversificación, optatividad, ...), que el profesorado ya conoce y valora por su práctica, así como de autonomía pedagógica de los centros. Pero, por otro lado, se aceptan algunas de sus propuestas de ordenación (itinerarios, PIP, pruebas generales diagnósticas y general de Bachillerato) no implantadas y de las que sólo se conoce su formulación legal, y sobre las que se tiene una expectativa favorable.

Así pues, muchos profesores no consideran incompatibles itinerarios y pruebas de evaluación, siempre que se desarrolle en un marco de autonomía pedagógica las medidas de atención a la diversidad y gestión participativa. Parece que estamos hablando, pues, de una concepción de los itinerarios no como la formulación planteada por la Administración de tres opciones en las que deben caer todas las situaciones de los alumnos de la ESO, sino de una herramienta más para atender la diversidad, al lado de la opcionalidad, la diversificación curricular, la reducción de la ratio y los grupos flexibles, las medidas de apoyo y refuerzo, etc., lo que dista mucho de ser la concepción de la LOCE; salvo que quienes la aprobaron unilateralmente ahora nos digan que también aceptarían esta otra parte de las opiniones de los profesores y, entonces, empezaríamos a andar otro camino. Seguramente ahí estará la clave y el reto para los nuevos responsables educativos y para todos los que deseamos un compromiso social y político por la educación. ■

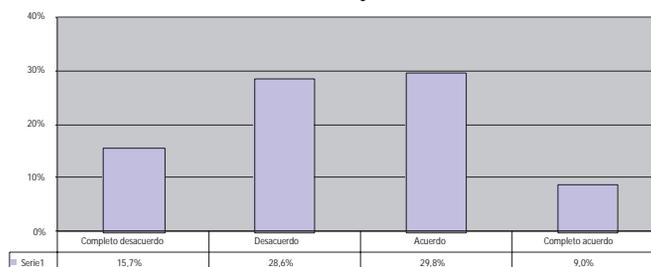
La labor tutorial es fundamental en el proceso de enseñanza aprendizaje



Mejorará la calidad de la enseñanza con la supresión de algunas medidas de atención a la diversidad



Mejorará la calidad de la enseñanza el establecimiento de un currículo cerrado y más uniforme



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

La Constitución europea y la educación

Carmen Perona Mata

Abogada de CC.OO.

EN SU ARTÍCULO 1, la Constitución europea señala que la Unión Europea contribuirá al desarrollo de una educación de calidad, fomentando la cooperación entre los países miembros, y siempre que fuese necesario, apoyará y complementará la acción de los estados, pero respetando la responsabilidad de éstos en cuanto a los contenidos de la enseñanza, la organización del sistema educativo y su diversidad cultural y lingüística. También se contribuirá al fomento del deporte, debido a su función social y educativa.

El texto constitucional dedica a la educación y formación profesional su sección 4, artículo III – 182.

La educación en la Unión se encaminará a desarrollar la dimensión europea en la enseñanza, especialmente a través del aprendizaje y de la difusión de las lenguas de los estados miembros; favorecer la movilidad de estudiantes y profesores, fomentando en particular el reconocimiento académico de los títulos y de los períodos de estudios; promover la cooperación entre los centros docentes; incrementar la cooperación entre los centros docentes y promover el desarrollo de la educación a distancia.

Por lo que respecta a la formación profesional, la Unión desarrollará una política que refuerce y complete las

acciones de los estados miembros, respetando plenamente la responsabilidad de los mismos en lo relativo al contenido y a la organización de dicha formación.

En este sentido, la acción de la UE se concretará en facilitar la adaptación a las transformaciones industriales, especialmente mediante la formación y la reconversión profesionales; mejorar la formación profesional inicial y permanente, para facilitar la inserción y la reinserción profesional en el mercado laboral; facilitar el acceso a la formación profesional y favorecer la movilidad de los educadores y de las personas en formación, y estimular la cooperación en materia de formación entre centros de enseñanza y empresas.

Enseñanza de la religión

En cuanto a la enseñanza de la religión, el apartado 10 del Título II de la Constitución, referido a libertades, establece la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión.

Concretamente el texto señala lo siguiente:

“1. Toda persona tiene derecho a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión. Este derecho implica la libertad de cambiar de religión o de convicciones, así como la libertad de manifestar su religión o sus convicciones individual o colectivamente, en público o en privado, a través del culto, la enseñanza, las prácticas y la



observancia de los ritos.

2. Se reconoce el derecho a la objeción de conciencia de acuerdo con las leyes nacionales que regulen su ejercicio”.

Si bien Polonia y el Gobierno de Aznar querían que se contemplaran expresamente las raíces cristianas del pueblo europeo en el Preámbulo de la Constitución europea, ahora Polonia se ha quedado sola al no haberse incluido dicha referencia en el Preámbulo.

La enseñanza de la religión en los centros públicos es competencia de los estados miembros. Del análisis comparativo de la regulación de esta materia se desprende que en todos los países, excepto Francia, está presente en los centros públicos. Aunque con algunas precisiones concretas en cada país, estos son los grupos que pueden establecerse según el modelo de enseñanza religiosa vigente en cada uno de ellos:

- 1.- Enseñanza de la religión sin contenido confesional y enseñanza de la religión con carácter confesional fuera de las escuelas públicas (Suecia y Reino Unido, siendo esta enseñanza voluntaria).
- 2.- Enseñanza de la religión en los centros públicos de carácter voluntario y sin enseñanza alternativa (Dinamarca, Alemania, Grecia, Irlanda, Italia y Austria)

Armonizar los modelos de enseñanza religiosa

DOS SON las posibles vías de armonización entre los distintos modelos de enseñanza religiosa que rigen en los países de la Unión Europea: la primera partiría de la libertad de conciencia y religiosa, teniendo en cuenta las tendencias históricas de los países de la Unión Europea hacia la máxima realización de la libertad de conciencia y la consecución inevitable de la laicidad como expresiones del estándar máximo de protección de los derechos fundamentales.

Una segunda vía se materializaría en el fomento de la diversidad cultural dentro de los programas comunitarios, que a su vez incluirían el conocimiento de las religiones existentes en la Unión Europea. Esta es la única vía puesta en marcha hasta ahora.

- 3.- Enseñanza de la religión en los centros públicos de carácter voluntario pero con asignatura alternativa (Bélgica, aunque pueden ser eximidos de ambas, España, Luxemburgo, Finlandia y Portugal)
- 4.- Enseñanza de cualquier religión u orientación filosófica de carácter voluntario (Holanda).

Política social

En materia de política social, la UE apoyará y completará la acción de los estados miembros en la mejora del entorno de trabajo, para proteger la salud y la seguridad de los trabajadores, las condiciones de trabajo, la seguridad social y protección social de los trabajadores, la protección de los trabajadores en caso de rescisión del contrato laboral, la información y la consulta a los trabajadores, la representación y defensa colectiva de los intereses de los trabajadores y de los empresarios, las condiciones de empleo de los nacionales de terceros países que residan legalmente en el territorio de la Unión, la igualdad entre personas y mujeres por lo que respecta a las oportunidades en el mercado laboral y al trato en el trabajo, la lucha contra la exclusión social y la modernización de los sistemas de protección social.

Cada estado miembro garantizará la aplicación del principio de igualdad de retribuciones entre trabajadores y trabajadoras para un mismo trabajo o para un trabajo de igual valor.

Se entiende por retribución el salario o sueldo normal de base o mínimo, cualquiera otras gratificaciones satisfechas, directa o indirectamente, en dinero o en especie, por el empresario al trabajador en razón de la relación de trabajo. La igualdad de retribución, sin discriminación por razón de sexo, significa que la retribución establecida para un mismo trabajo remunerado por unidad de obra realizada se fija sobre la base de una misma unidad de medida, y que la retribución establecida para un trabajo remunerado por unidad de tiempo es igual para un mismo puesto de trabajo.

La Constitución europea, un paso adelante cuando se esperaban dos



José Luis Pascual
Secretaría de Internacional FECC.OO.

DESDE EL 18 de junio Europa goza de un mayor nivel de armonización. Después de meses de tira y afloja, los jefes de Estado y de Gobierno lograron ponerse de acuerdo para alumbrar un texto legal común a ciudadanos de tradiciones tan diversas

y hasta hace poco enfrentados por contrapuestos intereses nacionalistas.

La dificultosa gestión del acuerdo no resta mérito al parto. No es su mérito menor haber alejado el peligro de paralización en que había entrado el proyecto europeo como consecuencia de la última ampliación a los países del Este. También son positivos algunos tímidos avances en la esfera social y política, como la demandada revalorización de la Carta de Derechos Fundamentales.

Sin embargo, la firma del documento no significó para la ciudadanía europea un acontecimiento histórico pleno. Si comparamos los resultados finales, lo logrado se queda muy atrás de las expectativas apuntadas por el grupo de trabajo constituido en torno a la Convención. Los jefes de Estado y de Gobierno se conformaron con un acuerdo de mínimos. Un pasito adelante, cuando la Convención y algunos grupos sociales, entre ellos los sindicatos europeos, les estaban demandando decisiones más firmes.

Vista en su conjunto, la Constitución europea no ha sido capaz de liberarse de las "líneas rojas" impuestas por los británicos. El propio método de transacciones entre gabinetes no tiene nada que ver con el talante transparente que caracterizó a las negociaciones preliminares de la Convención.

La decepción del movimiento sindical europeo no impide ver los avances del nuevo texto constitucional respecto al Tratado de Niza. Se destaca el reconocimiento de los agentes sociales

dentro de la toma de decisiones a nivel comunitario, con el consiguiente reforzamiento de la Cumbre Tripartita.

Otros aspectos sociales que salen fortalecidos son la igualdad de retribución "sin discriminación por razón de sexo", la adopción de una cláusula social, la base legal para afianzar los "servicios de interés general" y las mayores posibilidades existentes de poner en pie una política de coordinación económica en la "zona euro".

Las zonas oscuras de la Constitución aprobada hacen referencia a ámbitos de gran repercusión en la vida diaria de los ciudadanos europeos. En el campo de la armonización fiscal, las limitaciones introducidas cercenan de raíz las expectativas suscitadas por la Convención. Lo mismo puede decirse de la seguridad social –más declaraciones que compromisos concretos- o del inédito espacio judicial europeo, por no hablar de la renuncia -una vez más- a una política exterior y de defensa común.

En esta línea defensiva habrá que interpretar sin duda los cambios introducidos en la Carta de Derechos Fundamentales, que para el movimiento sindical europeo han sido un inesperado jarro de agua fría. Las esperanzas de ver asumidas sus demandas sociales, laborales y sindicales fundamentales en el texto constitucional se han visto defraudadas a última hora. La interpretación de dicha Carta y su carácter vinculante para todos los estados quedan condicionadas en el texto final por unas insólitas "explicaciones del Presidium de la Convención" al margen de la propia Constitución.

Con sus luces y con sus sombras, la nueva Constitución debe ser vista como un punto de partida de un proceso que será largo. El movimiento sindical europeo hará lo posible para que este primer paso no sea el último y para que la Europa social siga imponiéndose en el futuro.



Carmen Perona
Abogada
de CC.OO.

consultas jurídicas

cultura

Coleccionismo de melancolía



Víctor Pliego

LAS vacaciones son para descansar, pero pueden generar fatiga, sobre todo cuando se terminan. El retorno a la esclavitud cotidiana, tras viajar por parajes insólitos, ver crepúsculos majestuosos en el mar o, sencillamente, retozar en la piscina municipal, es causa de melancolía, esa tristeza especial causada por una ausencia imprecisa. Con el sol aún en la retina, bajan las temperaturas y los días se abrevian progresivamente.

Tras una pasajera experiencia de lo singular, tras la breve ruptura con lo cotidiano, aceptamos con naturalidad el temor de haber entrevisto desde nuestra realidad, tal vez durante una larga siesta veraniega, un rayo de infinitud. Todo se conjura tras el estío para hacernos reflexionar sobre nuestra fútil existencia y sus limitaciones.

Una vez más, las vueltas imaginarias o reales por el mundo nos enfrentan a la necesidad de dominar o perfeccionar lenguas. Llega el momento de considerar la posibilidad de hacer los correspondientes cursos y el kiosco se llena de fascículos que nos lo recuerdan. El acopio de cuadernillos tranquiliza conciencias, pero no reemplaza al estudio personal. A las zozobras del retorno se suma la preocupación por no omitir entregas y la angustia de tener que leerlas. La vaga nostalgia se materializa en algo palpable y manejable. Los mercaderes ofrecen otros muchos alivios que exigen menos esfuerzo intelectual. Solo hay que llevar bien la numeración y encontrar dónde poner los chismes en casa antes de enviarlos a tomar viento. Ciencia o riqueza movieron a juntar objetos para su lucimiento o estudio y de ahí nacieron los museos. Pero al coleccionista compulsivo sólo le mueve apaciguar con su avaricia la nostalgia de otras pérdidas, reuniendo después de un verano objetos absurdos y sin interés propio: miniaturas imposibles, dedales horribles, ositos de peluche, animalitos de cristal, cochecitos antiguos, monedas falsas, soldaditos de plomo... El tema es lo de menos; lo fundamental es aplacar el acceso de neurastenia.

La melancolía se transmuta paulatinamente en basura comercial.

■ Desplazamiento forzoso

Soy funcionario de carrera e integrante del Cuerpo de Catedráticos de Enseñanza Secundaria, asignatura de Inglés y plaza en propiedad. He sido desplazado forzosamente de mi centro de destino definitivo por falta de horario. Sin embargo, entiendo que no puedo ser desplazado en las mismas condiciones que los integrantes del Cuerpo de Catedráticos.

L.C.V. Sevilla

La Ley Orgánica de Calidad de la Educación, 10/2002 (LOCE) crea el Cuerpo de Catedráticos. No obstante, la Disposición Transitoria Cuarta de dicha ley establece que "en tanto no sean desarrolladas las normas relativas a los Cuerpos de Funcionarios Docentes creados por esta Ley, la movilidad de los funcionarios de dichos cuerpos mediante concursos de traslados se ajustará a la normativa vigente a la entrada en vigor de la presente Ley".

El Real Decreto 2112/1998, por el que se regulan los concursos de traslados de ámbito nacional para la provi-

sión de plazas correspondientes a los cuerpos docentes, en su Disposición Adicional undécima establece que:

- 1.- En los supuestos en que deba determinarse entre varios profesores que ocupan plazas del mismo tipo quién es el afectado por una circunstancia que implica la pérdida provisional o definitiva del destino que venían desempeñando, si ninguno de ellos opta voluntariamente por el cese, se aplicarán sucesivamente los siguientes criterios:
 - a) Menor tiempo de servicios efectivos como funcionario de carrera del Cuerpo al que pertenezca cada funcionario.
 - b) Menor antigüedad ininterrumpida como definitivo en la plaza.
 - c) Año más reciente de ingreso en el Cuerpo.

Pues bien, este real decreto, y más concretamente dicha Disposición Adicional, es de aplicación a este supuesto, y ello porque aún no se han desarrollado las normas relativas a los Cuerpos de Funcionarios Docentes, dado lo dispuesto además en la Disposición Adicional Décima de la LOCE.

extraordinarias, complementos de puesto de trabajo, los complementos por cantidad o calidad del trabajo (comisiones, incentivos, etc.), e incluso los complementos personales, si bien se admite la absorción de los complementos de antigüedad. Así pues, sólo resultan absorbibles o compensables el salario base, incluidas las pagas extraordinarias y, con mayores dudas, los complementos personales de antigüedad. La sentencia del Tribunal Supremo, en unificación de doctrina de 26 de junio de 1995, considera compensables y absorbibles, por homogéneos, las pagas extraordinarias y las de beneficios.

■ Jerarquía de las retribuciones

¿Juega la absorción y compensación respecto de todos los conceptos salariales?

A.B.P. Burgos

Según la jurisprudencia, que ha interpretado restrictivamente el artículo 26.5 del Estatuto de los Trabajadores, salvo previsión expresa de convenio colectivo, la absorción y compensación sólo jugará respecto de conceptos salariales en condiciones de homogeneidad, quedando excluidos del cómputo comparativo la retribución de las horas

Ante la violencia contra las mujeres

EN EL 9º CONGRESO que la Federación de Enseñanza de CC.OO. celebró los días 27, 28 y 29 de mayo se aprobó una resolución sobre la violencia contra las mujeres que publicamos a continuación:

Asumimos la definición de la ONU, según la cual se entiende por violencia de género “todo acto de violencia basado en la pertenencia al sexo femenino que tenga o pueda tener como resultado un daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico para la mujer, así como las amenazas de tales actos, la coacción o la privación arbitraria de la libertad, tanto si se producen en la vida pública como en la vida privada”.

Afirmamos que la violencia contra la mujer constituye una violación de los derechos humanos y las libertades fundamentales e impide total o parcialmente a las mujeres gozar de dichos derechos y libertades, a la vez que reconocemos que dicha violencia constituye, entre otras cosas, una manifestación de relaciones de poder históricamente desiguales entre el hombre y la mujer, que han conducido a la dominación de la mujer y a la discriminación en su contra a través de normas, valores y principios que las sitúa en una posición clara de desventaja respecto a los hombres y que han impedido el progreso igualitario de las mujeres.

Durante siglos se ha considerado que la violencia de género era un asunto privado, doméstico o “pasional”, por lo que no era objeto de actuación institucional, lo que ha supuesto que las mujeres hayan estado desprotegidas y abandonadas a su suerte, cuando no se las incitaba a guardar silencio para evitar la vergüenza, o a aceptar lo que formaba parte de su papel de esposa sumisa.

En la actualidad se ha avanzado de manera importante en la concienciación y el rechazo social frente a los maltratadores, pero la violencia de género sigue siendo una lacra social que no disminuye. Y algunos grupos de mujeres –las pertenecientes a minorías, indígenas, refugiadas, migrantes, las que habi-

tan en comunidades rurales o remotas, indigentes, mujeres recluidas en instituciones o detenidas, niñas, las mujeres con discapacidades, las ancianas o las mujeres en situaciones de conflicto armado- son particularmente vulnerables a la violencia.

Creemos que el disfrute de sus libertades y derechos es consecuencia en buena parte de la lucha de los movimientos de liberación de la mujer. Sus frutos han sido útiles para toda la sociedad y no el germen de ninguna violencia, como algunos pretenden imputar.

Por todo ello, desde la Federación de Enseñanza de CC.OO. manifestamos, de la misma forma que la ONU, “la urgente necesidad de una aplicación universal a la mujer de los derechos y principios relativos a la igualdad, seguridad, libertad, integridad y dignidad de todos los seres humanos”.

Hay que mantener la confrontación frente a la LOCE, que admite una educación segregada y alejada de valores coeducativos

Y para ello exigimos a las Administraciones:

- A) Una Ley Integral contra la Violencia de Género que contemple estrategias y medidas en diferentes ámbitos –educativo, laboral, de salud, medios de comunicación, legislación...- que combata las actuaciones de violencia de género y que actúe especialmente en la prevención de las situaciones de violencia y que proteja a las víctimas de dicha violencia.
- B) La cooperación con las organizaciones no gubernamentales, especialmente las organizaciones de mujeres que se ocupan de la cuestión de la violencia contra la mujer.
- C) Fomentar la participación de mujeres y hombres contra toda forma de violencia y evitar eficazmente la victimización de la mujer como consecuencia de leyes, sentencias y otras intervenciones que no tengan en cuenta la discriminación de las mujeres.

D) Fomentar la coeducación para modificar las pautas sociales y culturales de comportamiento de chicos y chicas y eliminar los prejuicios y las prácticas basadas en la idea de inferioridad o la superioridad de uno de los sexos y en la atribución de papeles estereotipados a hombres y mujeres.

Deseamos hacer constar nuestro reconocimiento y apoyo a las organizaciones no gubernamentales que se ocupan de las mujeres víctimas de la violencia de género y la tarea de despertar la conciencia pública de este problema como un conflicto social.

Expresamos nuestro compromiso público y colaboración en la erradicación de toda forma de violencia contra las mujeres. Creemos que el papel que la educación puede y debe desempeñar en este objetivo es crucial. Para ello:

- Hay que mantener la confrontación frente a la LOCE, que admite una educación segregada y alejada de valores coeducativos.
 - Hay que impulsar una nueva educación en la que se cambie la escala de valores que aún sustenta la violencia, incorporar el saber y las experiencias de las mujeres y tener en cuenta su trabajo en los distintos ámbitos. Es necesario que hombres y mujeres se eduquen desde la infancia en el respeto mutuo y en el rechazo de cualquier clase de justificación que genere violencia contra las personas.
- Asimismo, asumimos como objetivo prioritario concienciar a las trabajadoras y los trabajadores, formarles e informarles para que puedan intervenir desde la acción sindical en defensa y protección de las víctimas, así como promover trabajos de investigación y desarrollo didácticos que nos permitan intervenir en la prevención de la violencia desde el ámbito escolar.



Alumnado, familias y sistema educativo

D. Cabrera, J. Funes y C. Brullet
Ediciones Octaedro-FIES

Madrid, 2004. Precio: 9 euros

Los espectaculares cambios sociales recientes afectan de modo específico tanto a la familia, como a la escuela. Las familias actuales son núcleos de convivencia y de educación más frágiles que en el pasado y, en consecuencia, el desarrollo de sus funciones educativas puede requerir de un reconocimiento y apoyo mayor del que se les dispensaba en épocas anteriores por parte de los poderes públicos, de la misma escuela y de la sociedad en general. La diversidad de modelos de socialización y de expectativas vitales y de futuro que se generan en la familia y en la sociedad respecto a los niños y adolescentes plantea nuevos retos educativos. A la respuesta a dichos retos no puede dejar de sumarse la escuela contribuyendo con su aportación a rediseñar una nueva propuesta educativa. Los autores ofrecen criterios para analizar la nueva realidad con el objetivo de contribuir a que las familias y la escuela lleguen a representarse sus respectivas propuestas de educación y logren gestionarlas y coordinarlas conjuntamente para, si cabe, elaborar una propuesta educativa global para los más jóvenes, mejor adaptada a los cambios recientes. Por esta razón, se abordan temas tan sugerentes como la situación y la función de la educación infantil de 0-6 años, qué características reúne el alumnado que ha de seguir educando la escuela y las transformaciones que se están produciendo en la familia y sus consecuencias en la educación escolar. La Fundación de Investigaciones Educativas y Sindicales (FIES) y la Editorial Octaedro han coeditado conjuntamente este libro dentro de la colección de libros que, sobre "La escuela del nuevo siglo", está impulsando y elaborando FIES con la intención de abordar, de manera global y plural, los aspectos fundamentales que tiene planteada la educación de este siglo, tanto en nuestro país como en Europa.

La causa de los adolescentes

Françoise Dolto.

Traducción: Rosa María Bassols

Paidós. Barcelona, 2004. Precio: 15 euros



La psicoanalista de origen francés, Françoise Dolto, fallecida en 1988, escribió este libro siguiendo la estela de otro anterior, *La causa de los niños*. Considerado su testamento intelectual y uno de sus mejores trabajos, en *La causa de los adolescentes* analiza los grandes problemas de esta etapa de la vida, desde el fracaso escolar hasta la huida del hogar, pasando por el suicidio, el amor, la sexualidad o la droga.

Señores y vasallos del siglo XXI

Antoni Segura

Alianza Ensayo. Madrid, 2004. Precio: 17 euros

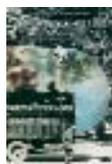


"Una explicación de los conflictos internacionales" es el subtítulo de este libro en el que el autor repasa los conflictos que sacuden Oriente Medio, agudizados tras el final de la Guerra Fría. El libro concluye con una reflexión sobre el atentado terrorista perpetrado el pasado 11 de marzo en Madrid por un grupo islamista y en el que murieron 191 personas.

Salvemos El Prado. DVD

Alfonso Arteseros

Precio. 23,17 euros



El documentalista Alfonso Arteseros es el autor de este documental editado en DVD en el que se relata el "frente del arte" en la Guerra Civil española. Se trata de un repaso del largo y arduo viaje de las obras del Patrimonio Artístico Español durante la contienda. En el documental aparecen los testimonios de personalidades de la época como Serrano Suñer, Rafael Alberti, Rosa Chacel o el general Lister. La música que ilustra las imágenes es de Camarón cantando la "Nana del Caballo Grande", de Lorca.

Cuerpos de septiembre



Paco Ariza

"¡CRECEMOS con los niños!", repetía Alberto machaconamente todos los principios de curso. Ya era una frase impregnada en las paredes del colegio. Hasta este curso yo nunca había captado el sentido último de la frase. Fue en junio, con los primeros "cuarentas", los baños y los bañadores. El bañador del pasado verano, que por cierto lo tenía casi sin estrenar porque lo compré en unas hiper rebajas de última hora, se negaba a taparme lo que debía. Pensé que habría encogido. No me pareció, por lo que hice otra comprobación en la balsa. Ésta no mentía. Había crecido, como diría Alberto.

Aparte de comprar otro bañador para toda la temporada, decidí por la vía de los hechos dejar sin efecto el lema de Alberto.

Comencé con rigor prusiano: las cervezas vespertinas tras el bochorno del día fueron sustituidas por paseos de dos horas y una sin 0'0 como premio de consolación. Los baños de media mañana, con lectura, cerveza y aperitivo en los chiringuitos, fueron sustituidos por una hora de natación en el mar o en la piscina. La costumbre de las copiosas cenas o comidas del fin de semana fue cediendo con excusas, supuestas indisposiciones o falsos compromisos familiares.

Finalmente, la alimentación fue radicalmente modificada; en vez de alimentarme, me dediqué a nutrir a mi colon y a mi flora intestinal, que debió convertirse en una selva. Declaré enemigo principal al colesterol, desterrando los sabrosos huevos fritos con patatas y la leche de vaca, incluidas grasas de todo tipo animal (ya sabéis embutidos como morcillas y chorizos).

Así fue como la leche de soja entró en mi cuerpo. Debo confesar que alguna química me ayudó. El día 30 de agosto el bañador del año anterior se atrevía a cubrirme y en su honor me di un baño para cerrar la temporada.

El tono bronceado de mi piel consiguió mitigar mi sacrificado aspecto. El sol había sido el elemento invariable de veranos pretéritos. Ya se enteraría Alberto este curso con su manida frase. ¡Menudo cuerpo tengo yo este septiembre!

La escuela del nuevo siglo



Democracia,
migraciones,
ética,
medios de comunicación,

mundialización,
familia,
ordenación del territorio,
escolarización obligatoria,
alumnado,
profesorado...

temas de permanente debate
para que la educación pueda
funcionar.

Títulos de la colección:

-  **La institución escolar: una creación del estado moderno,**
Herminio Barreiro y Aida Terrón;
-  **Alumnado, familias y sistema educativo,**
Dolors Cabrera, Jaume Funes y Cristina Brullet;
-  **Nuevas tecnologías, globalización y migraciones,**
Manuel Area, Joan Ferrer, Jorge Calero y Grupo FIES-Cataluña;
-  **La escuela y la nueva ordenación del territorio,**
Jordi Planas, Joan Subirats, Clara Riba y Xavier Bonal;
-  **La sociedad del conocimiento, democracia y cultura,**
Mariano f. Enguita, Xose Manuel Souto y Ricardo Rodríguez de Rávena;
-  **Finalidades de la educación en una sociedad democrática,**
José Domínguez y César Coll;
-  **Sistema educativo y democracia,**
Juan M. Escudero, Amador Guarro, Ginés Martínez y Xavier Riu;
-  **Profesorado y otros profesionales de la educación,**
Angel Pérez, Miquel Martínez, Isabel Galvín, J.M. Escudero y M^a Teresa González;
-  **Algunas propuestas para la escuela del nuevo siglo,**
Juan Jorganes





ATLANTIS, la mejor propuesta aseguradora para el sector de la enseñanza

AUTO

25 % de reducción en el seguro del auto

5 % adicional para afiliados/as a CC.OO.

Posibilidad de fraccionamiento del pago, sin recargo

AUTO - HOGAR - CARAVANAS - ACCIDENTES PERSONALES - VIDA
PLAN DE AHORRO - PLAN DE PREVISIÓN ASEGURADO - PLAN DE PENSIONES

El servicio
asegurador de CC.OO.
vinculado a la
docencia



TELÉFONO DE ATENCIÓN AL DOCENTE

901 400 600

ATLANTIS
seguros

www.atlantis-seguros.es

CC.OO.

www.ccoo.es