



Estatuto del profesorado: Crónica de una decepción



COMITE DE SOLIDARIDAD POR LA PAZ DE LA F.E. DE ENSEÑANZA DE CC.OO.

Si deseas formar parte de este Comité, participar en brigadas de SOLIDARIDAD EN NICARAGUA, etc..., llama al 4103583 ó 4195124 de Madrid, pregunta por Antonio de la Cuesta o recorta este talón y envíalo a la F.E. de Enseñanza. C/. Fernández de la Hoz, 12. 28010 Madrid.

Deseo colaborar en el Comité de Solidaridad y por la Paz de la F.E. de Enseñanza de CC.OO.

- a título individual
- en representación del sindicato de

Dña/D.

Domicilio

Provincia D.P.

Teléfono

EN ESTE NUMERO

Editorial	3
Entrevista con Josep Alcega	4
Ciencia: OTAN y desarrollo tecnológico en España ..	6
Política educativa: I.º Encuentro estatal de padres y maestro	10
— Programa de apoyo a los claustros de la Dirección General de Educación de la Comunidad Autónoma de Madrid	11
Tema del mes: Estructura y desarrollo del sistema educativo en nuestro modelo de Escuela pública	12
— Estatuto del profesorado: Crónica de una decepción ..	16
— Méritos	20
— La oferta del MEC no es la homologación	22
Educación para la paz	24
Noticias sindicales	26
Libros	28
El cuento	30

EDITORIAL

FINAL DE CURSO CONFLICTIVO

No podemos calibrar todavía hasta qué punto la convocatoria anticipada de las elecciones generales para el 22 de junio, hecho conocido en el mismo momento de escribir este editorial, va a incidir en el desarrollo de los conflictos que en este momento se están viviendo en todos los sectores de la enseñanza. En algunos casos, como en la batalla planteada por la "banda de los cuatro" en la enseñanza privada contra la aplicación de la LODE —cierra de centros, no firma de los conciertos, etc.— puede servir de acicate para contrar a lucha en un terreno directamente político-electoral.

En los demás casos se trata de conflictos de naturaleza sindical. Los profesores de la EGB y las EE.MM. estatales, están contra un modelo de carrera docente que jerarquiza los cuerpos de profesores y defienden una vieja plataforma, aún no satisfecha, sobre retribuciones y pensiones. Los profesores de la enseñanza privada exigen una alternativa a los centros en crisis y su equiparación salarial y en condiciones de trabajo con los de la enseñanza estatal. Lo exigen a la patronal y al MEC rechazando claramente los intentos de utilización de sus reivindicaciones por el grupo de presión reaccionario. Porque la aplicación de la LODE, del régimen de conciertos, les interesa con la condición, eso sí, de que se dé una alternativa, y rápida, a los trabajadores de los centros que no puedan o no quieran concertar. De lo contrario se volverían, con toda razón, contra la Administración. Finalmente, la SEUL, con mucho e intencionado retraso hace público un documento sobre plantillas del profesorado universitario cuyo contenido, de aplicarse, significará el despido de muchos miles de PNNs —hoy todavía más del 50 por 100 del total de profesores—, en 1987. Los afectados no se van a callar.

La convocatoria de huelga de la FE. CC.OO. en la enseñanza estatal no universitaria "motiva" su exclusión de la mesa de negociaciones. De nuevo el MEC "no negocia con quien convocó huelgas mientras una negociación no esté cerrada". ¿Cuándo quiere que se convoquen? ¿Qué pasa en los demás sectores laborales? Otra vez los derechos sindicales —Constitución, LOLS —pisoteados como colofón-fin de legislatura de una política sindical nefasta. Las organizaciones sindicales internacionales más representativas —FISE, CMOPE, FIAI, FIPESO— con más de 35 millones de profesores afiliados de 140 países denuncian el hecho y piden la restauración de un derecho internacionalmente reconocido. El MEC, por ahora, calla. Aquí la Audiencia Nacional y el Defensor del Pueblo tendrán que decir también su palabra.

Y, por si fuera poco, todo ello en medio de las elecciones a Consejos Escolares que todas las Organizaciones progresistas consideran de gran importancia para la democratización de la escuela. Los responsables del MEC denuncian que la huelga coincida con una pequeña parte del intervalo electoral. Se callan que las negociaciones debían haber terminado primero en febrero, después a finales de marzo y que son los principales responsables del retraso.

La complejidad de la situación no puede servir para hacer chantaje a los Sindicatos, que legítimamente luchan por defender los intereses de los trabajadores. Estos, la opinión pública, tienen suficiente capacidad de discernimiento, si no hay intoxicación masiva, como en reciente referéndum. Esperamos que nuestras autoridades comprendan que no les interesa en esta ocasión. Porque se puede denunciar a la "banda de los cuatro", participar activamente en los Consejos Escolares y, al mismo tiempo, utilizar todos los medios legales de presión, incluida la huelga, para defender las reivindicaciones laborales, profesionales y sindicales de los trabajadores. Así también se fortifica la democracia.

Director
Pascual Sicilia

Consejo de Redacción:

Antonio Baylos, José Benito Nieto, Javier Doz, Miguel Escalera, Desiderio Fernández Manjón, Eloy Hernández, Mariano Fernández Enguita, Santiago Lago, Pamela O'Malley, Eusebio Salán

Secretaría de Redacción: Maribel Sánchez

Portada: Paula Meneses. **Libros y revistas:** José Benito Nieto

Publicidad Hornáiz. Tel. 4474319

Redacción y Administración: Fernández de la Hoz, 12. Tels. 419 51 24 - 410 35 83

Edita: Federación de Enseñanza de CC.OO.

Imprima: Edissa. C/Santiago Estévez, 26. Depósito Legal: M. 11888-1980



Josep Alcobé, maestro catalán de 74 años, es un personaje importante y representativo de lo que ha sido y es la pedagogía Freinet y el movimiento de Escuela Moderna (hoy MCEP) en el Estado. Alcobé es, como él nos dirá más adelante, sin petulancia, pero sí con orgullo: "el único viejo", a su vez, el único personaje que queda en España de esta corriente pedagógica anterior a la Guerra Civil, y al mismo tiempo, "el único puente de enlace entre aquella primera etapa y la segunda del movimiento de Escuela Moderna, a partir de la década del 60".

PACO LUJAN

Josep Alcobé, presidente de honor del MCEP

"DEBEMOS PROMOVER UNA REVOLUCION PEDAGOGICA ENTRE NOSOTROS MISMOS"

—¿Podrías sintetizar quién era Celestin Freinet?

Freinet es un hombre que no puede comportarse como un maestro ordinario, debido a las consecuencias de una herida de guerra que le afectan físicamente. Pero debido a su vocación busca una forma de trabajar en la escuela que sea compatible con sus condiciones físicas. Su formidable hallazgo es que pasa la voz y la organización de la clase a los alumnos, dando origen a un tipo de escuela democrática en la que los intereses vitales de los niños tienen plena acogida y desarrollo, donde el maestro es, por su preparación y conocimientos, un orientador y asesor del trabajo que emprenden los alumnos, colectiva, individualmente o por equipos de composición variable.

—Elementos claves de la pedagogía Freinet, ¿cuáles son los más destacados?

—Para mí Freinet, aparte de ser un maestro en unas condiciones determinadas, es un hombre que siente profundamente la necesidad de integrarse al país donde se halla, es decir, al pueblo donde está, para laborar de acuerdo con la gente humilde. Se le ve participar en sindicatos, en las organizaciones cívicas, políticamente pertenece a un partido (Partido Comunista Francés), pero sostiene y practica que el maestro puede pensar lo que quiera, es decir, que el maestro puede tener una ideología, pero

nunca la debe exponer ni imponer en la clase.

—Hay una cuestión que es importante entre los enseñantes que están por la renovación pedagógica y otros que no están. Muchos opinan que las líneas de trabajo creadas por Freinet (que luego se extendieron a través del Movimiento de Escuela Moderna) tienen validez en un marco de escuela rural pero que no la tienen en el marco de la escuela urbana. ¿Cuál es tu opinión?

—Eso es un error total y completo. La escuela rural ofrece mayores posibilidades de trabajo, de integración al medio, en conjunto, pero los problemas que se puedan vivir de tipo social y de tipo ideológico están también presentes en la ciudad y es en la ciudad donde muchas veces hay ejemplos de escuela que vive los problemas del medio. Ejemplos hay bastantes de maestros franceses, alemanes, italianos... que trabajan en medios ciudadanos. Y te diré más, la pedagogía Freinet se extiende actualmente hasta niveles de bachillerato y universidad, tanto que el mayor incremento porcentual se da en las enseñanzas medias. La pedagogía Freinet es una ideología y una forma de trabajar y eso se puede aplicar donde sea, teniendo en cuenta los factores circundantes.

—Otra parte que me parece importante de la pedagogía Freinet es su dimensión

internacional. ¿Qué podemos decir sobre esto?, ¿cómo ha evolucionado hasta hoy?

Freinet fue un hombre muy inquieto y lo que quiere hacer desea hacerlo a conciencia. Va a Bélgica, visita las escuelas de Decroly, conoce modelos de escuela como el de Winthia de EE.UU., el plan Dalton de trabajo, va a Rusia, observa las escuelas que funcionan allá según el modelo de Macarenko, conoce las escuelas de Hamburgo... Con todo ello Freinet recapacita a la luz de los clásicos de la pedagogía para ver qué ideas hay en concreto que tengan vigencia. Con todo ello formula una concepción de escuela. La cosa es que Freinet no es un teórico, practica, ensaya, y no crea fantasmas, sino que crea modelos de trabajo que según su resultado va modificando hasta perfeccionarlos. Como dice Sebastián Gertrudix, a un maestro que ejerce en Lérida, «no me valen teorías, más o menos intelectualistas, sino el trabajo que he concebido por mis lecturas y que en la escuela aplico y ratifico o rectifico según los resultados que sigo atentamente».

—Cuando dices que Freinet no es un teórico, sino que es un práctico, ¿no te parece que sería más correcto decir que es un teórico/práctico o viceversa. O sea, que no desvincula los campos teóricos de los campos de actuación prácticos, que los va ligando?

—Quizás yo me he expresado mal. El teórico es el hombre que se sienta en una

mesa tranquilamente, con muy buena calificación y «cafetitos» servidos de vez en cuando y tal, y va escribiendo para que los demás pongan en práctica sus elucubraciones. Freinet no, Freinet trabaja y sigue un procedimiento que realmente es científico: trabaja, realiza, tantea, perfecciona y cuando le parece que aquello tiene ya consistencia dice: «eso es así». Su teoría sale de la práctica, es decir, no inventa una práctica a través de una teoría. Esa es la diferencia. Porque lo fundamental en la escuela Freinet es que la nueva concepción de escuela requiere útiles e instrumentos, técnicas que permitan realizarla. Y además la colaboración, el trabajo cooperativo que se comparte en beneficio de todos, hayan o no participado en algún aspecto concreto. Pero esta colaboración, esta cooperación debe alcanzar también a los maestros, a su trabajo y a sus realizaciones. No es comprensible que haya un compañero que escriba un trabajo y se lo publiquen sin que nadie le haya dado una ojeada crítica. No se trata de destruir lo que otro piensa, se trata de ayudarle.

—Pasando a la internacionalidad del Movimiento de Escuela Moderna, ¿Podrías explicarnos qué es la Federación Internacional de Movimientos de Escuela Moderna (F.I.M.E.M.) de la que tu eres su actual Presidente Honorario?

Fui elegido Presidente en Colonia, cuando se aprobaron los nuevos estatutos de la FIMEM, pero un año más tarde, en Lovaina, dije que sería mejor que buscaran un presidente que no tuviera problemas de oído. Pero sigo teniendo un honor y es que soy el Presidente Honorario.

—¿Cuándo se creó la FIMEM y qué tareas ha ido realizando a lo largo de los años?

—La FIMEM se creó porque las ideas de Freinet, que fundamentalmente estaban localizadas o practicadas en Francia, empezaron a ser practicadas por alemanes, belgas, holandeses, italianos y en otros muchos países, hasta de África. Yo te puedo decir, como cosa anecdótica, que a principios de este año he recibido, con pocos días de diferencia, a dos grupos de japoneses de unos veinte componentes cada uno, que han estado en Francia viendo la escuela de Vence, y otras escuelas de compañeros del ICEM. Han venido a Cataluña tratando de ver alguna de nuestras realizaciones. Según parece, la pedagogía Freinet tiene allí un futuro. La FIMEM representa unas posibilidades de lucha por la escuela, a través de los intercambios de experiencias y la solidaridad internacional. La reacción (cuando se trata de combatir a la escuela laica, a la escuela popular) se pone muy bien de acuerdo por encima de fronteras. En Italia la reacción ha tomado ejemplo de lo que está pasando aquí y también pretende conseguir una atención por encima de las posibilidades e incluso de las realidades propias del país. Nos hace falta asistir a reuniones de tipo internacional, que es una lástima que no hayamos comprendido bien su valor

formativo y de solidaridad. Entre nosotros, parece bien la pertenencia a la FIMEM. Pero no damos el paso práctico de integrarnos, no sólo nominalmente, sino a participar en sus trabajos.

—¿Qué opinión te merece el movimiento Freinet aquí, en España?

—Considero que el movimiento Freinet en España —y siempre lo he dicho así— es muy joven y no maduro a pesar de que han pasado muchos años desde su inicio.

Lamentablemente hemos carecido durante largos periodos de una dirección real y efectiva que supiera coordinar y dinamizar la actividad de todos los grupos de trabajo (G.T.T.) y de investigación (G.E.I.) a nivel estatal.

Nos ha faltado una dirección con imaginación, con iniciativas, creativa y dinámica. Igualmente el movimiento en sí carece de agilidad. Todo se pospone para resolverlo en el Congreso Anual, que luego acaba por no tratar asuntos decisivos por carecer de tiempo. Y, por otra parte, siempre nos quedamos sin decidir porque hay que consultarlo con las bases. Nos perdemos en un burocratismo, por decirlo así, similar al de las oficinas públicas. Muchas

“Freinet no es un teórico, practica, ensaya y no crea fantasmas, sino que crea modelos de trabajo que modifica según los resultados.”

veces un «silencio administrativo propio» es toda la respuesta que reciben iniciativas fundamentales para que nuestro MCEP sea un cuerpo vivo, alerta, eficaz y presente en todas las circunstancias que requiere la defensa de una escuela popular y democrática, dispuesta a poner en práctica modalidades progresistas de trabajo.

—Hay una cuestión que yo creo que merece la pena aclarar. Nosotros nos llamamos Movimiento Cooperativo de Escuela Popular y la connotación de «Escuela Popular» en el ámbito de los enseñantes de izquierdas se identifica con Escuela Pública. ¿Tú no piensas que son la misma cosa ambas denominaciones o no?

—Creo que Escuela Pública y Escuela Popular debieran ser lo mismo. Yo no creo que una escuela privada sea mantenida particularmente o con la ayuda del Gobierno pueda ser una Escuela Popular. Sería una escuela de clase y para mí la enseñanza debiera ser pública; en fin, la Escuela Popular debe identificarse con la Escuela Pública, una escuela laica donde se acepte cualquier ideología sin ningún problema, pero que trate de formar ciudadanos útiles

y capaces para una sociedad del futuro porque al fin y al cabo nuestra sociedad va camino de transformarse.

—Hoy tenemos un MCEP constituido en 17 grupos territoriales dentro del Estado y ahora estamos en un periodo en que el MEC está elaborando las reformas educativas, a todos los niveles. Por otro lado tenemos que en el Estado hay bastantes MRPS. ¿Qué papel ves tú que está jugando y que debiera jugar el MCEP en la realidad actual?

Yo no estoy demasiado documentado sobre eso. Lo que creo es que al MEC no le interesa demasiado, digamos, relacionarse o aceptar la colaboración de nuestro movimiento porque tiene un nivel estatal y no solamente eso, sino que tenemos ramificaciones fuera y puede significar un peligro de oposición o contraposición respecto de ciertas cosas. El MEC nos quisiera romper por grupos territoriales que no tuvieran ninguna relación entre sí. Por lo menos esto es lo que nos ha venido pinchando en Cataluña alguna persona relacionada con el Ministerio. Yo creo que debemos mantener nuestra identidad pero, en todo caso, debemos buscar, quizá, una fórmula que nos permita participar en las diversas Nacionalidades o Regiones Autónomas con plenitud de derechos.

—Para acabar esta entrevista, Josep, proyéctanos hacia el futuro: ¿Qué papel ves tú que debe jugar el MCEP?

—Creo que, en primer lugar, tiene que terminar de madurar del todo. Tenemos que comprender, en profundidad, lo que es ideológicamente, como técnicas de trabajo en la escuela del Movimiento, organizarnos efectivamente, tratar de realizar algún trabajo de conjunto a nivel estatal y a través de ello maduraremos lo suficiente para poder hablar con más autoridad públicamente y ante quien sea, sobre todo tratar de no perder contactos, de no abandonar a ningún compañero, de no dejar que ningún compañero pueda sentirse frustrado. Siempre creo que tenemos que plantearnos todas esas cosas para que tengamos cada vez más solidez. Por cierto, hay una cosa que me parece que nos hace falta hacer, no solamente como movimiento, sino desde el punto de vista de explicación de nuestra visión de escuela: Tenemos que conseguir un periódico, de bastante difusión, que nos acepte una página semanal donde sean los padres los que pregunten y a los cuales contestamos para concienciar a la sociedad sobre la escuela y su modalidad progresiva.

—En cuanto a exigencias al profesor, ahí hay una transmisión de lo que el padre ha vivido.

Y hay también el caso del maestro que no pasa de enseñar de acuerdo con la forma como le enseñaron a él. Tenemos que promover una revolución pedagógica entre nosotros mismos, no basta con tener algunas ideas, tenemos que tener una práctica firme y sólida basada en un conocimiento profundo, bien discutido, de todo lo que es la pedagogía nueva.

OTAN Y DESARROLLO TECNOLÓGICO EN ESPAÑA

El ingreso de España en la CEE y el debate sobre la permanencia en la OTAN se intentan canalizar, por parte del Gobierno, planteando la modernización de la sociedad española como ligada fundamentalmente a una ampliación de mercados cuya defensa exige un alineamiento dentro de la dinámica de bloques.

Esta versión, deliberadamente simplista, obvia la riqueza de las posiciones y debates que se desarrollan hoy a lo largo de Europa, transmitiendo sólo los aspectos más regresivos de los mismos. Este hecho es especialmente evidente en el terreno de las nuevas tecnologías, cuya introducción se supedita básicamente a los nuevos desarrollos armamentistas.

**Emilio Criado (C.S.I.C.)
Antonio Ferrando (J.E.N.)
Alicia Durán (C.S.I.C.)**

La realidad es mucho más compleja, es cierto que la investigación científica y técnica y sus consecuencias en el dominio de las innovaciones tecnológicas de toda clase son hoy factores esenciales de la evolución de las sociedades contemporáneas. Ejercen su influencia sobre la creación de nuevos productos y servicios, sobre la productividad del trabajo, sobre la talla y complejidad de los útiles y sistemas de producción y, por consiguiente, sobre las relaciones sociales.

Este hecho ha provocado el que en la mayoría de los países desarrollados cobre vigencia la incorporación de la política científica y tecnológica en el centro de su política general, lo que se traduce en la creación de organismos del más alto rango encargados de la planificación de la actividad científica y su relación con el entorno económico.

Pero en la elaboración de esta política hay dos corrientes vivas de discusión en Europa que se reflejan, por ejemplo, en los sucesivos informes de la OCDE sobre política científica y tecnológica para los años ochenta. Para los sectores ultraliberales, el fenómeno de la crisis de confianza en la innovación científica es puramente coyuntural y el desarrollo de su potencialidad revertirá, a corto plazo, en la adecuación y resolución de los problemas del paro, agotamiento de recursos energéticos y de materias primas, problemática de medio ambiente, etc.

Para otros sectores de pensamiento más progresista (véase Christopher Freeman), por el contrario, estamos frente a una crisis estructural y de confianza en el modelo desarrollista basado en el consumo masivo de nuevos productos y consideran que la introducción indiscriminada de nuevas tecnologías generará un desempleo estructural sin resolver los problemas enunciados y aumentando la brecha entre países desarrollados y no desarrollados. Como alternativa para superar esta crisis plantean la necesidad de un amplio consenso social sobre el contenido y ritmo de introducción de nuevas tecnologías y la puesta en marcha de nuevos servicios sociales ligados al aumento de la calidad de vida, proceso que impli-

caría el desarrollo de una serie de tecnologías blandas, de financiación pública, cuyos recursos se obtendrían de los beneficios derivados de la introducción de las nuevas tecnologías en el proceso productivo. Esto sólo sería posible en el marco de un acuerdo entre el capital, los sindicatos y los consumidores.

UN NUEVO MARCO: LA SDI

Sin embargo, en 1983 y antes de que pudiera desarrollarse en profundidad esta



polémica, aparece un factor que va a cambiar radicalmente el marco de discusión: la Iniciativa de Defensa Estratégica (SDI) americana.

El proyecto SDI pretende crear un paraguas espacial antimisiles «invulnerable» y la obtención de una supuesta superioridad estratégica.

El objetivo es conseguir una defensa capaz de interceptar misiles balísticos «enemigos», bien en la fase primera de vuelo, esto es, antes de que las cargas nucleares se hayan dispersado en el espacio, bien en la estratosfera, con la destrucción de cada una de las cabezas nucleares, o bien como cobertura puntual (defensa de silos), en el

momento de recentrada de las cargas «supervivientes».

Dadas las características de los misiles intercontinentales: largo alcance y alta velocidad, los sistemas interceptores tienen que tener una capacidad de respuesta casi instantánea, por lo que deberían intervenir prácticamente sin la mediación humana.

Elo conllevaría la necesidad de desarrollar técnicas de láseres (químicos o nucleares) emplazados en tierra u operando desde el espacio, detectores de infrarrojos, radares y, por supuesto, grandes ordenadores que permitieran identificar y localizar la agresión y organizar y dirigir la respuesta.

El proyecto está en la fase inicial de investigación, pero parece que pudiera ser operativo, al menos en algunos supuestos, para los primeros años del siglo XXI.

Naturalmente las necesidades planteadas por tal proyecto exigen un desarrollo tecnológico de varios órdenes de magnitud superior al actual, que conducen, inexorablemente, a una nueva revolución tecnológica, cuya congruencia científica y rentabilidad social han suscitado contestaciones en sectores preeminentes de la comunidad científica americana. El llamamiento de la Union of Concerned Scientist, apoyado por 57 premios Nobel y la mayoría de la National Academy of Sciences de EE.UU., en diciembre de 1985, es una buena muestra de estas posiciones.

Esta nueva política se estructura en base a dos supuestos fundamentales:

i) Una concepción aún más militarista del esfuerzo norteamericano de investigación, que se traduce en que más de un 66% del presupuesto federal de I+D, para 1986, se canaliza hacia investigaciones relacionadas con la defensa.

ii) La reducción drástica de las investigaciones en energías alternativas, medio ambiente y las denominadas tecnologías sociales.

Un programa de semejante convergencia (los gastos de investigación previstos en cinco años son de 26.000 millones de dólares), necesita de una coherencia, de una credibilidad y de una eficacia que únicamente son alcanzables si el objetivo está

claramente definido y es suficientemente movilizador. Los sacrificios que imponen de tal calibre que sólo pueden plantearse con una finalidad militar y esta finalidad militar se justifica exacerbando el grado de tensión entre los bloques.

Esta situación conduce a la aparición de una barrera tecnológica entre EE.UU. y el resto de los países avanzados, tanto de sus aliados de la OTAN y Japón como del bloque socialista.

En este contexto, la actividad científica se hace cada vez más un objetivo político capital, sujeto a maniobras y enfrentamientos nacionales e internacionales, cuyos resultados pesan y pesarán sobre el porvenir de las personas y la independencia de las naciones.

LAS DUDAS DE EUROPA Y EL PROYECTO «EUREKA»

Para Europa, el aceptar sin más esta estrategia tecnológico-militar, significa perder la posibilidad de consolidar y ordenar su potencial científico para avanzar en algunos campos estratégicos y recuperar un nivel de protagonismo en el concierto económico internacional. Participar en la SDI en los términos plantados por los EE.UU. implicaría actuar como meros subcontratistas, es decir, contribuir con medios económicos, técnicos y humanos en un programa diseñado para que los beneficios económicos y políticos sean fundamentalmente rentabilizados por los propios EE.UU. y sus compañías multinacionales. Esto consagraria, en definitiva, la dependencia tecnológica europea y el fin de la viabilidad de un mínimo desarrollo en los países del Tercer Mundo.

Los países europeos temen que con la participación de sus empresas y/o instituciones en el programa SDI, las transferencias tecnológicas se producirán unidireccionalmente hacia EE.UU. Las experiencias de programas como el SPACE-LAB I o INTISAT V han demostrado cómo EE.UU. ha podido penetrar en todos los sectores tecnológicos de la parte europea, mientras que los europeos no han tenido acceso a las técnicas más avanzadas americanas.

La reacción europea, expresada por el proyecto EUREKA, intentaba frenar una participación inmediata y sin mayores discusiones en el proyecto americano y avanzar en la construcción de una alternativa europea. Sin embargo, EUREKA dista mucho de ser un proyecto acabado, con objetivos, organización y medios de financiación claros. Para los sectores europeos más conservadores, la CEE debería admitir y hacer admitir a los EE.UU. una repartición de las zonas de defensa, convirtiendo EUREKA en el apéndice europeo de la SDI. La otra posibilidad era la búsqueda de un espacio tecnológico común europeo, ligado sólo a objetivos civiles, tal y como se expresaba en la Carta EUREKA, firmada por 17 gobiernos europeos en diciembre de 1985.

Esta disyuntiva está aún por resolver.

Así, en julio de 1985, la Comisión de Energía, Investigación y Tecnología del Parlamento Europeo señalaba:

i) El elevado nivel de similitud existente entre los campos de investigación propuestos en los proyectos SDI y EUREKA.

ii) La dualidad de los dos programas respecto a las posibles aplicaciones civiles o militares.

iii) Los contactos ya muy avanzados entre los norteamericanos y empresas y laboratorios europeos, con independencia de la actitud oficial de sus gobiernos.

Los hechos ocurridos en las últimas semanas confirman las dificultades y reticencias planteadas, en principio, al proyecto EUREKA. En primer lugar porque, salvo el gobierno francés, ningún otro ha comprometido una aportación financiera sustancial al proyecto. Por otro lado, el alineamiento incondicional del gobierno in-

Esta situación confirma el papel incontrolable de las multinacionales, cuyos intereses aparecen una vez más disociados de los propiamente nacionales y aun europeos, poniendo de manifiesto que la Comunidad Económica Europea es fundamentalmente una comunidad de mercado, y no una comunidad política.

LA RESPUESTA DE LA COMUNIDAD CIENTÍFICA

La comunidad científica internacional ha reaccionado de forma heterogénea frente a esta situación. Así, la lectura de los órganos de difusión de muchas sociedades científicas americanas demuestra, por ejemplo, un considerable nivel de debate respecto a temas como la congelación del arsenal nuclear o la SDI. El peso de las opiniones críticas en cuanto a la militarización de la



Los avances tecnológicos no tienen por qué ir ligados al desarrollo de tipo militar.

glés y la ambigua actitud del alemán, ponen en duda una verdadera voluntad de soporte de un tal proyecto europeo.

En efecto, por parte de Inglaterra la posición ha quedado netamente clara al suscribir el proyecto SDI y negarse a sufragar con fondos públicos el proyecto EUREKA. En cuanto al gobierno alemán, aparenta no suscribir el proyecto americano al mismo tiempo que financia con fondos públicos proyectos como los acordados por Siemens y Phyllips (310 millones de marcos) para desarrollar componentes necesarios para los ordenadores de la quinta generación, básicos para el desarrollo de la SDI.

La actitud adoptada por las transnacionales europeas ante el proyecto SDI quedó puesta de manifiesto tras el encuentro celebrado entre el General Abrahamson (director del programa SDI) y una representación cualificada de aquéllos. G. Agnelli, presidente de FIAT, expresaba claramente el rechazo de la ingerencia de los gobiernos europeos en las posibles relaciones entre los dirigentes de la SDI y las compañías europeas interesadas en participar en el mencionado programa.

actividad investigadora ha llegado, incluso, a imponerse en el propio Comité de Tecnología de la Cámara de Representantes USA, que en un reciente informe oficial enjuicia negativamente la viabilidad tecnológica y los objetivos estratégicos del proyecto SDI. La revitalización de colectivos como los agrupados en torno al *Bulletin of the Atomic Scientists*, a la *Union of Concerned Scientists* o la más académica, *American Association for Advance of the Science*, son otra muestra de ese proceso.

Sin embargo la línea dura del Pentágono, encabezada por el general Abrahamson, está dispuesta a deshacerse de cualquier tipo de contestación. El reciente cese de G. Keyworth, uno de los primeros promotores de la SDI, como *Presidential Science Advisor*, ha sido la respuesta de la Administración Reagan ante su debilidad para contener las críticas al proyecto SDI. Críticas particularmente insistentes a raíz del fracaso de los ensayos del láser de rayos X, fracaso que había sido previsto por importantes sectores científicos norteamericanos.

En Europa, las respuestas, que en principio fueron de carácter nacional, comienzan a convertirse en movimientos de ámbito

européo. Así, en Inglaterra, existe una amplia integración de científicos en la Campaña sobre Desarme Nuclear (CND) y se denuncia la elevada carga de la investigación con fines militares y su influencia decisiva sobre el desfase tecnológico de este país.

En la República Federal de Alemania el rechazo a la política de militarización de la ciencia se ha expresado no sólo a través de denuncias individuales de destacados científicos, sino también en tomas de posición colectivas, como la expresada por más de diez mil científicos en contra del proyecto SDI, el mismo día en que el gobierno alemán iniciaba las negociaciones sobre su participación en el citado proyecto.

El caso francés reviste especial interés, dada la tradicional ausencia de crítica de los sindicatos de científicos al desarrollo nuclear y a los elevados gastos de investigación para fines militares. Esta situación ha cambiado durante el último año, derivando hacia tomas de postura críticas, al constatar el riesgo de esta tendencia sobre el desarrollo tecnológico integral.

En la actualidad se está produciendo un proceso de convergencia de acciones individuales a movimiento masivos, encuadrados en organizaciones sindicales y otros colectivos de científicos, que comienzan a dar una dimensión europea a sus enfoques y análisis críticos.

Fruto de esta dinámica es el encuentro celebrado en París, a mediados de diciembre del pasado año, entre sindicatos de científicos de Alemania, Francia, Inglaterra, Portugal y España, que sienta las bases de futuras actuaciones comunes. En las conclusiones de este encuentro se expresaba un rechazo absoluto al proyecto SDI del gobierno USA, por tratarse de un relanzamiento masivo y acelerado de la carrera armamentista, implicar una orientación de la investigación y de las industrias de alta tecnología hacia objetivos militares y suponer un vasallaje científico y tecnológico en Europa respecto a los EE.UU. Por otra parte se hacía un llamamiento a la comunidad científica europea a actuar frente a sus gobiernos respectivos en el sentido de exigir que el proyecto EUREKA mantenga sus objetivos pacíficos iniciales, enfocados a la potenciación de la investigación científica y al desarrollo económico y social concretado en los puntos siguientes:

1) Adopción de formas de cooperación que consoliden y refuercen el potencial científico y las capacidades tecnológicas de cada nación participante.

2) Que esas formas de cooperación sean dirigidas con la participación de representantes de los trabajadores científicos, con vistas a garantizar la transparencia de la utilización de los recursos y la eficacia del trabajo de investigación.

3) Que la cooperación científica europea no se cierre sobre ella misma, sino que desarrolle sus relaciones con otras naciones, fundamentalmente con las del Tercer Mundo, en beneficio de la paz y el desarrollo.



Cada vez más se buscan nuevas formas que hagan frente a la subordinación al desarrollo militar.

4) Que la realización de los programas EUREKA preserve los intereses de los trabajadores científicos: estabilidad en el empleo y condiciones de trabajo específicas (libertad de investigación, derecho de publicación, movilidad voluntaria, etc.).

5) Participación en la programación y puesta a punto de proyectos técnicamente innovadores, de representantes de todos los intereses sociales implicados y, en particular, de los sindicatos, con objeto de que las consecuencias sociales nefastas y los eventuales peligros de las tecnologías de punta (láseres, inteligencia artificial, biotecnología, informática robótica...) sean evaluados y en su caso rechazados.

¿Cuál es el resumen de toda esta dinámica? Que la comunidad científica internacional y en particular la europea busca nuevas formas que le permitan hacer frente a la creciente subordinación de la actividad científico-técnica a los desarrollos militaristas.

La política de creciente control y planificación de la actividad científica avanza en todos los países como consecuencia de la necesidad de optimizar la utilización de los recursos económicos y humanos en una época de crisis. Este supuesto sería, lógicamente, asumible si no fuera porque el mecanismo de toma de decisiones aleja, cada vez más, al conjunto de la sociedad y a la comunidad científica de los centros de poder. En estas condiciones el consenso social sobre el papel a cumplir por la actividad científico-técnica es imposible, ya que los objetivos se elaboran de forma tecnocrática, se presentan como los únicos posibles o se imponen en nombre de la

seguridad nacional, interpretada en términos de dinámica de bloques, eludiéndose cualquier tipo de reflexión social sobre los mismos.

¿UN MODELO PARA ESPAÑA?

El ingreso de España en la CEE y el debate sobre su permanencia en la OTAN se producen en un momento caracterizado por una identificación del gobierno socialista con los aspectos más regresivos de los planteamientos antes enunciados, y cuando el proceso de organización del sistema científico-técnico español está aún pendiente. Este proceso debería permitir la rentabilización de las áreas tecnológicas en que nuestro país dispone de alguna ventaja preferencial e intervenir en el debate europeo desde una posición propia. El modo en que la Administración y el empresariado español están abordando este reto se traduce, sin embargo, en una Ley de Ciencia alicorta, que no parece capaz, ni por su contenido, ni por las previsiones presupuestarias, de cambiar la tendencia, ni de galvanizar los esfuerzos de nuestro potencial científico y técnico. Por otra parte, el empresariado, a través de la CEOE, sigue aceptando el modelo de dependencia tecnológica y la utilización de los Centros Públicos de Investigación como principal vía de innovación, sin potenciar la creación de centros privados de investigación.

En cualquier caso, es evidente la facilidad con que ambos protagonistas han asumido el modelo de desarrollo tecnológico vía innovación militar. Por ejemplo, mientras la Ley de Ciencia no prevé compromisos

presupuestarios para la financiación del Plan Nacional de Investigación, la aún vigente Ley de Dotación de las Fuerzas Armadas y el Plan Estratégico Conjunto contemplan dotaciones económicas bien concretas. Así el PEC compromete 225.000 millones de pesetas, en diez años, sólo en el capítulo de investigación. Para este año de 1986 la inversión en investigación militar, excluidos gastos de personal, prácticamente iguala el presupuesto anual de la CAICYT. Dado el tipo de recursos humanos y técnicos con que cuenta el Ministerio de Defensa, es evidente que la investigación con fines militares se va a realizar (en la práctica ya está sucediendo) en los Organismos Públicos de Investigación existentes, hasta ahora enfocados a investigación con fines civiles.

La consecuencia inmediata es la aparición de los mecanismos típicamente militares de jerarquización, secretismo y control ideológico en un número creciente de organismos y empresas públicas. Uno de los ejemplos más flagrantes es el ocurrido en CASA, Bazán, ENOSA, etc. (empresas que siempre han trabajado, al menos parcialmente, en investigaciones militares), donde, como consecuencia de nuestra pertenencia a la OTAN, no sólo se aumenta el grado de jerarquización, sino que se hace una investigación ideológica de su personal a través del famoso cuestionario MSI-02, «fabricado» por el Ministerio de Defensa, a imagen y semejanza de los utilizados en EE.UU. en las industrias militares.

Resulta, pues, que en momentos en que la sociedad española debía decidir sobre el modelo de desarrollo tecnológico a seguir, trata de imponerse un esquema que en definitiva recoge todos los aspectos negativos de la discusión. Es necesario rebatir el planteamiento simplista de nuestro Gobierno, que ofrece el modelo norteamericano como el más aceptable para nuestro desarrollo tecnológico. Negamos que los avances tecnológicos vayan, inevitablemente, unidos a los desarrollos de tipo militar. Un análisis medianamente riguroso de la realidad demuestra que aquellos países que han logrado un mayor grado de aplicación tecnológica de los avances científicos son los que han invertido mayor cantidad de recursos en investigación civil, como lo prueban los resultados obtenidos por Japón, RFA, etc. No olvidemos que la regresión relativa de los EE.UU. frente a Japón y Alemania está directamente correlacionada con el incremento de las inversiones militares con respecto a las civiles en EE.UU. en la última década.

EL DEBATE, NECESARIO

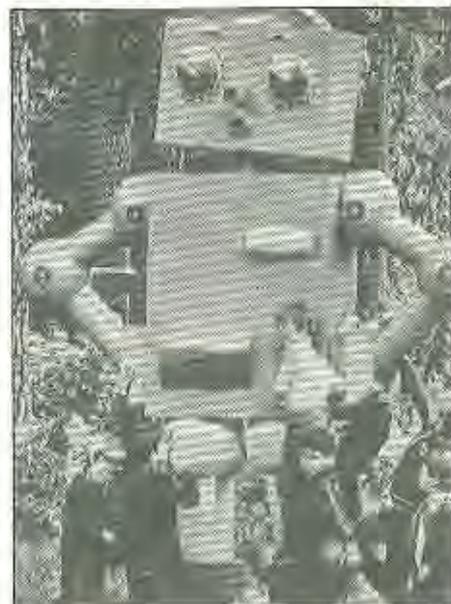
La cuestión no es pues nada simple, y exige un debate serio y reflexivo antes de lanzarse por caminos de dudosa rentabilidad económico-social, y ocurre que España parte de la inexistencia de la más mínima reflexión colectiva sobre el papel social de la ciencia.

A nuestro juicio una serie de condicionantes ha supuesto que la voz de los traba-

jadores científicos españoles haya estado ausente en los debates que sobre la responsabilidad del científico ante la carrera de armamentos están teniendo lugar a nivel internacional.

En primer lugar, los bajos niveles en que se sitúa nuestra tarea investigadora, tanto en las cifras del producto industrial bruto, como en el del número de científicos. Y en segundo lugar, la preocupación por las implicaciones sociales de la actividad científica, no tienen aún implantaciones entre nuestros investigadores, ya que los esfuerzos realizados en este sentido en el primer tercio de siglo, se vieron truncados por la Guerra Civil, lo que ha impedido que las nuevas generaciones de trabajadores científicos hayan podido enlazar con dicha tradición.

La actitud de los gobiernos de la democracia no ha sido la de fomentar la discus-



sión crítica dentro de la comunidad científica. El modelo actual de desarrollo de la Ciencia en España no ha contribuido a cambiar la tendencia a considerar a la misma como una actividad ideológicamente aséptica «por encima» de la sociedad. La orientación de la actividad científica en los últimos años está cada vez más condicionada por el carácter tecnocrático y ultraspecializado del «modelo americano».

Esta situación ha permitido la difusión de los esquemas más simplistas del desarrollismo sobre la base de la introducción no contrastada de nuevas tecnologías. Esta concepción es potenciada, a su vez, por la composición de la mayoría de los equipos de investigación de punta de nuestro país, cuya formación, ligada a centros norteamericanos, si bien les ha permitido entrar en los circuitos de élite de la comunidad científica internacional, hace que su dinámica de trabajo sea poco adecuada para resolver los problemas planteados por las prioridades nacionales de investigación. En última

instancia su trabajo es rentabilizado por la estructura científico-tecnológica dominante.

Ante este panorama, las exigencias militaristas norteamericanas empujan decididamente a convertir el territorio español en arsenal de sus armamentos, convencionales y atómicos, con el fin de ampliar las bases ya existentes y convertir a toda Europa en un territorio militar único que pudiese agotar el potencial bélico del ataque de la URSS en caso de una conflagración mundial. En este proceso no cabe duda alguna de que la actividad científica y técnica de España será transformada al servicio de la nueva situación, con el respaldo de inversiones que atraerán a buena parte del cuerpo científico y técnico del país, incapaz por la pobre tradición ética adquirida de reflexionar sobre sus fuentes de financiación y de diferenciar los objetivos científicos que aumentan la posibilidad de guerra, de aquellos que potencian el progreso social.

Creemos sinceramente que en estos momentos graves, los trabajadores científicos españoles tenemos algo que decir, y un papel que desempeñar, tanto para llamar la atención de los ciudadanos, como para evitar que la potencialidad científica sea utilizada para los fines del militarismo.

Analizando las consecuencias de la participación de España en la OTAN y su repercusión sobre la actividad científica y tecnológica, se deduce que nuestra permanencia en la Alianza Atlántica no hace sino reafirmar el modelo de desarrollo tecnológico dependiente. Por ello expresamos un NO rotundo a nuestra permanencia en la Alianza Atlántica. Este NO incluye un rechazo a la política de bloques y un apoyo decidido a una postura de Neutralidad Activa, tal y como la practican ya algunos países europeos, como Irlanda, Suecia, Suiza, Austria, Yugoslavia, etc., pertenecientes o no a la CEE.

En consecuencia, ante el referéndum sobre la permanencia de nuestro país en la OTAN y su participación en la carrera de bloques militares, solicitamos, en la línea que sucesivas generaciones de trabajadores científicos se han planteado, que estos temas sean sometidos al más amplio debate público, en el que nosotros exponemos nuestras razones contra la inclusión de España en la espiral de la carrera de armamentos, por el desarme y por la paz.

Los intelectuales españoles parecen haber perdido el sentido del lenguaje y es hora de que comiencen a recuperarlo. Esta puede ser una oportunidad decisiva. O se comienza a caminar ahora, o será difícil hacerlo más tarde. El momento en que se celebra el referéndum sobre la OTAN debe constituir el punto de partida para una toma de conciencia y un movimiento constructivo de nuestra comunidad científica hacia planteamientos y soluciones socioeconómicos de miras más altas que las ofrecidas por los esquemas propuestos por nuestros democráticos gobiernos y su «amigo» americano.

1.º ENCUESTO ESTATAL DE PADRES Y MAESTROS

En Barcelona durante los días 14, 15 y 16 de marzo se ha celebrado, por fin, el 1.º Encuentro Estatal de Padres y Maestros. Organizado "oficialmente" por la CEAPA (Confederación Española de Asociaciones de Padres de Alumnos), el encuentro, un paso adelante en las siempre deficientes relaciones padres-maestros, se ha quedado a medio camino del proyecto inicial a causa de sus ambigüedades y vacilaciones.

JUAN CARLOS JIMENEZ

Desde el curso pasado tanto la CEAPA como la Federación de Enseñanza de CC.OO. se hallan empeñados en restablecer un marco unitario en la enseñanza, una colaboración más estrecha entre padres y enseñantes.

Para la Federación de Enseñanza de CC.OO. se hallan empeñados en restablecer del 3.º Congreso haciendo frente a la «guerra escolar» desatada por la derecha. «Sindicatos, APAS, fuerzas sociales y progresistas deben unirse, no sólo para dar respuesta a la ofensiva conservadora, sino para exigir a los poderes públicos una profundización en el carácter democrático de la reforma educativa, la extensión y mejora de la red pública por la renovación profunda del sistema escolar.»

Para la CEAPA, el balance de los consejos de dirección de la LOECE era bien negativo: no habían conseguido ser verdaderos órganos de participación y habían sido fuente de conflictos con el profesorado. Superar ese conflicto exigía superar el marco estricto de la escuela y resituarse el problema.

Desde esas dos perspectivas se convergió tanto a nivel estatal, como autonómico, o provincial en Mesas o Plataformas por la Escuela Pública de desigual dinámica.

A nivel estatal hemos padecido desde el principio la ausencia de FETE-UGT, que inevitablemente ha repercutido sobre la CEAPA. Para la FETE, que no tiene ningún reparo en incorporarse en Cataluña para hostigar al gobierno de Pujol, estas mesas o plataformas, en otros sitios, son un instrumento para el acoso y la crítica al Gobierno.

Con esta hipoteca, las mesas, salvo la excepción catalana (ver el artículo de Lidia Túa en el número 24 de esta revista) se sostienen difícilmente. Y a estas dificultades tampoco es ajena la excesiva abstracción de los planteamientos que orientan su creación.

Las Mesas deberían estar ligadas a la problemática más concreta y específica de cada zona. Se deben buscar los pronunciamientos y las actuaciones en torno a necesidades cotidianas y, por tanto, la mayor parte de las veces diferentes de unas zonas a otras: necesidad de un instituto, problema de comedores, deficiencia de material, necesidades de personal, actividades extraescolares, planificación de plazas escolares, gestión democrática, etc.

La mayoría de las Mesas «vegetan» por falta de temas y materiales concretos sobre los que montar una dinámica continuada, masiva y pública.

Seguramente sea la Mesa estatal quien con mayor crudeza ha sufrido (tanto la «ausencia» de FETE como la excesiva abstracción de sus planteamientos. Propuestas de la Federación de Enseñanza de CC.OO. a la mesa estatal de hacer pronunciamientos conjuntos sobre presupuestos o desarrollo de la LODE no eran apoyadas para evitar el peligro de entrar en el juego «político» del enfrentamiento con el Gobierno socialista.

En este contexto la propuesta de la CEAPA de celebrar un encuentro de padres y enseñantes (que ya había intentado la FAPAC en Cataluña) fue valorada con escepticismo, como un elemento que podía dinamizar el trabajo de las mesas de ámbito territorial más reducido.

La posición de la CEAPA tratando de incorporar a FETE al proceso y de evitar,

mientras tanto, aparecer sólo con CC.OO. ralentizó la preparación y limitó la participación activa de los diversos colectivos de enseñantes, que se mantuvieron a la expectativa hasta el último momento y tuvieron, por tanto, una asistencia muy reducida (acaso un 25 por 100 del encuentro).

La continuidad del encuentro (se pretende volver a celebrar unas jornadas el próximo curso) va a depender de que las mesas autonómicas o provinciales encuentren una dinámica propia y sepan formular la problemática concreta sobre la que existe coincidencia entre padres y enseñantes. Asimismo, es necesaria una comunicación fluida entre CEAPA, sindicatos y movimientos de renovación que no esté paralizada ni hipotecada por ninguna ausencia. En cualquier caso, es necesario impulsar una verdadera reflexión y debate desde la base.

LA PARTICIPACION DE LOS PADRES

Uno de los temas más presentes en las tensas relaciones enseñantes-padres, madres, es el de los límites a la participación de éstos en la escuela.

El documento presentado por el secretario de la CEAPA al encuentro hacía referencia a cómo el profesorado empezaba a ver la actuación de las APAS como "elementos de fiscalización de su trabajo profesional". Y ésta es una de las principales causas que enturbian las relaciones e impiden llegar a conversar.

Entre el grito de la derecha: "Los niños son de los padres y los enseñantes un instrumento del derecho de la familia" y el corporativismo: "En mi clase no entra nadie" no hay posibilidad de entenderse.

Por eso, es necesario diseñar un marco más racional que parte de que no existe para la participación de la comunidad, de la sociedad (y no sólo de los padres o de los enseñantes) ningún límite, sino que existen diferentes momentos y lugares de intervención.

Así la participación en la inspección y en la programación debería ser competencia de los Consejos Escolares de ámbito superior al centro (evitando el conflicto familia-enseñante), Consejos Municipales, de CC.AA. y estatal deben fijar los criterios de control y evaluación del profesorado, de la programación más adecuada al entorno, de los libros de texto más apropiados, etc.

Los Consejos Escolares municipales como elemento intermedio adquieren así una importancia capital para posibilitar una participación de los padres que tenga efectos y consecuencias prácticas y evite los conflictos personalizados.

El Consejo Escolar de centro sería el ámbito de participación en los reglamentos de régimen interno, en el plan de centro, la planificación de actividades extraescolares, en la distribución del presupuesto, etc. Pero no se debe agotar aquí la participación de la familia. Comisiones tripartitas para temas más concretos deben impulsarse permanentemente.

Por último, el aula. También en ella deben estar presentes los padres: primero, recibiendo información periódica de los planes de trabajo, de su cumplimiento y su evaluación; en segundo lugar colaborando con el profesorado, tanto en las tutorías como en las salidas extraescolares o en los talleres que se pudieran crear en la escuela.

De este modo queda bosquejada una estructura participativa no limitada al Consejo Escolar y que creemos puede resolver y racionalizar los conflictos entre padres y enseñantes.

J.C.J.

PROGRAMA DE APOYO A LOS CLAUSTROS DE LA DIRECCION GENERAL DE EDUCACION DE LA COMUNIDAD AUTONOMA DE MADRID

Uno de los Programas de Atención preferente de la Dirección General de Educación de la Comunidad de Madrid es el denominado "Apoyo a los Claustros", que centra su actividad en la atención a los claustros de profesores considerados como equipos.

Este Programa forma parte de la sección de Renovación Pedagógica, que incluye además los programas de Educación Ambiental, Educación Artística, Educación para la salud, Educación para el consumo, Programas de Padres y Alumnos, Equipos Psicopedagógicos y Equipos de Integración.

Amador Sánchez

El Programa de Apoyo a los Claustros pretende motivar y animar la renovación pedagógica e innovación educativa en el mismo contexto en el que se desarrolla la educación: un equipo de profesores de un centro educativo o varios de una zona, que se comprometen a trabajar coordinados.

Los proyectos educativos de los centros escolares, las metodologías y organizaciones adoptadas, suelen diferenciarse entre sí notablemente y sus problemáticas se determinan por las características de cada comunidad educativa y cada zona.

Las actividades de autoformación realizadas en equipo, y en el mismo ámbito en el que se desarrolla el trabajo escolar, son más fácilmente aplicables y con frecuencia se pueden generalizar a situaciones similares.

LOS SEMINARIOS, BASE DE LA RENOVACION

Se pretende fomentar estructuras educativas innovadoras, respetando la singularidad de los proyectos de los centros escolares e incorporando las aportaciones de las personas que integran cada comunidad educativa, por lo que las actividades de este Programa se dirigen a los claustros de profesores, parten de sus iniciativas de renovación y se realizan en los lugares donde tendrán que ser aplicadas.

A través de este programa se desean alcanzar diferentes tipos de objetivos: desde fomentar la creación de esquemas singulares de organización de los recursos humanos y técnicos en los centros escolares, promover la renovación metodológica mediante el trabajo interdisciplinar y la globalización y diseñar una opción pedagógica renovadora adecuada a las Escuelas Infantiles, hasta orientar a educadores, potenciar la participación activa de todos los miembros de la



comunidad educativa y motivar y reforzar proyectos educativos innovadores.

Los Seminarios constituyen la base a partir de la que se abordan los objetivos de renovación específicos del trabajo en equipo. En número de siete, incluyen la Globalización (en las escuelas Infantiles, los ciclos inicial y medio de EGB y la interdisciplinariedad en el Superior), la Dinámica en grupo en el aula, la Tutoría y la Organización de un centro educativo.

Desarrollan actividades varias, consideradas como las más idóneas para conseguir los objetivos propuestos. Entre ellas se encuentran los Cursos de Profesores concebidos como iniciación de «una» actividad de perfeccionamiento y formación de Grupos de trabajo. Estos últimos con la misión de profundizar propuestas de los cursos de perfeccionamiento, desarrollando experiencias pedagógicas propias del claustro. De esta manera se pretende evitar tanto la teorización excesiva con el consiguiente alejamiento de la realidad como el desaprovechar la oportunidad de profundización y trabajo que brinda la puesta en marcha de una actividad novedosa.

Finalmente, un aspecto importante de las actividades de los Seminarios estarían orientadas hacia el asesoramiento a proyectos de Innovación. Mediante este aspecto del Programa se brinda asesoramiento técnico a aquellos proyectos de innovación que lo solicitan. Asesoramiento que se realiza por los Seminarios Permanentes citados y que tiene como principales objetivos, además de facilitar el desarrollo del proyecto: generalizar las experiencias parciales dentro de los claustros, conectar los proyectos con las reformas educativas y relacionar con otros proyectos que aborden temas semejantes o complementarios. Difundir las experiencias generalizables mediante publicaciones, jornadas y encuentros.

SOLICITUD DE ACTIVIDADES

Las solicitudes de actividades parten de los claustros interesados y se dirigirán a la Consejería de Educación y Juventud, bien directamente o bien por los CFI, Ayuntamientos o Equipos y Servicios al MEC.

Los calendarios y horarios se concertan con cada institución que se encarga de la organización de las actividades.

ESTRUCTURA Y DESARROLLO DEL SISTEMA EDUCATIVO EN NUESTRO MODELO DE ESCUELA PÚBLICA

La Federación de la Enseñanza de CC.OO. aprobó en el último Congreso su alternativa sobre Carrera Docente. Varios temas quedaron abiertos a la discusión de sus afiliados y se han ido fijando posturas en distintas Conferencias que al efecto se han celebrado. Los dos documentos que presentamos en este número de la revista "Puestos de trabajo" y "Méritos" para acceso y movilidad fueron aprobados en el consejo Federal de Marzo como documentos de discusión. Trabajadores de la Enseñanza contribuye a esta discusión publicando hoy los textos y solicitando de sus suscriptores colaboraciones para enriquecer los documentos presentados.

1. RELACION DE PUESTOS DE TRABAJO

— La relación de puestos de trabajo está estrechamente relacionada, en el propio documento de bases de la comisión de expertos, con el punto 3.º de ese documento: la Formación del Profesorado y, del mismo modo, con el punto 1.º la estructura del sistema educativo; por ello esta relación de puestos de trabajo, trabaja con una determinada suposición de lo que sean los sistemas educativos y de formación del profesorado. Ambos puestos son los de nuestro modelo de Carrera Docente (ver T.E. n.º 21).

— Esta relación de puestos de trabajo supone, especialmente en lo que se denomina "situaciones transitorias" y "observaciones", que van a cumplirse en breve las plenas escolarizaciones de los alumnos de cuatro a 6 años y de 14 a 16 años, ambos objetivos, por lo demás fueron prometidos por el gobierno para esta legislatura. Su cumplimiento suponría, sin embargo, en algunos casos, multiplicar por diez las partidas destinadas a inversiones e incremento de plantillas.

En el caso de posibilitar la supresión de las oposiciones es una determinación general, que vale para cada uno de los puestos de trabajo, que en cada puesto sólo hay dos grados y ello en el caso de que el grado 1 indique una situación de "prácticas" y el grado 2 el ejercicio con plena capacitación del puesto de trabajo. El grado 1 o de "prácticas" sólo puede llamarse así si está pensado en función de que una regulación del acceso a la función docente con una duración de un año, haga de este trabajador en prácticas, no el sustituto de todos los maestros y profesores de todas las especialidades, sino el objeto de una tutoría para la supresión provechosa de este período inicial. No tendrían, pues, las funciones de los plenamente capacitados.

— La propuesta que a continuación se desarrolla es totalmente coherente con lo que nuestro documento sobre la Carrera Docente dice al respecto.

— En cualquier caso deben garantizarse los plenos derechos del profesorado que quede en las escalas a extinguir, así como la equivalencia de los puestos de trabajo en la red concertada y pública.



Denunciamos la disparidad metodológica empleada.

2. MOVILIDAD O PROMOCION

En la andadura de nuestro proyecto de Carrera Docente nosotros rompemos con el concepto de promoción y establecemos el de movilidad del profesorado.

La promoción tiene un carácter de "subida hacia arriba" (valga la redundancia) desde los niveles educativos más bajos (0 a 6 años) hasta los más altos (Universidad) con la consiguiente elevación de estatus social y económico del profesorado en ejercicio. Dentro de nuestro proyecto no establecemos categorías profesionales, sino **diferenciaciones profesionales en la actividad educativa**, en función de las necesidades que, de todo tipo se tengan que cubrir durante las distintas etapas evolutivas que presentan el mundo de la infancia y de la juventud. Así entendido, a partir de aquí la movilidad del profesorado la entendemos como los procesos que los profesores habrían de desarrollar para (dependiendo de sus inclinaciones y orientaciones personales y profesionales unidas dialécticamente a las demandas del medio educativo) acceder a los distintos niveles educativos que presenta

el sistema escolar. La movilidad profesional, por tanto, deberá poderse realizar horizontalmente, de unos ciclos educativos a otros y viceversa, con cursos de adaptación si se requiriesen en cada caso específico.

Es dentro de este marco donde nos planteamos:

a) Seleccionar a las personas más adecuadas para cada puesto (y en ello incluimos desde la selección del personal docente, de la inspección y la formación de maestros, etcétera).

Cada situación requiere un tipo de condiciones y, por tanto, no cabe un tratamiento general de los mismos, sino que habrá que determinar para cada una de ellas las condiciones específicas a valorar. Cómo se van a valorar y quién las va a valorar.

3. METODOLOGIA DEL TRABAJO

Denunciamos la disparidad de prácticas metodológicas que hoy se llevan a cabo en la escuela y la enseñanza en general y proponemos una metodología globalizadora (en la cual queden integrados todos los procesos de investigación científica necesarios, en función de las distintas edades) para toda la enseñanza de 0-16 años. **Metodología sostenida** por el desarrollo de un largo proceso de formación del profesorado que implica necesariamente, entre otras cosas, la democratización de la escuela y también el adecuar los programas y métodos a las características y evolución personal de los niños y niñas.

Al hablar de globalización en la práctica educativa expresamos que se trata de elaborar una didáctica en la que se desarrollen dentro de la escuela funciones de tipo instructivo y formativo que tengan en cuenta al niño o al joven que la asuman en su totalidad. Dicho proceso se inicia al trabajar correctamente todos los aspectos que son susceptibles de motivación en el ánimo de los niños y niñas porque, indudablemente y de algún modo, se hallan enmarcados dentro de sus intereses, inmediatos o profundos. Intereses basados en necesidades reales y sentidas y que de hecho conllevan en sí, potencialmente, la posibilidad real de contenidos culturales necesarios hoy, de las dis-

TEMA DEL MES

tintas áreas de aprendizaje que abren camino a nuevas conquistas y a nuevos problemas que resolver o no.

En dicha metodología, a partir del nacimiento de un interés por aprender, descubrir, analizar, investigar, profundizar en un tema determinado, el cual ha surgido a través de los muchos canales que el profesor/a y la comunidad educativa puedan ofrecer a los niños/as y jóvenes como motivación es cuando el tema de estudio nace y también la búsqueda de los medios para alcanzar aquello que nos interesa saber. Y es a través de esta búsqueda donde de una forma normal e inteligente nos vamos a encontrar unos problemas que necesariamente vamos a tener que resolver y donde también es posible que tengamos que echar mano de las distintas áreas de aprendizaje o disciplinas porque así se tercia en nuestro estudio, aplicando una correcta metodología de investigación científica incorporada a todo el proceso de globalización. Investigación científica que, por supuesto, mantiene diferencias de profundización en la aprehensión de la realidad a lo largo de las etapas evolutivas de la infancia, pero que no es distinta, en sus características, en toda ella, es decir, se desarrolla mediante idéntico proceso metodológico en cualquier estadio psicológico, incluso en el más avanzado y abstracto de batín blanco y superlaboratorio.

4. FUNCIONES NO DOCENTES A DESARROLLAR POR EL PROFESORADO

Serían las realizadas en el centro en beneficio de la comunidad educativa y que pueden ser: individuales o colectivas, a saber:

Directivas

- Dirección del Centro.
- Jefe de Estudios.
- Secretaría.

Pedagógicas

- Coordinadores.
- De ciclo.
- De Área de aprendizaje.
- De Talleres.
- De Material.
- Cultural/deportivo.
- Audiovisuales.
- Laboratorio.
- De biblioteca.
- De economía...

A ellas tendrán acceso todos los profesores y profesoras con plantilla del centro previa discusión y presentación de plan de trabajo a desarrollar y mediante elección democrática en el claustro.

5. DOS LAGUNAS DEL SISTEMA EDUCATIVO, ENTRE OTRAS

Pensamos que la actual Educación Compensatoria 14/15 años y la Educación de



La F.E. de CC.OO. rompe con el modelo de promoción y aboga por la movilidad del profesorado.

Adultos deben realizarse con el suficiente equipamiento material y humano, en los Centros Públicos y en conexión directa, coordinados, con el ciclo superior 12/16 años. Logrando así la incorporación dentro del sistema educativo oficial de los primeros y la integración en la Comunidad Educativa más cercana de los hombres y mujeres que tengan necesidad de la misma.

6. FORMACION DEL PROFESORADO EN ACTIVO

Hoy, en un momento en que se detecta esta necesidad con carácter de urgencia, la Formación del Profesorado debe ser obligatoria (¿cómo que los que quieran se reciclan y los que no quieran no?), gratuita, permanente y dentro del horario lectivo.

Tal formación por estas características no debe ser contemplada como mérito.

La formación permanente tiene sentido en sí misma para el profesorado que necesita o busca un perfeccionamiento personal para desarrollar, con un mayor rendimiento y con un menor desgaste, las tareas y responsabilidades que en un momento o período tiene que cumplir. Y asumimos la formación permanente no como una cuestión individual, sino como una tarea en equipo en el que no se dan procesos de inculcación de personas que saben sobre las que no saben.

Sin negar la importancia de los contenidos científicos y teniendo claro que éstos no pueden ser relegados a unos conocimientos que haya que asimilar, los equipos de formación permanente se habrán de identificar porque en ellos todos sus componentes, personas, sean activas. En ellos la cantidad de conocimientos en un terreno determinado varía considerablemente de una persona a otra, pero si hay una actividad y una formación recíproca, los interrogantes de unos, yendo al encuentro del saber de otros, se modifican, por el contacto de cuestiones que, a la vez, interrogan y hacen dudar.

Por todo ello, afirmamos que la formación permanente habrá de ser una búsqueda constante entre práctica y teoría, individuo y grupo, grupo y grupo, necesidades individuales y necesidades sociales.

7. MERITOS DEL PROFESORADO

Previamente, expresamos que consideramos méritos, todos aquellos informes que hagan referencia a expedientes académicos o que sirvan como reconocimiento del trabajo realizado y que hayan sido concedidos en la medida que el profesorado (potencial o de hecho) se ha comprometido con la renovación pedagógica y lo que pueda demostrar, entre otras cosas, con sus investigaciones, publicaciones, programaciones realizadas, memorias individuales, colectivas, etc.

TEMA DEL MES

ETAPA DE 0 A 6 AÑOS

Puesto de trabajo	Funciones	Titulación	Sit. Transitoria	Observaciones
Maestro de Educación Infantil.	Responsable del grupo y de su formación integral.	Maestro especialista en E.I. Formación Univ. (5 años)	Especialistas actuales: parvulistas, preescolar. Establecer cursos-puente a través de las Esc. U. de Formación del Profesorado.	Necesidad urgente de Ley de E.I. que unifique el sector. • Escolarización de 3 a 5 años oblig. y gratuita. • Ampliación red pública Escuelas Infantiles.
Maestro de Educación Especial	Integración de niños con minusvalías: fis. o psíquicas. Apoyar a niños con otros problemas especiales (esq. corporal, equilibrio, etc.)	Maestro especialista en Educ. Espec. (Form. Univ. de 5 años). • Psicólogo infantil. • Pedagogo, rama Educ. Esp.	• Maestros psicólogos o pedagogos. • Licenciados en Psic. Infantil o Pedagogía Terapéutica.	
Educador infantil	Colaborar del maestro de E.I. en tareas pedagógicas a tiempo pleno en clase.		• Form. Prof. en Grado 1, 2, Puericultura. • Auxiliares, educadoras, etc.	Necesidad de reciclaje de este sector de educadoras a cargo de la Administración.

ETAPA DE 6 A 11 AÑOS

Puesto de trabajo	Funciones	Titulación*	Situación Transitoria	Observaciones
Maestro de ciclo inicial 6-8 años	Responsable y tutor del grupo-clase. Coordinador de todas las actividades de otros especialistas que incidan en la clase.	Maestro espec. en C.I. (5 años).	Actuales maestros con reciclaje en dicho ciclo, a través de 1 curso escolar con memoria teórica práctica del mismo.	El reciclaje se hará en horarios lectivos a través de: — MRPs, C.EPs, Esc. de Formación del Profesorado, Facultades y otros Centros Especializados. A cargo de la Administración.
Maestro de ciclo medio 9-11 años	Responsable y tutor del grupo-clase y de su form. integral. Coordinar activid. de otros especialistas que incidan en la clase.	Maestro espec. en C.M. (5 años de form. univ.)	Idem que en el C.I.	Idem que en el Ciclo inicial.
Maestro de Educ. Especial en los Ciclos I y M.	Integración de niños con minusvalías fis. o psíquicas. Apoyo especial a alumnos con problemas de aprendizaje.	Maestro especialista en Educ. Especial (5 años de Formación Univ.), Psicólogos infantiles. Pedagogos specialist. en Ped. Terapéutica.	Maestros psicólogos o pedag. con cursos o especialidad en Educ. Espec. Psicólogo inf. Pedagogos espec. en Pedagog. Terapéutica.	

ETAPA DE 6 A 11 AÑOS

Puesto de Trabajo	Funciones	Titulación*	Situación Transitoria	Observaciones
Especialista en Psicomotricidad y Educación Física Especialista en Educac. Musical	Apoyo y orientación a los maestros tutores del C.I. y C.M. Actividades directas con alumnos (grupos o clase). Responsable con el tutor de temas que precisen base corporal, rítmica, musical, etc. Apoyo preventivo contra el fracaso escolar.	Titulado del INEF o Esc. de Arte Dramático. 4.º solfeo o equivalente Educ. vocal. Conocimiento del instrumental escolar. Ed. del ritmo.	Actuales maestros que demuestren en prácticas sus capacidades y cursos de reciclaje, en actividades de las especialidades citadas.	Todos estos especialistas tendrían una formación pedag. en métodos activos. En función de las necesidades estarían regularmente adscritos a los C.P. o a varios como equipos volantes en el caso de zonas rurales.
Especialista en Activid. Artísticas.	Apoyo preventivo contra el fracaso escolar.	Titulado de la Esc. Sup. de Bellas Artes.		
Educación de Adultos Maestro	Responsabilidad y docencia del grupo/clase de adultos.	Maestro espec. en Educación de Adultos con Form. Univ. de cinco años	Actuales maestros con reciclaje de un curso escolar en E.P.A.	
Maestro de Esc. Rurales	Responsabilidad del grupo/clase o escuela unitaria. En este último caso, también la gestión y docencia de la misma. Coordinación con los servicios de apoyo a la escuela y con los centros más próximos de la comarca.	Maestro espec. en Esc. Rural 5 años de form. universitaria.	Actuales maestros rurales más reciclaje específico y apoyo suficiente de la Admón.	Necesidad de CEPs u otros lugares de reciclaje en todas las zonas rurales.

(*) Entendemos que las futuras Facultades Universitarias donde se forma el profesorado no deben crear las especialidades de Maestro de Educ. Musical, Maestro de Educación Física o Maestro de Educación Artística, ya que dichos especialistas se podrán formar en sus respectivas escuelas (INEF, Conservatorio y Bellas Artes). El maestro "hombre-orquesta" no es más que un parche cuando no una forma de intrusismo laboral camuflado. Esto no quita para que el futuro maestro reciba unos créditos mínimos de ...

TEMA DEL MES

ETAPA DE 12-14 AÑOS

Puesto de Trabajo	Funciones	Titulación	Situación Transitoria
<ul style="list-style-type: none"> • Maestro del ciclo 12-16 con especialidad en: <ul style="list-style-type: none"> — Educación Pretecnológica Lengua Castellana y de las C.C.AA. Sociales y Antropológicas. — Naturales* y Matemáticas. — Educación Artística — Educ. Física — Lenguas modernas. 	<p>Docencia de sus respectivas áreas.</p> <p>Tutoría de su clase.</p> <p>Tareas de coordinación con todas las áreas de aprendizaje que incidan en su aula.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Maestro de ciclo 12-16 con 5 años de Form. Universitaria. • Titulados Superiores con 1 curso de adaptación pedagógica. 	<p>Actuales maestros con 1 curso escolar de profundización científica en sus áreas de aprendizaje.</p> <p>Actuales licenciados con 1 curso escolar de actualización teórico-Actuales maestros licenciados con un curso de actualización científica.</p>
<ul style="list-style-type: none"> — Educación Artística — Educ. Física — Lenguas modernas. 	<p>Docencia de sus respectivas áreas.</p> <p>Tareas de coordinación con todas las áreas de aprendizaje.</p>	<p>Titulados de la Fac. Sup. de Bellas Artes.</p> <p>Titulados del INEF</p> <p>Maestro del C.12-16 especial. Licenciado en Filología Moderna. Titulado superior de la Escuela de Idiomas.</p>	<p>Todos estos especialistas que no accedan a la docencia desde las Escuelas de Formación del Profesorado deberán hacer un curso de adaptación y actualización pedagógicas que les capaciten para ejercer con métodos activos.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Maestro de Educación Especial Ciclo Superior 	<p>Apoyo a los alumnos con dificultades de aprendizaje.</p> <p>Tareas de orientación escolar y profesional.</p> <p>Asesoramiento a otros profesores y a padres.</p>	<p>Maestro especialista en Educ. 5 años de Form. Univ. Psicólogo infantil. Pedagogo espec. en Educ. Esp. y/o orientación escolar y vocacional.</p>	<p>Actuales miembros de los equipos multiprofesionales SOEV y especialistas de compensatoria a la Enseñanza Básica y Secundaria.</p>

(*) En las Naturales (Física y Química).

NOTA. Pensamos que independientemente de que dividamos este Ciclo Superior en dos periodos (12-14/14-16) tiene que mantener una unidad (todo el ciclo) y ser un puente entre el BUP y la F.P., de ahí la necesidad de mantener especialistas como el de Pretecnología y el de Artísticas y, por supuesto, los talleres prácticos que acompañen a la teoría o la precedan (Laboratorio, estudio del Medio, Informática, Dibujo lineal), así como la flexibilidad de grupos y horarios, seminarios, etc., que den mayor valor a la opcionalidad del alumno y los métodos activos en todas las materias.

NIVEL DE BACHILERATO (14-18) (Cuatro años de escolarización)

TRONCO COMUN (14-16) BACHILERATOS-ESPECIALIDADES (16-18)

Denominación del puesto de trabajo docente	Funciones	Titulación	Situación Transitoria	Observaciones
Profesores de Inglés Prof. de Francés Prof. de Italiano Prof. de Alemán Prof. de Vasco Prof. de Catalán (y modalidades) Prof. de Gallego Prof. de Castellano Id. de Matemáticas Prof. de Física Prof. de Química Prof. de Biología Prof. de Geología Prof. de Economía y Derecho Prof. de Geografía e Historia Prof. de Artes Plást. Prof. de Latín Prof. de Griego Prof. de Filosofía Prof. de E. Física y Ex. Corporal Prof. de Música y Artes Escénicas Prof. de Tecnologías	<p>Tutor de alumnos</p> <p>lete de Seminario</p> <p>Coordinador de Área</p> <p>Coordinador Pedagógico, de Biblioteca y Recursos</p> <p>Cualquier órgano unipersonal</p> <p>Tutor de alumnos en formación y prácticas (cada uno de su Seminario).</p>	<p>(De cinco años de duración)</p> <p>Fuerte incremento de la formación didáctica que, de acuerdo con la Carrera Docente (FE, n.º 21), puede plasmarse en:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Asignaturas de la especialidad de didáctica o Metodología, durante dos años. — Asistencia a un curso de un año de duración de Didáctica. 	<p>Importante labor administrativa para escalafonar los distintos cuerpos de profesores actuales: Agregados, Catedráticos, Profesores de Teoría, etc., en un sólo cuerpo.</p> <ul style="list-style-type: none"> — Diseño de unas plantillas mínimas que cubran las asignaturas del: — Tronco Común (14-16) — De cada Bachiller. 	<p>Obligatorio y gratuito el tronco común 14-16.</p> <p>Supone incrementar en 300.000 los puestos escolares y en 12.000 los profesores.</p>

Al finalizar la Guerra Civil el Estado de corte autoritario que surgió de la misma, se impuso, como una de sus tareas prioritarias, la depuración de todos aquellos enseñantes de ideología discrepante. A muchos de los cuales eliminó físicamente y a otros les prohibió ejercer la profesión.

Los unos y los otros fueron sustituidos por personas cuyo mérito principal, junto con unos mínimos conocimientos, era su adhesión a alguna de las formaciones políticas que en aquella contienda habían resultado triunfantes. Pero para un mayor control de la profesión, ni eso ni una formación inicial claramente ideologizada eran suficientes. Se hacía necesario un conjunto de medidas de carácter jurídico-represivo que permitiera perpetuar dicho control de una forma más «civilizada». Ese conjunto de normas es lo que conocemos como Estatuto del Magisterio y que todavía no está expresamente derogado en su totalidad como lo demuestra el hecho de que determinadas Direcciones Provinciales amenazaran con su aplicación a profesores de su ámbito administrativo a lo largo de los dos últimos cursos.

La vigencia de esa norma no deja lugar a dudas sobre su inconveniencia, ya que desde 1978, en España, vivimos en un Estado de Derecho, cuya garantía máxima es la Constitución que democráticamente nos hemos dado.

Ante esta situación, los funcionarios docentes, al igual que otros cuerpos de la Administración, demandan la elaboración de nuevas normas estatutarias más acordes con la nueva legalidad, así como con sus aspiraciones de mejorar la calidad de la enseñanza y de caminar hacia el ansiado Cuerpo Único de Enseñantes.

Recogiendo esas preocupaciones, la Federación de Enseñanza de CC.OO., en su tercer Congreso, contra sus esfuerzos en la elaboración de lo que deben ser las líneas maestras de un nuevo Estatuto del Profesorado y Carrera Docente, decidiendo junto con la aprobación de las mismas, dejar abierta la discusión sobre algunos puntos de especial complejidad, discusión que queda definitivamente cerrada un año después con la celebración de una Conferencia Extraordinaria.

En el período de tiempo que transcurre desde la celebración del citado tercer Congreso y la Conferencia Extraordinaria, se producen, relacionados con el mismo tema dos hechos importantes: uno, es la aprobación de la Ley de Medidas para la reforma de la Función Pública, cuya disposición adicional decimoquinta encarga al Gobierno el desarrollo de las normas básicas de la Función Pública docente, y otro, es el de la presentación, en abril de 1986, por parte del MEC, de un borrador de carrera docente que contemplaba el establecimiento de varios grados y niveles en cada cuerpo docente.

Respecto al primero de estos hechos hay que decir que pasó bastante desapercibido entre la gran mayoría de los docentes. Quizá, haya que buscar las razones de ello

en las fechas de su aprobación, (tan próximas a las vacaciones de verano).

En cuanto al segundo, es decir, la presentación del borrador en que se establecen los perfiles básicos de la carrera docente sucedió todo lo contrario. El profesorado de los distintos niveles no universitarios abrió una discusión intensa sobre dicho documento y, pese a que determinadas organizaciones sindicales no contribuyeron ni siquiera a su conocimiento, aquel mostró su disconformidad con el mismo y a través de una huelga secundada durante los días 20 y 21 de mayo por más de 110.000 profesores, exigió su retirada.

Tanto en la discusión previa como en la movilización propiamente dicha una cosa se puso de manifiesto: el profesorado no universitario, rechazaba de forma clara la existencia de diferentes grados y niveles retributivos en cada cuerpo y se mostraba partidario de avanzar hacia la consecución del Cuerpo Único y hacia la mejora de la calidad de la enseñanza a través, entre otras cosas, de un replanteamiento serio de la formación inicial y de la puesta en marcha de un plan global de formación permanente del profesorado.

Ante la magnitud de la movilización, el MEC, que previamente había expulsado a la Federación de Enseñanza de CC.OO. de la mesa en que se trataba aquella temática, no tiene más remedio que retirar tal proyecto. Esta retirada se lleva a cabo afirmando que se nombrará una comisión de expertos que se encargará de elaborar un documento base, a partir del cual se entablarán, coincidiendo con el inicio del nuevo curso, las correspondientes negociaciones con todas las organizaciones sindicales.

Al finalizar el primer trimestre del presente curso, ni ése ni otros lemas pendientes se encontraban sometidos a negociación alguna y se hacía precisa una nueva huelga, respaldada ahora por todas las organizaciones sindicales, para que el MEC acudiese a negociar.

En esa negociación, que comienza realmente en el mes de febrero de este año, el tema estrella vuelve a ser, necesariamente, el Estatuto del Profesorado. Para ello ya se cuenta con el documento elaborado por la comisión de expertos, calificado, en su día, como un punto de partida útil para una negociación (en aquellos temas más conflictivos se mostraba deliberadamente impreciso). No obstante contenía aspectos de marcado matiz progresista y apostaba claramente por una nueva estructuración de las distintas etapas del nivel obligatorio, así como por una formación inicial claramente integrada en la universidad, al tiempo que preconizaba como méritos, para una posible mejora de tipo profesional, aquellos que provinieran del trabajo diario con los alumnos y apostaba también por primar la formación permanente encaminada a la realización de un trabajo colectivo, frente a la que tenía como principal objetivo la diferenciación individual.

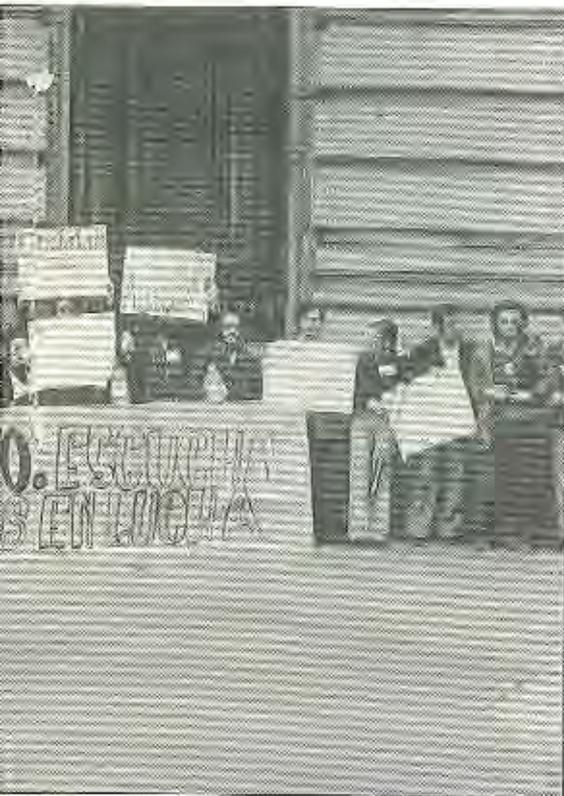
Comenzada la negociación propiamente dicha, algunas cosas empiezan a dejar en-



Estatuto del Profesorado

CRONICA DE DECEPCION

El Estatuto del Profesorado ha sido una necesidad que se ha repetido en varias legislaturas o mejores vientos sindicales progresistas. La inmensa mayoría de los docentes ha demostrado en múltiples ocasiones, pronunciado por una carrera docente única, el tranco común y demás. En la Escuela Pública son principios que se han convertido en banderas por las cuales nuestro profesorado ha defendido las propuestas del MEC en este sentido. Las conclusiones arriba indicadas.



do

DE UNA N

ha sido y es una vieja aspiración del que no puede esperar posteriores sindicales para las posturas menos ría del profesorado de este país. es, ha pedido dicho Estatuto y se ha cente no jerarquizadora. El Cuerpo ás premisas de la Alternativa de la que no han pasado de "moda" y o sindicato se ha movilizó. Las tido son una renuncia a las aspira-

SALVADOR BANGUESES

trever el progresivo apartamiento del MEC respecto a las posiciones mantenidas en el documento de la comisión de expertos, sin que, por otro lado, sus alternativas a las mismas sean dadas a conocer de manera clara. Ello se va traduciendo en opiniones un tanto desconexas que se van dejando sobre la mesa y en el incumplimiento reiterado de los plazos previstos para ir cerrando diferentes apartados, para cuya justificación se recurre a la futura presentación de documentos referentes al tema o temas tratados y que una y otra vez se retrasan. Todo ello va dibujando una táctica de alargamiento de la negociación a la cual, todo hay que decirlo, no son ajenas ciertas organizaciones presentes en la mesa (ANPE y FETE-UGT) que les ofrecen oportunidades inmejorables para la supresión de sesiones previstas o proponen de forma reiterada la constitución de comisiones que se encarguen de estudiar temas que podrían ser perfectamente agotados en la mesa general.

Aunque esta táctica se observa más claramente si analizamos lo sucedido con cada gran apartado de la negociación, no quería dejar de señalarlo porque de no hacerlo entiendo que no se vería del todo claro que el objetivo del MEC (no sólo del MEC) no es tanto la negociación de un Estatuto válido para afrontar el futuro inmediato, cuanto la de un aspecto muy concreto del mismo, cual es el de la promoción intracorporativa, con la consiguiente implantación de varios grados y niveles.

Pero, como antes decía, esto puede observarse con más detenimiento si nos fijamos mínimamente en lo sucedido en cada gran apartado. Para ello comenzaré indicando que el primer capítulo del documento de los expertos, en el que se planteaba una nueva estructuración del sistema educativo dentro del cual se insertaba su definición de la función docente, quedó fuera de toda discusión al considerar los representantes del MEC que dicha estructuración debe ser objeto de una nueva ley de

SOLIDARIDAD INTERNACIONAL CON LA F.E. DE CC.OO.

En relación con la exclusión de la Federación de Enseñanza de CC.OO. de la Mesa de Negociación del Ministerio de Educación y Ciencia, por haber convocado huelga entre los profesores de EGB, BUP y FP de la enseñanza estatal, se han empezado a recibir muestras de solidaridad de las Organizaciones internacionales de Sindicatos de Enseñanza ante las cuales la F.E. de CC.OO. había denunciado este atentado a los derechos sindicales.

a) La Federación Internacional de Sindicatos de Enseñanza (FISE) ha enviado al Ministro de Educación y Ciencia el siguiente telegrama:

«LA FISE, Organización no gubernamental asociada a la UNESCO, protesta por trato discriminatorio dado a F.E.CC.OO. al excluirla de mesa negociaciones ese Ministerio. FISE, representante 25 millones educadores 85 países todo el mundo, hará presentación formal ante OIT por atropellos ese Ministerio derechos sindicales. De no modificarse dicha medida haremos llamamiento a movilización internacional apoyo a educadores Comisiones Obreras. Fraternalmente, Secretariado FISE.»

b) Por su parte, la Federación Internacional de Asociaciones de Maestros (FIAI) ha enviado al Ministro Maravall la siguiente carta:

«Sr. Ministro: Hemos sido informados acerca de que una de nuestras Organizaciones españolas afiliadas, la Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras, acaba de ser excluida de la mesa de negociación entre los Sindicatos de Profesores y vuestro Ministerio. La decisión tomada por la F.E. de CC.OO. de llamar a los enseñantes de primaria y de secundaria a secundar una huelga los días 23 y 24 de abril de 1986 no puede constituir, en nuestra opinión, una justificación para tal exclusión que atenta a los derechos sindicales reconocidos por diversas Convenciones de Organización Internacional del Trabajo.»

Os pedimos, Sr. Ministro, que se reconsidere la medida antisindical contra la Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras.

Recibid, señor Ministro, la expresión de nuestro respeto y de nuestros sentimientos sindicalistas. JEAN BERNARD GICQUEL. Secretario General.»

c) CARTA DE FIPESO

La Federación Internacional de Profesores de Enseñanza Oficial (FIPESO) ha remitido a José María Maravall la siguiente carta:

«Sr. Ministro:

Informado por una de nuestras Organizaciones españolas, miembro de la FIPESO, de su exclusión de la negociación salarial en curso, en razón de una decisión de huelga, afectados como estamos por la recomendación UNESCO/OIT sobre la condición de profesor de 1966, así como a otros instrumentos adoptados por la Organización Internacional sobre la negociación colectiva, remitiéndonos a los instrumentos sobre los derechos sindicales mencionados en la recomendación sobre la condición de profesor, intervenimos ante usted para que se encuentre una solución en interés de todos, y conforme sabemos, a la Constitución de vuestro país que reconoce democráticamente el derecho de huelga. JEAN PETITE, Secretario General.»

d) Telegrama de:

«La Confederación Mundial de Organizaciones de profesionales Enseñanza representando nueve millones de profesores en 100 países mundo pide continen negociaciones con F.E.CC.OO. a fin de mantener buenas relaciones sindicales con todos los sindicatos representativos. Cordialmente. NORMAN M. GOBLE. Secretario General.»

TEMA DEL MES

reordenamiento educativo. Esto hace que el resto del documento quede un poco huérfano. A mi modo de entender, no se suprimió este apartado por la razón de no considerarlo conveniente, sino por no afrontar con seriedad la exigencia de extender la enseñanza obligatoria hasta los 16 años, reivindicación que sabían iba a ponerse sobre la mesa y que presumiblemente gozaría de amplio eco también entre los padres. Al mismo tiempo, con sus supresión sin discusión, se evitaba la probable batalla que entre maestros y profesores de secundaria se desencadenaría por el denominado «nivel intermedio», batalla que sólo se podría evitar si su concepto de promoción no fuera el que es y que se contemplara la posibilidad de una movilidad no sólo hacia arriba, sino también hacia abajo. Como esto último no se concibe como promoción y en lo de la extensión hasta los 16 años querían evitar el compromiso, lo mejor era suprimirlo y así se hizo.

Se pasó entonces a tratar de la relación de puestos docentes que el Estatuto debería contemplar, punto éste que configuraba el segundo de los apartados contenidos en el documento de la comisión de expertos.

Lógicamente, en aquel documento esa relación estaba de acuerdo con la hipótesis de estructuración del sistema educativo contemplada en el mismo. Los representantes del MEC al haber suprimido aquella manifestaron su intención de abordar la relación de puestos docentes sin mirar para nada el futuro. Para ello presentaron tres documentos cuyo parecido con lo expuesto en el de la comisión era una casualidad y cuya principal característica era la falta de claridad.

Ante esto la mayoría de las organizaciones reaccionaron de forma perpleja haciendo pequeñas enmiendas y matizaciones a los mismos. La Federación de Enseñanza de CC.OO., además de criticar los documentos presentados por las razones ya indicadas, presentó una alternativa en la que además de dejar clara la diferencia entre puestos docentes y funciones inherentes a los mismos, pedía se contemplara en dicha relación la existencia de profesores de escuelas infantiles y auxiliares pedagógicos para los mismos. Para la EGB se pedían especialistas en: Psicomotricidad y F. Física, Artes Plásticas y Pretecnología, Artes Escénicas y Musicales, E. Especial, etcétera; junto con las ya existentes para los niveles del ciclo superior. Asimismo, se hacía constar la diferenciación entre especialistas de francés e inglés y para el caso de las FE.MM. se establecía claramente la relación de seminarios a considerar para evitar la actual problemática de las afines.

La respuesta del MEC consistió en argumentar que esa relación redundaría en unas plantillas bonitas, pero excesivamente caras y en la promesa de hacer entrega de nuevos documentos al respecto en un plazo inferior a dos semanas. Quizá, convenga añadir tan sólo, por lo que a este punto se refiere, que tales documentos se demoraron más de un mes y que, en los mismos, volvía a abundar



La carrera docente del MEC divide y no mejora la enseñanza.

la ambigüedad y algunas de las funciones inherentes a un puesto, como pueden ser la coordinación, son considerados puestos en sí mismos. Esto conllevaría su vinculación con un determinado grado y la asignación de su correspondiente nivel de complemento de destino. Postura ésta que se enfrenta con la mayoritariamente reivindicada por el profesorado y que consiste en que a aquellas personas que desempeñaron ciertas funciones se les redujera su horario lectivo.

Otro de los apartados lo constituía el de selección y acceso, punto que para nosotros no deja de estar ligado a la formación inicial. Ligazón que también tenían en cuenta los expertos en su documento. En consecuencia se imponía un tratamiento serio de aquélla para que el acceso y selección no estuvieran basados en unas oposiciones. Como la postura de la Administración es la de que la formación inicial compete al Consejo de Universidades, cualquier discusión sobre ella, en la mesa, resulta etérea. La idea de que podría elevarse un informe sobre ella al citado organismo, no es más que una forma de escurrir el bulto, quizá porque esto también cuesta dinero. En consecuencia la selección se haría de forma semejante a la que se inició en el curso pasado con algún que otro retoque como el de un ejercicio de didáctica para el profesorado de secundaria, eso sí, sin que en su formación se contemple ninguna impartición específica de las mismas. Con esto y con la promesa de volver sobre la formación inicial y permanente «cuando haya tiempo», se da por tratado un asunto de tanta importancia. Se observa así adónde van a parar los deseos de una formación inicial igual, en materia de titulación, para todos, basada en un mayor peso de la formación práctica y completada con un plan global de formación permanente para el profesorado en ejercicio.

Y, por fin, se llegó al tema de la promoción intra e intercorporativa, o lo que es lo mismo, al desarrollo de la Carrera Docente.

Lo primero que hay que constatar es que tanto para la Administración como para la mayoría de las organizaciones presentes en la mesa (excepción nuestra, y quizá alguna otra, éste era casi el exclusivo punto de interés de la negociación pues, aquí se iba a hablar de niveles retributivos. Aspecto éste, el económico, que, como ya es conocido, constituye la única preocupación de una buena parte de las organizaciones sindicales de la enseñanza.

En este punto aparecieron inmediatamente claras dos posturas: una defensora de la implantación de más de un grado y de un nivel por cuerpo, y otra partidaria de un único grado y un único nivel para cada cuerpo. En medio quedaba una posición dubitativa aunque más cercana a la no aceptación de más de un grado y un nivel.

Los argumentos a favor de la primera, defendida por la Administración, FETE-UGT, FESPE, ANPE y CSIF, son de que la diferenciación contribuye a aumentar el estímulo profesional para el cual debe de haber un encauzamiento que permita llegar a puestos de mayor responsabilidad y, por consiguiente, tener su adecuada retribución económica. De esa forma, aseguran, se contribuirá a mejorar notablemente la calidad de la enseñanza.

Por parte de quienes defendemos la postura de un sólo nivel y grado por cuerpo (en realidad, la única organización que lo defiende es la FE de CC.OO.) hay que indicar que nosotros estamos, y de forma muy clara, por aumentar los estímulos del profesorado y por mejorar la calidad de enseñanzas, pero en serio. Para ello defendemos que la mejor manera de estimular al profesorado para que día a día se supere, consiste en mejorar notablemente sus condiciones

TEMA DEL MES

de trabajo, mejoras que pasan por la reducción del horario lectivo y del número de niños por aula, y esto con carácter general. Luego, para que las funciones de coordinación tanto en el centro como en la zona, puedan ser desempeñadas por las personas más idóneas y, además, tengan tiempo para llevarlas adelante, preconizamos que aquellos profesores que por sus compañeros fueran elegidos para tales cometidos, gocen de una mayor reducción en su horario lectivo. Esto implicaría dos cosas: una primera es que se evitarían las rivalidades derivadas de la percepción de un mayor sueldo por un trabajo que, necesariamente, ha de contar con los demás compañeros a los que hay que coordinar, y, por otro, ocasionaría la llegada a los centros de mayor cantidad de personal docente para cubrir su reducción horaria, fenómeno que además de contribuir seriamente a la calidad de la enseñanza, aportaría un pequeño esfuerzo en la lucha contra la lacra social que es el paro.

Asimismo, esta posición permitiría que fuéramos los propios profesores quienes, a través de la elección y revocación democrática, controlásemos el desarrollo de las tareas propias de esos cargos, lo que contribuiría a que se hiciera más hincapié en aquellas necesidades de tipo colectivo que en otras. Y ni que decir tiene que mantendría a las personas más adecuadas para la docencia ligadas a la misma, hecho que no se producirá de la misma forma con el concepto de promoción sostenido por los defensores de la otra postura. Esta concepción se puso de manifiesto en abril-mayo del año 1985, y vuelve a hacerse ahora con la idea de implantar tres grados diferentes por cuerpo que, según lo sostenido por sus defensores en la mesa, podrían implicar cinco niveles retributivos distintos. Pero unido a esta concepción está también el hecho de que ese modelo es mucho más barato que el que nosotros preconizamos, y si algunas cosas están claras, una de ellas es que todo aquello que signifique un costo superior encuentra la negativa como respuesta.

Por lo que hace a la promoción intercorporativa se puede afirmar que gozó de mucha menor atención. Aquí la Administración se muestra mucho menos interesada y, por tanto, le vale lo que ya está contemplado en la ley. No hay que olvidar que para ellos el cuerpo único es una cosa para tener en los papeles, pero nada más; algo parecido a lo de llamarse socialista y decir que el capitalismo es el mejor de los sistemas.

En consecuencia se nos aguantó a quienes defendemos la posibilidad de cambiar de cuerpo, tanto en un sentido como en otro, superando las barreras de titulación exigidas, a través de la formación permanente y luego se creó una comisión encargada de estudiar las posibilidades que ofrece la LRU para los profesores de medias. La mejor medida del trabajo de dicha comisión, la da el dato de que no se reunió nunca.

Queda por ver otro gran apartado, el de

derechos y deberes. En la sesión dedicada a este punto, además de lo curiosa que puede resultar la postura de la Administración de que no se incluyeran los deberes porque su formulación les era difícil de redactar, hay que precisar que, en la parte de los derechos sólo se fue hacia adelante respecto de lo actual en dos puntos: uno es el de la responsabilidad civil del profesorado, que quedaría más protegido, y otro el de la consideración de las enfermedades profesionales.

En los demás hubo alguna vaga promesa sobre la posible extensión de algunos aspectos estatutarios para el profesorado de centros privados sostenido con fondos públicos y en torno a la decisión de suprimir la obligación del cuidado de comedores.

comparte la especificidad que esta profesión tiene para muchos de nosotros. Tampoco quisieron contestar a la parte que hace referencia a los derechos económicos y muy especialmente al de una ley de Seguridad Social, proyecto al que se refería la adicional 5.ª 10 de la ley 74/1980 de presupuestos generales del Estado para 1981.

Esta exposición no muy exhaustiva, creo que ayuda a tener una visión global de lo acontecido. Resta extraer las conclusiones, y entre ellas hay que destacar, en primer lugar, la falta de voluntad política por parte del MEC de llevar a cabo la elaboración del Estatuto. Por este motivo, se ha diseñado toda una actuación en la que la principal característica era la dilación, encaminada a llegar hasta las proximidades del verano y



Un Estatuto para el futuro...

Por lo que atañe a la implantación de la jornada continuada y a la fijación de la jornada máxima en 35 horas semanales se manifestaron contrarios a que figurara en los Estatutos. Sobre la primera, es decir, sobre la jornada continuada (reivindicación expuesta por nosotros y a la que se sumaron el resto de las organizaciones), se dice estar de acuerdo pero no se ve la conveniencia de ponerla aquí y sí de trasladarla como una posibilidad al Reglamento Orgánico de centros. Esto supondría ni más ni menos que dejaría de ser un derecho y, por tanto, podría haber zonas donde no se implantase jamás. Aunque este tema pueda estar poco discutido, a nadie se le escapa que, de cara a un plan serio de formación permanente que pueda ser asumido por los profesores, su contemplación resultaría fundamental junto a otros muchos aspectos no menos importantes.

Asimismo, hubo una negativa clara sobre la petición expresa de que el Estatuto contemple los dos meses de vacaciones con la argumentación de que tal figuración resulta de todo punto impresentable. Ojo, detrás de semejante afirmación se esconde necesariamente una filosofía contraria a dicha duración. Filosofía que, sin duda, no

evitar así que el profesorado pudiera volver a movilizarse ante la aprobación de los aspectos más contestados de aquél, generando una nueva decepción y contribuyendo a que la desconfianza sobre la validez de la labor de los sindicatos aumentase.

En segundo lugar, hay que resaltar la escasa capacidad de elaboración de la mayoría de las organizaciones presentes en la mesa que bien asentaban o bien repetían lo que indicaba el documento de los expertos. A esta falta habría que añadir la de la claridad ante los propios enseñantes, ya que jamás hicieron públicas las posiciones que defendieron en la negociación, hecho éste del que los profesores han de tomar nota al igual que han de tomarla de la actitud de la Federación de Enseñanza de CC.OO. que una vez más asumió, mediante su convocatoria de huelga, el compromiso de iniciar la lucha por un Estatuto del Profesorado que pueda merecer tal nombre y que pueda hacer posible que la escuela de finales del siglo XX esté a la altura de los tiempos. Por ello y porque entendemos que aquél nos va a afectar de forma fundamental a todos, es por lo que seguiremos luchando y exigiendo que se someta a referéndum entre el profesorado.

MERITOS

CRITERIOS PARA EL ACCESO A LA FUNCION DOCENTE DE LOS PROFESORES QUE HOY ESTAN PARADOS

Habríamos de distinguir dos casos:

1. Los profesores de EGB que quieren capacitarse para ser profesores en EE.MM.

Nuestra propuesta es que se establezca un concurso-puente con el cual se adquiriera una licenciatura y quede posibilitado el acceso para profesores de Medias.

2. Profesores de EGB que quieren ejercer como profesores de EGB.

Independientemente del tiempo que lleven parados o del plan de estudios al que pertenezcan, son profesores de EGB en igualdad de derechos con los profesores de la última promoción de profesorado que han salido.

Nuestra propuesta para el acceso al trabajo de los mismos es que realicen un año de prácticas en Centros colaboradores, prácticas acompañadas completadas de cursos de perfeccionamiento del profesorado homologados y que, una vez superado este año de transitoriedad (que sirve de selección), la Administración reserve un cupo de plazas para estos profesores.

Con un cierto margen de dudas consideramos que los años que se lleven en paro, por los profesores, no han de ser considerados MERITO para acceder a las prácticas, pues no constituyen garantía de la futura escuela de calidad que toda la población necesita. Los méritos para acceder a las prácticas vendrían determinados, principalmente, por:

- El expediente académico.
- Título (licenciaturas...)
- Cursos de formación permanente.
- Valoración de trabajos realizados (posibles experiencias docentes o trabajos con proyección pedagógica).
- Publicaciones relacionadas con la Educación.

MERITOS/CRITERIOS DE ACCESO A LA FUNCION DOCENTE DENTRO DE NUESTRA ALTERNATIVA DE CARRERA DOCENTE

Como previo establecemos que cualquier ciudadano tiene derecho al estudio de cualquier carrera sin que, forzosamente, tenga que ser en función del trabajo futuro.

La propuesta que hacemos y el sistema que establecemos de acceso tiene elementos contradictorios con nuestra propuesta alternativa de Carrera Docente. La alternativa establece un concurso de méritos con valoración especial de las prácticas, pero no

habla de la primera selección que este documento establece. Y si es cierto que a nadie se le puede cerrar el camino a su formación universitaria, también es cierto que tiene que arbitrarse algún procedimiento de selección para el acceso a la docencia (las expectativas de trabajo en este sector disminuyen, profesores en paro, etc.).

En nuestro Proyecto de Carrera Docente se habría de cubrir una primera fase (tres años) que quedaría valorada por el expe-

terminado, sobre todo, por la forma en que los alumnos han cubierto esta segunda fase de prácticas que la valoramos muy por encima (un 60-80 por 100) frente a la primera fase educativa (un 20-40 por 100).

La fase de prácticas en el centro colaborador sería evaluada por una Comisión formada por los tutores del centro de formación y del centro colaborador, un representante del Consejo Escolar de Centro, un especialista en la materia y un



La formación, eje fundamental de nuestra alternativa.

diente académico del alumno. Dicho expediente estaría dotado de un contenido diferente a las actuales notas y evaluaciones pues, con un currículum amplio, se valorarían, tanto o más que las notas/exámenes, los procesos personales de los alumnos en el seguimiento de los programas establecidos a través de los trabajos que individualmente, y sobre todo en equipo, realicen.

Esta primera fase tendría un carácter polivalente, es decir, sería válida, capacitaría para el acceso a otros estudios que quisieran realizar en el ámbito universitario los alumnos de las Escuelas del Profesorado.

Cubiertos positivamente estos tres primeros años, se entraría en una segunda fase (dos años) que tendría el carácter de período de prácticas a realizar en centros colaboradores y en unión con las Escuelas de Formación del Profesorado.

Pensamos en un acceso a la función docente, por supuesto, sin las ya arcaicas oposiciones y entonces, en nuestro esquema, el proceso de selectividad vendría de-

representante de la Administración (podría ser un inspector).

Las comisiones de concursos, por especialidades, y ámbito de Comunidad Autónoma estarían formadas por profesores especialistas en la materia, un 50 por 100 designados por sorteo y otro 50 por 100 propuesto a partes iguales por la Administración y los Sindicatos de Enseñanza. Los Sindicatos podrán designar representantes, sin voto, en las diferentes Comisiones.

Existirá, además, una Comisión General en el ámbito de cada Comunidad Autónoma cuyas funciones serán: supervisión de los trabajos de las Comisiones, evaluación de los métodos empleados, emisión de informes sobre modificaciones en los baremos de méritos. Dicha Comisión actuará como instancia de apelación a la que podrán recurrir los concursantes disconformes sin perjuicio del uso posterior de la vía contencioso-administrativa.

La Comisión General de Concursos estaría compuesta por profesores en ejercicio, designados a partes iguales por la Administración Educativa y los Sindicatos, inspec-

TEMA DEL MES

tores nombrados por el mismo procedimiento y representantes de la Administración de los Sindicatos, de los MRP's y de las Confederaciones de Asociaciones de Padres.

MERITOS

1. Para la movilidad entre especialidades:

- Cinco años de permanencia.
- Reciclaje (cursos de perfeccionamiento homologados por la Administración).

2. Para la movilidad territorial (en el mismo puesto de trabajo)

- Trabajo en zonas: rurales, periféricas urbanas o de población marginal.
- Trabajo en proyecto de integración.
- Trabajo en proyectos pedagógicos de ciclo o de centro. (Con memoria.)
- La antigüedad en el ejercicio de la especialidad y en el centro (o zona) hasta un cierto número de años.
- Defendemos los concursos por equipos.

3. Para la movilidad entre ciclos educativos

Los cuatro anteriores más:

- Otras titulaciones además de la exigida.
- Cursos de perfeccionamiento homologados por la Administración competente.
- Investigaciones y publicaciones relacionadas con el trabajo docente que se vaya a desempeñar.
- Años de servicio en la enseñanza privada, en relación al puesto que se vaya a desempeñar.
- Experiencia profesional no docente, relacionada con el campo de la educación.

4. Para puestos de coordinación y Dirección de centros públicos.

Estos puestos son temporales (tres años máximos) y elegidos democráticamente según reglamentación correspondiente, previa presentación de un programa.

No los consideramos méritos para el desempeño de puestos docentes posteriores, ya que percibirán una gratificación económica especial.

5. Para el acceso a Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado

- Diez años de prácticas docente en centros públicos.
- Titulación universitaria adecuada o equiparable a las asignaturas que imparta.
- Cursos de perfección homologados por la Administración.
- Trabajos de tutoría de profesores de formación inicial.
- Participación en proyectos de renovación pedagógica.
- Investigaciones y publicaciones, relacionadas con el campo de la educación.

6. Para la Inspección Educativa (ésta tendrá un carácter esencialmente de asesora-



Meritos y función docente, esa es la cuestión.

ramiento pedagógico en todos los aspectos que requiera los maestros.

- Diez años de experiencia docente en centros públicos.
- Conocimiento amplio del sistema educativo (legal, pedagógico, etc.).
- Participación en actividades de renovación pedagógica fuera de su centro...
- Publicaciones e investigaciones relacionadas con el campo de la educación.

7. Para puestos de trabajo no docentes

- Monitores de perfeccionamiento.
- Funciones técnico-pedagógicas en la Administración.
- Animadores pedagógicos (Aytos., CC.AA., otros Ministerios).
- Coordinadores de los servicios de apoyo.
- Otros.

Aunque existan variaciones en función del puesto se priorizarán en general los siguientes méritos:

- La práctica docente relacionada con cada uno de los campos que tengan que desarrollar posteriormente.
- Experiencia de monitores o como expertos en Escuelas de Verano y MRP's homologados.
- Experiencias profesionales educativas extraescolares no docentes.

8. Para acceder a equipos de apoyo (S.O.E., Compensatoria, Integración)

- Especialidad en las funciones que vaya a desarrollar.

9. Para coordinadores y directores de CEP's

- Por supuesto ser elegidos democráticamente en sus respectivas zonas y presentar programa y equipo.

QUIEN EVALUA: No se nos escapa que una propuesta como la que presentamos ofrece enseguida, tanto entre el profesorado más reaccionario como entre los más progresistas, suspicacias y recelos basados en las dificultades para encontrar baremos objetivos y que no fomenten el enchufismo, el nepotismo y el clientelismo. Este recelo conduce a veces a posiciones que defienden como único "mérito" para la movilidad la antigüedad (ya primada económicamente vía trienios) que tiene la virtud de poder medirse, cuantificarse, objetivamente. La inclusión de otros criterios para la movilidad exige conocer que se ponga el máximo cuidado en el control público, democrático y transparente del proceso de evaluación.

En nuestra propuesta, la evaluación es competencia de los Consejos Escolares tanto de centro, municipio o de comunidad autónoma.

Hablar de competencias no significa que sean estos organismos quienes realicen la labor técnica que podría ser encomendada a comisiones en las que siempre habrá participación sindical —sin voto— para garantizar el proceso.

Así la inspección de trabajo no docente en la zona debe ser seleccionada por los Consejos Municipales que son los que pueden valorar el trabajo realizado en sus respectivos municipios.

El trabajo en proyectos de ciclo o de centro debe ser valorado por el Consejo de Centro.

NOTA. Todos los méritos citados para cada puesto son una aproximación que se puede y debe completar con las aportaciones y la discusión de todos, pero queremos que toda función educativa tenga el mayor grado de fines prácticos y que sea un pilar en el que se apoye la renovación pedagógica y cualquier reforma encaminada a eso que llamamos ESCUELA PÚBLICA.

LA OFERTA DEL MEC NO ES LA HOMOLOGACION

1. CRITERIOS QUE JUSTIFICAN LA POSICION DE LA F.E.-CC.OO.

a) Hay que homologarse a la medida de las retribuciones complementarias de los funcionarios del grupo al que se pertenece. Maestros a las del Grupo B, profesores de secundaria a las del Grupo A. Este criterio ha sido aceptado teóricamente por las distintas administraciones (UCD, PSOE), aunque no en la práctica.

b) Los cálculos deben incluir las masas salariales de los complementos específicos y de productividad y no sólo la de los complementos de destino (plataforma sindical unitaria de la huelga de diciembre).

c) El reglamento de Provisión de Puestos de Trabajo y Promoción Profesional de los Funcionarios establece que los complementos de destino del Grupo A (titulación universitaria superior) estén en el intervalo de niveles que va del 11 al 30 y los del Grupo B (1. universitarios de grado medio) entre el 9 y el 26. El examen de los catálogos de puestos de trabajo de los ministerios que han aplicado ya la reforma muestra que prácticamente todos los del Grupo A están por encima del nivel 20 y la mayoría del 24 hacia arriba. En el grupo B los mismos topes reales se sitúan en 15 y 20 respectivamente.

d) Si hablamos de homologación sólo en complemento de destino, sería, por tanto, justo pedir 20 para el cuerpo de maestros y 24 para el de secundaria.

e) Los complementos específicos para puestos de trabajo ocupados por funcionarios de los Grupos A y B tienen cuantías comprendidas entre 148.000 y 1.997.000 pesetas/año. Una parte de estos puestos no tienen complemento específico (en el Grupo A son minoría quienes no lo tienen). Los complementos de productividad se concentran en funcionarios de los Grupos A y B.

f) Las retribuciones complementarias de los profesores numerarios de universidad, con quienes el documento de la Comisión de expertos pedía una correspondencia retributiva, son: Catedráticos: nivel 29 y 843.900 ptas./año de complemento específico; Titular de U. y Catedrático de EU: nivel 27 y 277.488 ptas./año; titular de EU: nivel 24 y 60.612 ptas./año. Además, los puestos de responsabilidad suman complementos específicos que van de 399.996 ptas./año para los Directores de Departamento a 1.561.944 ptas./año para los rectores.

g) Si se aplicase la media de las retribuciones complementarias al complemento de destino, éste debería tener niveles superiores al 20 y 24 que pedimos. No lo hacemos porque al mismo tiempo pedimos una reducción del horario lectivo para todos los puestos de coordinación pedagógica en los centros, así como una superior reducción del horario lectivo para los cargos directivos. A esta reducción debería aplicarse la masa salarial sobrante.

2. LA POSICION DEL MEC

No ha presentado ninguna documentación respecto a las retribuciones complementarias de los funcionarios de los grupos A y B. Sostiene que no deben aplicarse complementos de productividad a los docentes, ni tampoco su masa salarial.

En la reunión mantenida con los sindicatos el 23 de abril (F.E.CC.OO. está excluida de la mesa de negociaciones desde el 10 de abril por haber convocado la huelga), realizó la propuesta que queda reflejada en los cuadros adjuntos.

Conviene añadir las siguientes precisiones:

a) En el cuerpo de maestros los niveles de los grados 1 y 2 se percibirán a partir del 1 de septiembre de 1986. El grado 3 comenzará a implantarse a partir del curso 1989/

cibirá el complemento de destino de este último. Si un profesor de grado 3 no ocupa un puesto correspondiente a su grado percibirá un complemento de destino inferior en uno o dos niveles, a su grado.

d) La temporalización de la aplicación de este modelo puede sufrir todavía retoques ligeros. Aparte, claro está, de la poca garantía que tienen propuestas que entran en la década de los noventa.

3. EL CASO DE LOS MAESTROS DE TALLER

El MEC, con el exclusivo propósito de no introducir un nuevo elemento conflictivo en la situación, no se ha definido sobre sus retribuciones. En otros momentos sí ha sido claro en su idea de aplicarles los niveles



Continúa manteniéndose la diferencia económica con los funcionarios no docentes.

90. Al final de su aplicación, 1/3 de la plantilla podría tener este grado.

b) En el cuerpo de secundaria los niveles de la propuesta inicial (ver cuadro) se aplicarían a partir de septiembre del presente año. En 1987 se percibiría el nivel 20 para el grado 2 (agregados de bachillerato y profesores numerarios de FP) y el nivel 26 para el grado 3 (catedráticos de bachillerato). En 1988 los profesores de grado 2 alcanzarían el nivel 21 del modelo final. Los responsables del MEC también afirman que, al final, 1/3 de la plantilla sería de grado 3.

c) Los puestos de trabajo de los centros se clasificarán según niveles, estableciéndose una correspondencia con los grados. Si un profesor de grado 2 ocupa un puesto de trabajo correspondiente al grado 3 per-

ce complemento de destino del cuerpo de maestros. Esto supondría una sensible disminución de sus retribuciones y contradice la Ley de Medidas para la Reforma de la Función Pública, que al definir el concepto complemento de destino lo liga al puesto de trabajo y no al cuerpo al que se pertenece y a la titulación requerida para el acceso al mismo. Los maestros de taller deben, pues, percibir las retribuciones complementarias del nivel de enseñanza en donde ejercen. Esta es la razón por la que la F.E.CC.OO. reclama para ellos el nivel 24 de complemento de destino que les supone unas retribuciones mensuales de 140.586 pesetas (+9.045) y anuales de 1.860.324 pesetas (+130.154), con aumento porcentual anual del 7,52 por 100.

TEMA DEL MES

CUERPO DE SECUNDARIA PROPUESTA DEL MEC

Inicial	(Septiembre 1986)	Básicas	Complem.	Mes	Totales Año	Δ % Anual
Grado 1	Cuantías	102.089	36.528	138.617	1.867.582	
Nivel 18	Incrementos			3.350	-15.090	-0,81
Grado 2	Cuantías	102.089	38.605	140.694	1.892.506	
Nivel 19	Incrementos			1.273	+9.834	+0,52
Grado 3	Cuantías	102.089	57.322	159.411	2.117.110	
Nivel 25	Incrementos			+1.679	+38.596	+1,85

FINAL. (1988)

Grado 2	Cuantías	102.089	43.800	145.889	1.954.846	
Nivel 21	Incrementos			+3.922	+72.174	+3,83
Grado 3	Cuantías	102.089	64.608	166.697	2.204.572	
Nivel 26	Incrementos			+8.965	+126.058	+6,06

NOTAS: El grado 1 sigue teniendo nivel 18 en el modelo final. Los Δ% anuales del grado 3 se calculan respecto a las retribuciones actuales de los catedráticos.

PROPUESTA DE LA FE.CC.OO.

		Básicas	Complem.	Mes	Totales Año	Δ % Anual
Agregados y profesores de teoría	Cuantías	102.089	53.940	156.029	2.076.526	
Nivel 24	Incrementos			+14.062	+193.854	10,3
Catedráticos	Cuantías	102.089	64.608	166.697	2.204.572	
Nivel 26	Incrementos			+8.965	+126.058	6,06

Todas las cuantías son brutas, sin antigüedad.

CUERPO DE MAESTROS

PROPUESTA DEL MEC

		Básicas	Complem.	Mes	Totales Año	Δ % Anual
Grado 1	Cuantías	86.646	30.294	116.940	1.576.572	
	Incrementos			-1.756	+542	-0,03
Grado 2	Cuantías	86.646	34.450	121.096	1.626.444	
	Incrementos			+2.400	+50.414	3,19
Grado 3	Cuantías	86.646	43.800	130.446	1.738.644	
	Incrementos			+11.750	+162.614	10,32

NOTA: Los grados 1 y 2 se implantarían a partir de septiembre 1986. El grado 3 a partir de 1989-90 (posición del MEC: el 23-9-86)

PROPUESTA DE LA FE.-CC.OO.

		Básicas	Complem.	Mes	Totales Año	Δ % Anual
Grado único	Cuantías	86.646	40.684	127.330	1.701.252	
Nivel 20	Incrementos			+8.634	+125.222	7,94

Todas las cuantías son brutas, sin antigüedad.

PAPEL DE LA ESCUELA EN LA EDUCACION PARA LA PAZ

Durante los últimos años han aumentado considerablemente la preocupación pública de Gran Bretaña por la amenaza de guerra nuclear entre Oriente y Occidente y las crecientes tensiones sociales entre las mismas sociedades occidentales. En una era de comunicaciones de masas esto no ha afectado sólo a los adultos, sino también —y de manera especial— a los niños y a los jóvenes. Como es natural, su ansiedad se ha visto reflejada en las clases y los profesores han tenido que dar una respuesta.

Dennis Pottit

Estos son los antecedentes de la introducción de la educación para la paz en algunas escuelas británicas. En unas pocas zonas, las propias autoridades progresistas locales han tomado la iniciativa en el desarrollo de un plan de estudios, mientras que en otras son los profesores quienes han presionado a políticos reacios y a menudo hostiles para que produzcan nuevo material de enseñanza adecuado. Pero, aunque todavía hay pocas zonas de Gran Bretaña que incluyan la educación para la paz como parte de su plan de estudios escolar formal, se ha publicado un volumen cada vez mayor de literatura sobre este tema que ha estimulado un vigoroso debate público. Por consiguiente, el presente documento intenta hacer un resumen de la situación actual y describir cómo se ha introducido la educación para la paz en Nottinghamshire, una de las mayores autoridades locales para la educación de Inglaterra.

DEFENSA DE LA EDUCACION PARA LA PAZ

Al aceptar el desafío de preparar a los jóvenes para la vida de adultos, los profesores tienen la acuciante tarea de ayudarles a comprender y hacer frente a su mundo de manera creativa. Ese mundo puede ser un lugar terrorífico y pasmoso. Los niños se enfrentan a muchos conflictos, desde los desacuerdos personales y las disputas familiares hasta la violencia estructural del prejuicio y la discriminación raciales, desde las imágenes televisivas que nos muestran explosiones de bombas en Belfast y Beirut hasta los miedos palpables a los daños ecológicos y la guerra nuclear. Inevitablemente, traen estas preocupaciones a la clase y buscan en los profesores ayuda y guía.

Pero, al mismo tiempo que la creciente conciencia de la amenaza de aniquilamiento nuclear hace que aumente la demanda de que los profesores traten temas sobre la paz y el desarme en la clase, también hace que su labor sea más polémica. El Sindicato

Nacional de maestros de Gran Bretaña ha deplorado los intentos de perturbar los enfoques profesionales adecuados de la educación para la paz mediante la imputación de motivaciones políticas a profesionales dedicados al desarrollo del plan de estudios. Los profesores tienen la responsabilidad de ayudar a sus alumnos a comprender y formular sus opiniones sobre áreas importantes del debate público. Al hacerlo, no pueden dejar de lado el alcance, gravedad y urgencia de las consecuencias de la carrera de armamentos.

Las preocupaciones subrayadas arriba forman parte de la educación para la paz, y destacan el hecho de que la educación para la paz no es un tema intrínsecamente «nuevo». Está basada en décadas de investigación académica y de práctica educativa, pero proporciona un enfoque más adecuado a las cuestiones contemporáneas.

La educación para la paz se basa en estos avances en cuanto al pensamiento educativo, concentrándose en los conceptos de paz *negativas* y *positivas*. El primero es una ausencia de la guerra o de la violencia abierta. El segundo implica un cambio profundo en la sociedad para eliminar las causas estructurales de la guerra y el conflicto. Así, pues, la educación para la paz se ocupa tanto de la violencia directa de la guerra, el terrorismo y el disturbio, como de la violencia indirecta o estructural de la pobreza, el racismo, la injusticia económica y social y el daño al medio ambiente. O sea, que muchas de las áreas que cubre la educación para la paz se mezclan con la *«familia»* de estudios que incluye la educación y los estudios mundiales sobre las culturas, el medio ambiente y el desarrollo. Estos campos no deben considerarse como competitivos en cuanto a espacio temporal, sino que representan actitudes diferentes y, a menudo, complementarias.

No deja de debatirse el modo más adecuado de introducir la educación para la paz en el plan de estudios. Existe un sentimiento de que toda buena educación es

educación *«para la paz»*, de que todo el «ethos» de la escuela refleja y alienta valores de cooperación. Los intereses subyacentes de la educación para la paz —la evaluación y solución creativa del conflicto— pueden informar toda la forma de enfocar el plan de estudios:

— Algunos profesores desearán que se les asignen períodos de tiempo concretos en los que puedan concentrarse en temas tales como el desarme, el desarrollo mundial, la polución del medio ambiente y los derechos humanos. Desarrollando cursos y unidades de educación para la paz, los profesores tal vez estén en mejor situación para atraer nuevos recursos. Además, estas nuevas unidades y cursos pueden servir como catalizador para una reevaluación del plan de estudios escolar por parte de todo el personal docente.

— En otros casos, a los profesores tal vez les parezca más adecuado adaptar el material y enfoque utilizados en áreas de asignatura establecidas. No hay que ser tajante en esta cuestión. Los profesores decidirán qué enfoque es más adecuado para sus escuelas. Tanto si la educación para la paz es introducida como componente específico en el plan de estudios, como si no, se puede defender el reexamen del material de enseñanza existente en el contexto de la educación para la paz.

De hecho, todo el concepto de *«educación para la paz»* implica una reevaluación de los métodos de enseñanza, así como del contenido de ésta, a fin de asegurar que los valores de cooperación, participación y diálogo, que la educación para la paz intenta promover, queden reflejados en la actividad de la clase y en la relación entre profesores y alumnos. A la educación para la paz le interesa, por consiguiente, el plan de estudios *«oculto»*, ya que el modo en que una escuela está organizada, la conducta que se alienta en los alumnos, y la manera en que se pone en práctica la disciplina, tienen efectos importantes sobre el modo en que los alumnos formulan sus valores.

EDUCAR PARA LA PAZ

LA INTRODUCCION DE LA EDUCACION PARA LA PAZ EN LAS ESCUELAS DE NOTTINGHAMSHIRE

Poco después de ser elegido, en mayo de 1981, el grupo dirigente de Consejeros laboristas resolvió hacer que el Consejo del Condado declarase Nottinghamshire «Zona Desnuclearizada». Como parte de esta política, el Presidente del Comité de Educación nombró un grupo de trabajo de consejeros y una mayoría de representantes de maestros «para desarrollar un plan de estudios para la paz» en las escuelas del condado. Los miembros empezaron por definir lo que esta frase significaba y concluyeron diciendo que:

«La Educación para la Paz intenta agudizar la conciencia de la existencia de conflictos entre la gente y dentro y entre las naciones. Investiga las causas del conflicto y la violencia impregnada en las percepciones, valores y actitudes de los individuos, así como dentro de las estructuras sociales, políticas y económicas de la sociedad, y alienta la búsqueda de alternativas, incluidas las soluciones no violentas, y el desarrollo de los conocimientos necesarios para su puesta en práctica.»

Esta es una definición muy amplia que se extiende más allá de los problemas inmediatos del desarme nuclear internacional y va a la comprensión del individuo, a las tensiones en la sociedad y en la comunidad que pueden generar conflicto, y a la educación para la paz.

El Grupo de Trabajo examinó luego el lugar de este concepto de estudios para la paz dentro del plan de estudios, sin buscar el imponerlo a las escuelas de manera obligatoria, como aducían los oponentes, sino el ofrecer a las escuelas guías que sugiriesen una serie de maneras por las que la educación para la paz pudiera ser incorporada al esquema del plan de estudios existente. Estas incluían la integración en asignaturas académicas actuales, un amplio programa interdisciplinario, el estudio informal, grupos de enseñanza particular, actividades fuera del plan de estudios y, en cuanto a las escuelas primarias, el trabajo sobre temas concretos.

Pero, independientemente de las disposiciones que tomaran las escuelas, el Grupo de Trabajo consideró que había una serie de objetivos generales, algunos o todos, los cuales las escuelas debían procurar incorporar al desarrollo su propio plan de estudios.

Estos eran:

- Comprender lo que la paz significa e implica y fomentar la capacidad de luchar por la paz en las relaciones entre individuos, grupos y naciones.
- Establecer un sentido de responsabilidad por las decisiones y acciones propias.
- Desarrollar una comprensión de la interdependencia de los individuos, grupos y naciones.

— Comprender la naturaleza y las fuentes de conflicto y examinar, comprender, evaluar y utilizar métodos para resolver el conflicto.

— Estudiar algunos de los factores biológicos y sociales que influyen en la conducta humana.

— Desarrollar una comprensión de la justicia y el bienestar dentro y entre individuos y sociedades.

— Comprender la naturaleza del poder y el modo en que las relaciones de poder influyen en los individuos, grupos y naciones.

— Alentar las actitudes que desarrollen el respeto y un sentido de responsabilidad personal por:

- la libertad individual y los derechos humanos;
- la diversidad cultural;
- el medio ambiente;
- la cooperación tanto dentro como fuera de la clase;
- el pensamiento dentro de marcos globales y nacionales, locales o seccionales.

— Desarrollar el conocimiento de sí mismo, la comprensión de los demás y las capacidades necesarias para permitir a los individuos desempeñar un papel efectivo en la creación de relaciones más justas y pacíficas.

— Desarrollar métodos de enseñanza cooperativos y participativos que resulten congruentes con cuanto antecede.

Este último objetivo fue considerado especialmente importante por el Grupo de Trabajo, consciente de que «las cuestiones político-social-personales delicadas deben ser tratadas con suma cuidado, y de que es absolutamente importante que los profesores implicados presenten una opinión lo más equilibrada posible sobre cualquier cuestión en particular». Por tanto, recomendaba que los métodos de enseñanza fuesen menos didácticos y basados más en estrategias democráticas de estudio a fin de fomentar las actitudes y facultades críticas de los alumnos. Por último, el Grupo de Trabajo reconocía que la introducción de este plan de estudio en las 323 escuelas de enseñanza primaria y secundaria del condado requerirían un programa sustancial de preparación «en servicio» de profesores, la ayuda de equipos de desarrollo del plan de estudios y la creación de centros de recursos que dispusieran de una recopilación de materiales de enseñanza adecuados.

Después de la aprobación, por parte del Comité de Educación, del informe del Grupo de Trabajo, en junio de 1982, se inició, en todo el condado, un programa de desarrollo y casi todas las escuelas ya han decidido adoptar algunos elementos de las propuestas del informe en su propio plan de estudios. El Departamento de Educación acaba de emprender un estudio sobre la puesta en práctica de la educación para la paz por parte de las escuelas, y se espera que los representantes de Nottinghamshire puedan hacer un informe completo sobre la marcha de la misma a la Conferencia.

REALIZACION PRACTICA

El Consejo Condal en su reunión del 14 de julio de 1981 aprobó una resolución basándose en este estudio previo para difundir por todo el Condado un diseño curricular de Educar para la Paz. Con tal fin la Comisión de Educación preparó un grupo de trabajo con profesores representativos para realizar dicho diseño junto con una guía didáctica que estimulase la discusión en los centros educativos.

En junio de 1982 la Comisión de educación aprobó el proyecto del grupo de trabajo y comenzó a difundirse por las 323 instituciones educativas del Condado. El Consejo Condal colaboró aportando recursos materiales y equipos de apoyo en su preparación y realización.

ALGUNOS RESULTADOS

A primera vista los resultados son buenos:

— Más del 90 por 100 de los colegios contestaron a la iniciativa y cerca del 70 por 100 nombraron un coordinador para el programa.

— Cerca de un 75 por 100 adoptaron una u otra estrategia curricular para desarrollar algunos de los objetivos propuestos.

Por otra parte tenemos algunas reservas:

Muchos colegios simplemente han examinado sus planes de estudio para ver cómo se relacionan con las orientaciones de Educar para la Paz y en las áreas de humanidades y sociales han encontrado naturalmente muchos temas paralelos.

— En general las escuelas secundarias han prestado más interés que las primarias y muy pocos profesores de primaria se han sentido capacitados para explicar las implicaciones políticas. Pero nos ha conmovido que incluso los elementos no políticos del Proyecto Previo no se han integrado en el curriculum de la mayoría de las escuelas primarias y donde lo han hecho han constituido, a menudo, tema de asambleas y educación indirecta, pero no de una unidad didáctica sistemática.

— Finalmente, sólo un 40 por 100 de las escuelas primarias y un 60 por 100 de las secundarias han intentado de alguna manera desarrollar métodos educativos participativos y cooperativos. Esto ilustra el reto profundo que constituye para las instituciones el cambio metodológico.

A pesar de las contrariedades hay muchos puntos positivos. Un 70 por 100 de los colegios han prestado una seria atención al tema tomando decisiones al respecto. El 40 por 100 de los colegios secundarios han preparado un documento práctico sobre el tema. El 30 por 100 de todos los colegios han tomado pasos concretos para informar a los padres y sobre todo un 20 por 100 han hecho planes para formar al profesorado y se han montado un gabinete de recursos educativos.

En el contexto de Inglaterra hoy y después de dos años consideramos estos logros muy significantes de cara al futuro.

LAS RETRIBUCIONES DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO

Durante los meses de diciembre a febrero pasado han tenido lugar tres reuniones de la Mesa Negociadora Sindical-SEUI (Secretaría de Estado de Universidades e Investigación) para tratar el tema de las retribuciones del profesorado universitario. Esta Mesa, constituida a principios de 1985 y desde hace unos meses con la cobertura legal que la LOLS brinda a los sindicatos más representativos (CC.OO. y UGT), no se había reunido desde hacía más de seis meses. Más aún, la Administración al principio pretendía desconocer tanto la existencia de la Mesa como de la legislación que la apoya, aunque finalmente aceptó a las centrales sindicales FE-CC.OO., I.I.U. UGT y USIF-CSIF como constituyentes de la Mesa.

El problema de la constitución de la Mesa no es un problema trivial ni una cuestión de protagonismo sindical porque enlaza directamente con el problema central de las negociaciones: la homologación del profesorado universitario con el resto de la Función Pública donde ya existe una Mesa de Negociación con la misma composición. La homologación retributiva se concretaría en extender a los docentes universitarios los mismos conceptos: salario base, complemento de destino y, eventualmente, complemento específico, que los señalados en la Ley de Reforma de la Función Pública. La SEUI ha mantenido constantemente la idea de un régimen retributivo especial para el profesorado universitario y en la última de las reuniones achacó sólo a CC.OO., que pasamos por ser los malos de la película, esta inclusión que la SEUI considera de consecuencias nefastas. En honor a la verdad, fueron las tres centrales sindicales las que en la discusión del Decreto de Dedicación del Profesorado en Presidencia de Gobierno y después en la SEUI, defendieron la inclusión en el sistema general. La experiencia de la negativa discriminación de las retribuciones de los enseñantes con respecto a funcionarios de igual titulación ya sería una razón para defender la inclusión en el régimen general, pero para CC.OO. es claro también que esta inclusión favorece las posibilidades de presión para modificar los presupuestos para conseguir mejoras salariales. Presión que debe ejercerse preferentemente antes de la aprobación de los Presupuestos.

El sueldo base que correspondería con la homologación a todos los profesores universitarios sería el del Grupo A (licenciados, ingenieros, arquitectos y doctores) que en la actualidad es de unas 102.000 pesetas. La función pú-

blica escalona los puestos de trabajo en 30 niveles de complemento de destino. Unánimemente los Sindicatos de la Mesa reclamábamos el nivel 30 para los Catedráticos de Universidad y además CC.OO. el 28 para los Titulares de Universidad y los Catedráticos de EE.UU. (Escuelas Universitarias), 26 para los Titulares de EE.UU. y un complemento equivalente al 20 para los Maestros de Taller, Ayudantes de Universidad y EE.UU. y Auxiliares de Bellas Artes. La SEUI no ha aceptado el nivel 30 para los Catedráticos, lo cual significa la grave consecuencia de que ningún docente, al menos por sus méritos académicos, podrá alcanzar el máximo nivel dentro de la escala de funcionarios. Para el resto de las categorías tampoco hubo acuerdos al ofrecer la SEUI un nivel 27 para los Titulares de Universidad y Catedráticos de EE.UU., 23 para los Titulares de EE.UU. y 17 para los Maestros de Taller. Los Ayudantes jamás existen en las propuestas de homologación de la Administración. Aún así el salario y complemento de destino de los Catedráticos para este año sería inferior en 200.000 pesetas a los sueldos del año pasado, por lo que se hace necesario incluir un complemento específico que la SEUI estimó de tal manera que el aumento global para este fuese del 17 por 100 para todos los funcionarios con dedicación exclusiva (en una anterior propuesta el 16,5 por 100). El sueldo bruto de un Catedrático de Universidad se sitúa así en 3.240.000 pesetas/año, que según nuestras estimaciones es un 20 por 100 inferior a la media del resto de los Cuerpos de la Función Pública del Grupo A. Esta diferencia es aún mayor para los Titulares de Universidad y los Catedráticos de EE.UU. cuyos sueldos brutos se sitúan en 2.590.000 y sigue descendiendo de manera escandalosa hasta llegar a los Ayudantes con dedicación exclusiva, que siendo todos ellos Licenciados y muchos Doctores no llegan a 1.100.000. El aumento de los funcionarios sin dedicación exclusiva viene fijado en los Presupuestos Generales del Estado en un 7,2 por 100. Para CC.OO., el problema no era tanto la subida porcentual de este año, para la que habríamos aceptado incluso subidas menores, sino la aceptación por parte de la Administración de que la homologación no quedaba cerrada con esta subida y debería continuarse en años sucesivos. En este sentido la SEUI no aceptó ningún compromiso público y debemos considerar como un rotundo fracaso sindical el no haber sabido combatir la ceguera de los compañeros que ante el anuncio de subidas muy superiores a las de años anteriores, se han mostrado satisfechos sin darse cuenta que la filosofía de la SEUI, para la cual la homologación está prácticamente cerrada, perpetúa las diferencias con el resto de la Función Pública.

La situación es aún más grave para los PNNs, que constituyen todavía el 61,8 por 100 del profesorado universitario, pues la subida de este año se traduce en una gran diferencia adicional con los Numerarios (casi 200.000 pesetas/año más en el caso menos desfavorable). Esta diferencia, que nosotros llamamos «costo de transformación», al hacerse aún mayor implica que como los créditos destinados a aumento de plantilla de funcionarios son necesariamente limitados, el número de PNNs que puede estabilizarse en los próximos años disminuye. Esta suposición se ve confirmada por el reciente «Proyecto de Planillas Universitarias» que analizaremos en otra ocasión. Este aumento tan brutal del «costo de transformación» hubiera sido razón suficiente para no alcanzar un acuerdo. Por otra parte, los contratados docentes se ven discriminados del resto de la Administración y así mientras que hasta ahora los contratados e interinos con un cuerpo homólogo (Catedráticos, Titulares, etc.) ganaban el 100 por 100 de las retribuciones básicas más el 80 por 100 de las complementarias del correspondiente funcionario, y en el resto de la función pública ganan el 80 por 100 de las básicas más el 100 por 100 de las complementarias, los docentes no numerarios pasan a ganar ahora solamente el 80 por 100 de ambos conceptos de los funcionarios. Los cálculos realizados por CC.OO. mostraron a la SEUI que eso supondría que los Catedráticos Contratados sólo aumentarían sus retribuciones el 6,56 por 100, por lo que la SEUI aceptó que en cualquier caso la subida mínima fuera del 7,2 por 100.

Para el resto de los PNNs con exclusiva la subida propuesta por la SEUI fue inicialmente del 11,5 por 100. Otra vez los cálculos detallados de CC.OO. hicieron reconsiderar la postura y la oferta final fue del 12,88 por 100. Aunque estas modificaciones puedan y deban capitalizarse por nuestra parte, debemos calificar de rotundo fracaso, igual que para los numerarios, la falta de una presión por parte de los PNNs para impedir este aumento del costo de transformación. Más aún, estas subidas no se aplican a los PNNs sin exclusiva, ni siquiera a los Encargados C2 que cumplen las horas previstas en el Decreto de Dedicación del Profesorado. Para CC.OO. la congelación de las retribuciones no puede aplicarse más que si se tiene el correlativo derecho de optar por la dedicación exclusiva.

En resumen, si los PNNs que cumplen adecuadamente sus funciones quieren alcanzar una estabilidad garantizada por unas planillas de dimensiones parecidas a las actuales y si los Numerarios quieren de verdad homologar sus retribuciones con el resto de los funcionarios y no conformarse con unas relativamente fuertes subidas en año elec-

NOTICIAS SINDICALES

tural, entonces su nivel de conciencia sindical y de capacidad de presión de berán manifestarse más claramente en un futuro próximo.

SANTIAGO LAGO

UNIVERSIDAD

Al fin hemos recibido el proyecto de plantillas del profesorado universitario. Mientras que hacemos un análisis más amplio, no podemos decir que este proyecto, que el MEC califica como definitivo, tiene las siguientes claves:

1.º El MEC reconoce como coste de transformación de la plantilla 2.900 millones de pesetas, cifra próxima a la calculada el año pasado por CC.OO., lo que en principio es positivo.

2.º Alarga hasta 1992 el periodo transitorio de la LRU, pero la plantilla teórica calculada por la SEUI tiene un mínimo en 1987 de unos mil profesores menos que la plantilla actual. El caso más escandaloso lo constituye la UAM, donde con una plantilla actual de 701 funcionarios se prevén 688 para 1987. No hay tampoco ninguna referencia a cómo se cubrirán estas plazas entre 1987 y 1992.

3.º Se incluyen tanto a los asociados, cuyos créditos no son consolidables, como a los ayudantes dentro del cálculo de la plantilla final. Esto constituye una auténtica burla a las pretensiones de estabilidad de los PNNs.

4.º Se incluye dentro de la plantilla una clase especial de unos 2.000 asociados médicos que no cumplen los porcentajes de la LRU y que previsiblemente van a ser los «incompatibles». Estos «asociados médicos» restarán posibilidades de plaza a los miles de PNNs que tienen dedicación exclusiva o que aspiran a ella.

A falta de un análisis más detallado, nuestra impresión es que la propuesta del MEC es muy negativa y que hará falta una fuerte presión y una enorme capacidad de negociación si se quiere hacer frente a este desafío que puede suponer la remoción de sus plazas de muchos compañeros en 1987.

NEGOCIACION DEL CONVENIO DEL EXTINGUIDO INEE

Los primeros días de marzo el personal laboral del INEI realizó diversas medidas de presión (encierros, notas de prensa, difusión de hojas informativas) para conseguir la formación de la Mesa Negociadora del Convenio.

Las presiones dieron resultado y el 24 de marzo se constituía la Mesa. Sin embargo, los problemas persisten: para empezar el INEI ya no existe, por lo que

la Administración sugiere la integración en el Convenio del Personal Laboral del MEC. Por otro lado, la Administración pretende que si hay nuevo Convenio éste debe renegar las cláusulas normativas del Acuerdo Marco para el Personal de la Administración Civil del Estado. En uno y otro caso pueden perderse (y que no ocurra ya a depender de la capacidad de negociación y presión que tengan los trabajadores) determinados derechos recogidos en el Convenio del INEI (BOE 26 VIII-83).

Con estos condicionantes, la negociación avanza lentamente. La oferta económica del MEC es la misma que para todos los empleados públicos el 7,2 por 100 sobre la masa salarial del 85. Pero además ofrecen una golosina: aproximadamente 100 millones más para homogeneizar los salarios y adecuarlos a unas tablas de referencia fijadas por la Comisión de Interpretaciones, Vigilancia y Estudio del acuerdo marco.

Según ellas los sueldos quedarán así (aproximadamente)

	ACTUALMENTE	CON EL ACUERDO MARCO
Título Superior.....	1.500.000	1.740.000
Título Medio.....	1.121.000	1.390.000
Maestro Taller.....	958.000	1.150.000
Gobernante.....	821.000	1.150.000
Oficial 1.º Administrativo.....	958.000	1.040.000
Adjunto Taller.....	930.800	1.040.000
Oficial de Oficio 1.º.....	821.000	1.040.000
Oficial 2.º Administrativo.....	815.000	952.000
Cuidadores Auxiliares.....	815.000	952.000
Oficial de 2.º de Oficio.....	767.000	952.000
Conserjes.....	739.110	806.000

El resto de las categorías no se vería beneficiado por estos cien millones y sólo tendría el aumento del 7,2 por 100. La golosina tenía una contrapartida para que Hacienda dé esos millones es necesario que reserve desde ya el dinero (y no lo reparta a otros colectivos), por lo que exigía un pre-acuerdo, que la Mesa Negociadora manifestase su voluntad de respetar el Acuerdo Marco. Aunque ni a CC.OO. ni a UGI lo

planteaba muchos problemas tal fórmula, algunos miembros de la Mesa Negociadora (vinculados a UGT) pusieron dificultades a nuestro entender infundadas, que retrasaron hasta el 15 de abril el pre-acuerdo. Ahora queda discutir aspectos no salariales intentando salvar los derechos adquiridos. En esto estamos. Si no lo conseguimos siempre podemos volvernos atrás.

JUAN CARLOS JIMENEZ

CONVENIO DE AUTOESCUELAS

La Federación Enseñanza CC.OO., FETE-UGT, IISO y SUTA por la parte sindical y la Federación Nacional de Autoescuelas han firmado el Convenio Colectivo acordado en los siguientes puntos:

- El Convenio afecta a todo el ámbito territorial del Estado (España).
- El ámbito personal al cual se aplica es: Director, Profesor, Personal no docente administrativo y Personal de Servicios Generales.
- La duración será de un año a partir del 1 de enero del 86.
- Jornada laboral: docentes, 35 horas semanales; no docentes, 40 horas semanales; sábado libre cada 15 días.
- Vacaciones: un mes en verano y otras según calendario laboral.
- Contribuciones: subidas del 8,5 por 100 (ver cuadro adjunto), dos pagas extraordinarias y una de beneficios, plus de residencia para Ceuta, Melilla y Canarias, como en el año 85.

TABLAS SALARIALES PARA 1986

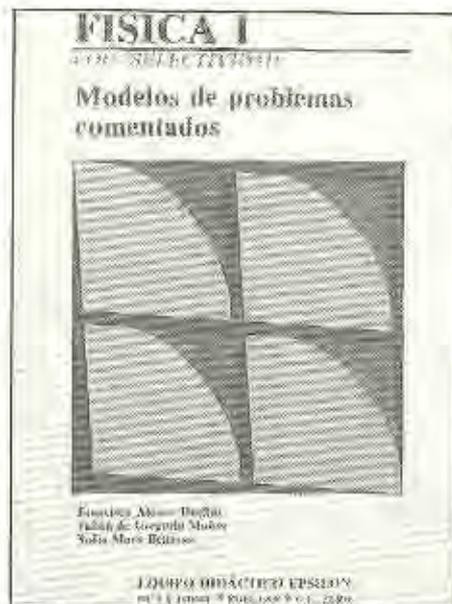
CATEGORIA	SALARIO BASE	COMPLEMENTO	TOTAL	TRIENIO
Director:				
a).....	40.607	—	40.607	2.840
b).....	15.229	—	15.229	1.066
Profesor.....	50.083	—	50.083	3.504
Oficial Administrativo.....	36.406	11.589	47.995	2.549
Auxiliar Administrativo.....	36.406	5.600	42.006	2.549
Aspirante.....	22.404	1.868	24.272	1.567
Mecánico.....	36.406	1.467	43.873	2.549
Conductor.....	36.406	7.467	43.873	2.549

FISICA I: MODELOS DE PROBLEMAS COMENTADOS

Serie: COU y Selectividad
Equipo Didáctico Epsilon
Editorial de la Torre - Popular - Zero
Madrid-85

Durante los últimos años la sensibilidad hacia la renovación pedagógica ha ido aumentando, pero una observación más detenida de este fenómeno nos hacía ver que tal renovación se centraba con exclusividad en la EGB, basta para ello hacer un recuento de los libros dedicados a este tema; aún más, esta renovación se centraba aún más en el Ciclo Inicial. Los cambios en el ciclo superior de EGB y enseñanzas medias estaban a la expectativa de los resultados de los ciclos iniciales, expectativas que se han evaluado de muy diversas maneras. En este largo «*wimpas*», la Administración ha ido preparando la Reforma de las Enseñanzas Medias, paralelamente a ello un grupo de profesores de estas enseñanzas, constituidos en el equipo «Epsilon», disconformes con la enseñanza enciclopedista, pasiva, acrítica de estas etapas apuestan por una nueva pedagogía, pedagogía ésta que es el elemento unificador de todas las áreas que tratan. Consiste básicamente en lo siguiente: el profesor hace una breve exposición del tema, plantea un problema a sus alumnos sobre dicho tema (analizar un hecho histórico, un cuadro, un fenómeno físico, un problema matemático...), análisis que harán por escrito; el profesor recogerá, corregirá y publicará estos trabajos, los distribuirá nuevamente entre sus alumnos y aprovechará aquello que mejor ha aportado cada uno de ellos.

Podríamos llegar a definir esta metodología como «*mimética*», ya que con ella lo que se pretende es que los alumnos imiten (mimesis) a sus compañeros. Esta imitación



entre ellos es más factible en tanto que poseen un mundo de intereses muy próximo; en tanto que la imitación del profesor, que es la propuesta tradicional, resulta prácticamente inalcanzable, no sólo por su disfuncionalidad de intereses, sino por la superespecialización de éste que le impide conectar con los intereses y obligaciones de sus alumnos.

Tras el análisis de cada tema planteado, los libros presentan una serie de ejercicios parecidos para que los realice el lector.

Gran parte de los ejercicios presentados en las diversas asignaturas han sido sacados de las pruebas de «selectividad», por lo cual añade un interés más para los alumnos de COU que han de enfrentarse a tan trascendental prueba.

RENACER

Vitus B. Droscher
Colección: Al filo del tiempo
Editorial Planeta
Madrid-85

Esta obra de Vitus B. Droscher nos cuenta con el ejemplo de veintidós relatos sobre distintas especies de animales en peligro de extinción, cómo en los esfuerzos iniciales por ayudarlos surgieron errores y fracasos, motivados por el desconocimiento de la verdadera conducta animal y cómo paso a paso la «etiología» nos enseña el camino a seguir para evitar tales errores. Esta obra es el primer intento de una «ecoeología», un estudio de la conducta animal orientada hacia la «ecología». Con esta nueva ciencia gana terreno la esperan-

za de que aún es posible impedir, poco antes de que sea ya tarde, el exterminio de los animales y del hombre en una degradación irreversible del medio ambiente. El tigre de Bengala, el oso polar, el caimán, la cigüeña, el halcón peregrino, el cóndor, el erizo común, la liebre, el castor, la ballena azul, la foca, el arenque, el oso panda, la nutria, etc., son mostrados al lector con todas las peculiaridades de su forma de vida. Gracias a ello se evidencia con toda claridad hasta qué punto la supervivencia de estos animales está unida de forma inseparable con el medio ambiente y con el destino del hombre.

Este libro es para ser leído por todos los que sienten interés por los animales y por la conservación del mundo animal.

EL ABURRIMIENTO EN LA ESCUELA

Alberto Moncada
Colección Hombre y Sociedad
Editorial Plaza y Janés
Barcelona-85

«El aburrimiento en la escuela es la preparación para el aburrimiento en el trabajo.» Las raíces del aburrimiento escolar están en ese largo encierro en el que, por razones pedagógicas y económicas, apenas hay otras experiencias que las memorísticas y en el que, en beneficio de la gestión escolar se prima el silencio, el orden y la pasividad. Según el propio autor: «Si un maestro del Madrid de los Austrias, probablemente un clérigo versado principalmente en Latín y Filosofía, volviese hoy a la vida, se encontraría asustado y confuso frente a un kiosco de periódicos, un receptor de televisión o un centro de computación de datos. Pero respiraría aliviado al entrar en un colegio cualquiera, donde vería hacer a unos y otros las mismas cosas o parecidas que él y sus pupilos hacían hace cuatro siglos». En la escuela el menor es considerado principalmente como futuro adulto. Por eso se queja de que apenas se respete su presente infantil y juvenil.

Las entrevistas y encuestas hechas a alumnos, profesores, padres y psicólogos que figuran en el texto, fundamentan un análisis radical de la institución educativa, tan necesario para el presente debate sobre la crisis de la educación española.

El autor ha dirigido, con la doctora en sociología Charo Saldaña, a un grupo de jóvenes sociólogos que han recorrido la comunidad madrileña, entrevistando a adultos y menores. Es interesante reseñar la respuesta que estos alumnos, ciclo superior de EGB y Enseñanzas Medias, dan al tema básico (del profesorado: «mejores profesores, que sean más simpáticos, más amables, distintos, más agradables, que cumplieran mejor las horas, que no nos quiten el tiempo libre»). En contraposición tienen unas ideas claras de un amplio sector del profesorado: «cabezas, gruñones, no nos entienden, no dejan comentar, malos caras, serios, verdes, desagradables, fríos, malos profesores, duros, aburridos». Estas notas son, sin duda, una llamada de atención a nuestra profesionalidad.

En el pensamiento, en las publicaciones de Alberto Moncada hay principalmente dos líneas temáticas: por un lado el análisis radical de la educación y el desarrollo y, por otro, el enjuiciamiento de los cambios sobrevenidos en el mundo hispano por influencia de la civilización anglosajona.

CICLO INFANTIL DE EGB

EL UNIFORME MALDITO

Sally Cedar
Editorial SM (Madrid, 81)
Tema: Antimilitarista

Un rey tenía un uniforme que le transformaba en un hombre que maltrataba y abusaba de todo el mundo. Un herrero le reprochó que maltratará a su perro y el rey le hizo detener. La hija del herrero roba el uniforme y lo tira a un pozo. Sin uniforme, el rey resulta bondadoso y manda abrir los calabozos.

EL PUENTE

Ralph Steadman
Editorial Miñón (Valladolid, 81)
Tema: Cooperación entre los pueblos

Los niños Teo y Dimitri se encuentran separados por un ancho río. Logran que la gente de sus respectivos pueblos construyan un puente, así podrán jugar juntos. Pero empiezan a desaparecer cosas de ambos pueblos; llegarán a cerrar el puente con alambre. Teo y Dimitri se prometen, de mayores, volver a abrir el puente.

LA NIÑA INVISIBLE

García Sánchez y Pacheco
Ilustraciones: Ulises Wensell
Editorial Altea (Madrid, 78)
Tema: Integración racial

Los niños del pueblo verde se llevan fatal con los del pueblo azul. María quiere ser amiga de los niños de ambos pueblos, pero es rechazada. Lloró tanto que se hace invisible. Esto la permitirá estar con los niños de ambos pueblos hasta conseguir que todos jueguen juntos.

EL HOMBRECITO DE PAPEL

Fernando Alonso
Editorial Miñón (Valladolid, 82)
Tema: Antibelicista

Una niña, aburrída de sus juegos, decide hacer un hombrechito de papel con el periódico. Este comienza a contarla a ella y sus amigos lo que conoce: guerra, hambre, desastres..., lo que lleva escrito.

Se mete en la lavadora y, blanco ya, se llena de historias alegres.

FERDINANDO EL TORO

Munro Leaf
Editorial Loguez (Salamanca, 84)
Tema: Resistencia pasiva

A Ferdinando le gustaba oler flores, sentado a la sombra de una encina. No se peleaba con ningún otro toro. Sin embargo es escogido para una corrida, pero al entrar en la plaza se queda sentado en medio y tienen que volverlo al campo.

LA CONEJITA MARCELA

Esther Tusquets
Editorial Lumen (Barcelona, 80)
Tema: Discriminación racial

Marcela es una conejita negra que, como todos los suyos, debe comer y beber lo que sobra a los conejos blancos, que son los que mandan. Se va del pueblo, llega a un lugar donde es justamente lo contrario, tampoco le gusta. Se va al bosque donde se casa con un conejo blanco: sus hijos serán blanqui-negros. Todos comerán y beberán por igual.

LAS ARMAS DE BAGATELA

Joaquín Carbó
Editorial La Galera (Barcelona, 81)
Tema: Crítica del militarismo

Obra de teatro. Bagatela es una villa pacífica que no conoce la guerra, y donde sus solidarios habitantes viven felices. Se encuentran con la necesidad de hacer frente al terrible ejército persa para defender su villa, lo que consiguen sin instrumentos bélicos, con ingenio y astucia.

¡EH!, NO ME DEJEIS SOLO

Roser Capdevilla
Editorial Destino (Madrid, 85)
Tema: Pacifismo

El sol, que en la portada del libro anda cazando bombas con el cazamariposas, nos

dice muy preocupado que no le dejemos solo, que quiere seguir haciendo sudar a tía Rosario, ver cómo los ejecutivos se meten el dedo en la nariz cuando están parados ante un semáforo, ver nevar tras las nubes.

LA GALLINA, EL EMPERADOR Y EL ZAR

Gommaar Timmermans
Editorial Alfaguara (Madrid)
Tema: Antimilitarista

Mi tío —dice el autor— se vio envuelto en la guerra de Crimea, recorrió el camino de ida y vuelta entre Lier y Sebastopol sin tener la menor idea de a dónde había ido, ni de qué significaba aquella guerra. No realizó hazaña alguna y volvió sin haber comprendido nada.

HISTORIA DE UNA BALA

Soles Sennell
Ilustraciones: Carmen Paris
Editorial Hunsu (Barcelona, 81)
Tema: Antiarmamentista

Dos países están en guerra. Unos soldados hacen una bala con un arado y la lanzan al enemigo; ella, al ver que va a caer sobre un poblado, sigue volando y cae en el campo, transformándose nuevamente en arado; ante ello, los dos países deciden firmar la paz.

EL REY SIN ARMAS

François Donnat
Editorial Alfaguara (Madrid, 84)
Tema: Ecología y antimilitarismo

Un niño que vive en plena naturaleza sucede en el trono al rey de los bucnazos. Su dedicación a los animales y olvido del ejército hace que sus ministros conspiran contra él; logrará vencerlos con la ayuda de los animales. Con éstos y con la prisa se irá de nuevo a vivir al campo.

Ambos somos feos. Ni siquiera vulgarmente feos. Ella tiene un pómulo hundido. Desde los ocho años, cuando le hicieron la operación. Mi asquerosa marca junto a la boca viene de una quemadura feroz, ocurrida a comienzos de mi adolescencia.

Tampoco puede decirse que tengamos ojos tiernos, esa suerte de faros de justificación por lo que a veces los horribles consiguen arrimarse a la belleza. No, de ningún modo. Tanto los de ella como los míos son ojos llenos de resentimiento, que sólo reflejan la poca o ninguna resignación con que enfrentamos nuestro infortunio. Quizá eso nos haya unido. Tal vez *unido* no sea la palabra más apropiada. Me refiero al odio implacable que cada uno de nosotros siente por su propio rostro.

Nos conocimos a la entrada del cine, haciendo cola para ver en la pantalla a dos hermosos cualesquiera. Allí fue donde por primera vez nos examinamos sin simpatía, pero con oscura solidaridad; allí fue donde registramos, ya desde la primera ojeada, nuestras respectivas soledades. En la cola todos estaban de a dos, pero además eran auténticas parejas: esposos, novios, amantes, abuelitos, vaya uno a saber. Todos de la mano o del brazo— tenían a alguien. Sólo ella y yo teníamos las manos sueltas y crispadas.

Nos miramos las respectivas fealdades con detenimiento, con insolencia, sin curiosidad. Recorri la hendidura de su pómulo con la garantía de desparpajo que me otorgaba mi mejilla encogida. Ella no se sonrojó. Me gustó que fuera dura, que devolviera mi inspección con una ojeada minuciosa a la zona lisa, brillante, sin barba, de mi vieja quemadura.

Por fin entramos. Nos sentamos en filas distintas, pero contiguas. Ella no podía mirarme, pero yo, aun en la penumbra, podía distinguir su nuca de pelos rubios, su oreja fresca, bien formada. Era la oreja de su lado normal.

Durante una hora y cuarenta minutos admiramos las respectivas bellezas del rudo héroe y la suave heroína. Por lo menos yo he sido siempre capaz de admirar lo lindo. Mi animadversión la reservo para mi rostro, y a veces para Dios. También para el rostro de otros feos, de otros espantajos. Quizá debería sentir piedad, pero no puedo. La verdad es que son algo así como espejos. A veces me pregunto qué suerte habría corrido el mito si Narciso hubiera tenido un pómulo hundido, o el ácido le hubiera quemado la mejilla, o le faltara media nariz, o tuviera una costura en la frente.

La esperé a la salida. Caminé unos metros junto a ella, y luego le hablé. Cuando se detuvo y me miró, tuve la impresión de que vacilaba. La invité a que charláramos un rato en un café o en una confitería. De pronto aceptó.

La confitería estaba llena, pero en ese momento se desocupó una mesa. A medida que pasábamos entre la gente, quedaban a nuestras espaldas las señas, los gestos de asombro. Mis antenas están particularmente adiestradas para captar esa curiosidad enfermiza, ese inconsciente sadismo de los que tienen un rostro corriente, milagrosamente simétrico, pero esta vez ni siquiera era necesaria mi adiestrada intuición, ya que mis oídos alcanzaban a registrar murmullos, tosecitas, falsas carrasperas. Un rostro horrible y aislado tiene evidentemente su interés; pero dos fealdades juntas constituyen en sí mismas un espectáculo mayor, poco menos que coordinado; algo que se debe mirar en compañía, junto a uno (o una) de esos bien parecidos con quienes merece compartirse el mundo.

Nos sentamos, pedimos dos helados, y ella tuvo coraje (eso también me gustó) para sacar del bolso su espejito y arreglarse el pelo. Su lindo pelo.

«¿Qué está pensando?», pregunté.

Ella guardó el espejo y sonrió. El pozo de la mejilla cambió de forma.

«Un lugar común», dijo. «Tal para cual.»

Hablamos largamente. A la hora y media hubo que pedir dos cafés para justificar la prolongada permanencia. De pronto me di cuenta de que tanto ella como yo estábamos hablando con una franqueza tan hiriente que amenazaba traspasar la sinceridad y convertirse en un casi equivalente de la hipocresía. Decidí tirarme a fondo.

«Usted, se siente excluida del mundo, ¿verdad?»

«Sí», dijo, todavía mirándome.

«Usted admira a los hermosos, a los normales. Usted quisiera tener un rostro tan equilibrado como esa muchacha que está a su derecha, a pesar de que usted es inteligente, y ella, a juzgar por su risa, irremisiblemente estúpida.»

«Sí.»

Por primera vez no pudo sostener mi mirada.

«Yo también quisiera eso. Pero hay una posibilidad, ¿sabe? de que usted y yo lleguemos a algo.»

«¿Algo como qué?»

«Como querernos, caramba. O simplemente congeniar. Hámele como quiera, pero hay una posibilidad.»

Ella frunció el ceño. No quería concebir esperanzas.

«Prométame no tomarme por un chiflado.»

«Prometo.»

«La posibilidad es meternos en la noche. En la noche íntegra. En lo oscuro total. ¿Me entiende?»

«No.»

«¿Tiene que entenderme! Lo oscuro total. Donde usted no e vea, donde yo no la vea. Su cuerpo es lindo, ¿no lo sabía?»

Se sonrojó, y la hendidura de la mejilla se volvió súbitamente escarlata.

«Vivo solo, en un apartamento y queda cerca.»

Levantó la cabeza y ahora sí me miró preguntándome, averiguando sobre mí, tratando desesperadamente de llegar a un diagnóstico.

«Vamos», dijo.

No sólo apagué la luz, sino que además corrí la doble cortina. A mi lado ella respiraba. Y no era una respiración afanosa. No quiso que la ayudara a desvestirse.

Yo no veía nada, nada. Pero igual pude darme cuenta de que ahora estaba inmóvil, a la espera. Estiré cautelosamente una mano, hasta hallar su pecho. Mi tacto me transmitió una versión estimulante, poderosa. Así su vientre, su sexo. Sus manos también me vieron.

En ese instante comprendí que debía arrancarme (y arrancarla) de aquella mentira que yo mismo había fabricado. O intentado fabricar. Fue como un relámpago. No éramos eso. No éramos eso.

Tuve que recurrir a todas mis reservas de coraje, pero lo hice. Mi mano ascendió lentamente hasta su rostro, encontró el surco de horror, y empezó una lenta, convincente y convenida caricia. En realidad, mis dedos (al principio un poco temblorosos, luego progresivamente serenos) pasaron muchas veces sobre sus lágrimas.

Entonces, cuando yo menos lo esperaba, su mano también llegó a mi cara, y pasó y repasó el costurón y el pellejo liso, esa isla sin barba, de mi marca siniestra.

Lloramos hasta el alba. Desgraciados, felices. Luego me levanté y descorrí la cortina doble.

(1966)

LA NOCHE DE LOS FEOS

Mario Benedetti

La Galera



Los niños han de leer y hemos de procurar que se libren del niño. Y eso sólo se logra poniendo en las manos del niño un libro concreto y en el momento oportuno. Elegir el libro no es tarea fácil. Seleccionar entre los buenos libros los más adecuados al gusto del niño y a la conveniencia coyuntural, calibrar las dificultades del lenguaje, su extensión, la profusión y el buen gusto de las ilustraciones, son facetas que inciden poderosamente en la favorable acogida que habrá de tener el libro. LA GALERA ha asumido científica y responsablemente esta misión: los libros infantiles y juveniles que ofrece a los niños han sido seleccionados con todo rigor y se han clasificado y agrupado en colecciones con unos objetivos a veces muy definidos y teniendo siempre muy en cuenta los niveles de comprensión de lectura. Poner en las manos del niño un libro de LA GALERA asegura el acierto en la elección y el éxito del resultado.

Libros adecuados = más lectura.



La Galera

INTERCAMBIO DE DOMICILIOS PARA VACACIONES EN EUROPA

Profesores de Irlanda, Francia, Gran Bretaña, Grecia, Portugal, etc., desean contactar con profesores españoles para acordar el intercambio de domicilios durante el verano.

Los interesados en intercambio con profesores franceses han de dirigirse a:

Eugenio Bessan
(Echanges de Logement)
SNES-FEN
1 Rue de Courty
75341, Paris Cedex 07
FRANCIA

Para los restantes países europeos, escribir antes del 30 de mayo, a:

FEDERACION DE ENSEÑANZA DE CC.OO.
(Intercambio de Vacaciones)
C/ Fernández de la Hoz, 12, 2.º
28010 MADRID



1

trabajadores de la enseñanza

L.O.D.E.
REGULACIONES
del Ministerio de
Educación
Organismo de gobierno y
Administración



FEDERACION
DE
ENSEÑANZA
CC.OO.



T.E.

Quien desee algún ejemplar de los libros arriba indicados, debe dirigirse a:

FEDERACION DE ENSEÑANZA DE CC.OO.

Fernández de la Hoz, 12.
Madrid.
C/ Elcano, 42, 1.º Bilbao.

GAIAK

LODE LEY ORGANICA REGULADORA DEL DERECHO A LA EDUCACION EDICION INTEGRA.

LMRFP LEY DE MEDIDAS DE REFORMA DE LA FUNCION PUBLICA ACOMPAÑADA DE CPA LEY DE PROCESO AUTONOMICO EN LO REFERENTE A FUNCION PUBLICA.

TEXTOS BASICOS
EDICIONES COMENTADAS
COMISIONES DE ENSEÑANZA
IRAKASKUNTZA KOMISIOAK

1
CC.OO.